

Årgång 1– Nr 1 – 2004

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

Ansvarig utgivare: Annelie Liukko, prefekt, Lärarhögskolan i Stockholm

Prenumeration och beställningar via HLS Förlag
Box 34 103
SE-100 26 Stockholm
Telefon 08-737 56 62
Telefax: 08-656 11 53
E-post: hls-forlag@lhs.se, www.lhs.se/hlsforlag

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, Sollentuna. www.docusys.com

Innehåll

Introduktion	5
Presentation av redaktionen	6
Presentation av författarna	8
När blir erfarenhet beprövad? <i>Av Bengt-Olov Molander</i>	9
 <i>VFU som TEMA:</i>	
Hur fungerar VFU? – Intervju med Sune Bengts <i>Av Annica Ragert</i>	11
Två år med VFU – och vad betyder det egentligen? <i>Av Peter Emsheimer</i>	14
Det kan bara bli bättre <i>Av Kersti Hansell</i>	32
Reflektioner från mina första lektioner <i>Av Maria Brendler Lindqvist</i>	41
<i>Debatt:</i> Och kejsaren var naken... <i>Av Sten Arevik, Anders Elling och Ove Hartzell</i>	47
*** **	
Vad kan man egentligen begära? – Läromedelstexter om islam <i>Av Jonas Otterbeck</i>	56
Islam och fördomarna i Väst – Intervju med Christer Hedin <i>Av Annica Ragert</i>	74

Didaktikens Forum

Didaktikens Forum är en ny tidskrift som vänder sig i första hand till lärare på fältet, lärarutbildare samt studerande inom universitet och högskolor. Tidskriften ger utrymme för publicering av rapporter, utvecklingsarbeten och projekt med relevans för skola och lärarutbildning, liksom debattinlägg och kritisk reflektion om utbildning och undervisning.

Didaktikens Forum är en prenumerationstidskrift för didaktiska frågor. Här presenteras frågor i artiklar, som kan användas i skola och utbildning, på studiedagar, i fortbildningskurser, eller som underlag för diskussion om verksamhet i skola och lärarutbildning.

Skolforskare och lärare inom skola och lärarutbildning är välkomna att publicera artiklar. I tidskriften skriver lärarutbildare, lärare och utbildningsforskare.

Didaktikens Forum utkommer med tre nummer/år med syfte att spegla didaktiken inom svensk lärarutbildning, främst Lärarhögskolan i Stockholm. Förutom regelrätta artiklar kommer tidskriften att innehålla debattartiklar, sammanfattande synpunkter på ventilerade doktorsavhandlingar och recensioner av didaktisk litteratur. Språket är, förutom när det gäller 'summaries' av artiklar, svenska.

Introduktion

En tidskrift, varför det? Nu startar Lärarhögskolan i Stockholm med samarbetspartner, en egen didaktiskt tidskrift där lärare och lärarutbildare kan skriva och utveckla sina tankar, för sig själv, sina kolleger och studenterna.

Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande har fått ansvaret för utgivning av denna tidskrift. Alla är välkomna med bidrag, som berör skola, undervisning och lärarutbildning eller annat av intresse för dessa kategorier. Mera information om detta i introduktionen, där *Bengt-Olov Molander*, som är initiativtagare till tidskriften, gör en kort reflektion över när blir erfarenhet beprövad.

I detta det första numret, har vi i redaktionen försökt samla artiklar som berör VFU:n (verksamhetsförlagd utbildning). För att underlätta för läsaren har vi gjort en liten lathund (s. 31) när det gäller förkortningar som förekommer i samband med dessa artiklar, som berör denna del av nya lärarutbildningen, detta för att slippa skriva ut förkortningarna varje gång.

Tidskriftens redaktör: *Annica Ragert* har intervjut *Sune Bengts*, som är ansvarig för planering och genomförande av VFU-verksamheten vid Lärarhögskolan. *Peter Emsheimer*, forskare och verk-

samt som universitetslektor vid Lärarhögskolan skriver utifrån sin utredning om VFU:n under januari-februari 2003. Påpekas bör att denna artikel skrevs under försommaren, och därför har blivit en efterskrift till artikeln. *Kersti Hansell*, verksam i Haninge och en av kontaktpersonerna mellan kommunen och Lärarhögskolan, hon skriver om sin syn på verksamheten utifrån fältet. *Maria Brendler Lindqvist*, en av många lärarstudenter på det nya lärarprogrammet skriver om sina reflektioner kring VFU:n.

Avslutningsvis har *Sten Arevik*, *Anders Elling* och *Ove Hartzell*, samtliga lärarutbildare, skrivit en artikel, som kan sägas vara ett debattinlägg. Man bör kanske ha i åtanke att även denna artikel skrevs våren 2003, och att det sedan dess har skett en del förändringar när det gäller VFU:n.

Delvis för att visa lite av den bredd vi hoppas på i *Didaktikens Forum*, har vi en gästsskrivare, artikeln handlar om islam och de läromedel som används i den muslimska skolan. Författare till denna är *Jonas Otterbeck* från Malmö Högskola.

Avslutningsvis och som uppföljning till Otterbecks artikel finns en intervju med *Christer Hedin*, som *Annica Ragert* (redaktören) gjorde i samband med en föreläsning om Västerlandet och islam som hölls på Lärarhögskolan i januari i år.

Redaktionskommitténs medlemmar kommer från olika didaktiska fält, presentation av ledamöterna finner du här bredvid.

Du som vill publicera något är välkommen att kontakta någon av oss i redaktionen (se adress omslagets insida). Vi tar oss dock friheten att stryka i och korta ner artiklar, en formatmall kommer att publiceras i nästa nummer. Vi ser helst att artiklarna sänds i digitalform.

Välkommen som läsare och prenumerant

Stockholm i januari

Redaktionen

Presentation av redaktionen

Lars Claeson, universitetslektor i historia med didaktisk inriktning, med mångårig erfarenhet av undervisning i gymnasiet och på Lärarhögskolan.

Eva-Stina Källgården, universitetsadjunkt, är gymnasielärare och lärarutbildare, undervisar i matematik och matematikdidaktik, dels inom grundutbildningens alla stadier och dels inom lärarfortbildning inom år 0-12.

Att skapa intresse och kunskaper för teknikstöd i matematikundervisningen hos fler lärare i skolan och visa på en möjlighet att utveckla arbetsättet i klassrummet, så att intresset för matematik hos fler elever väcks, är en av utgångspunkterna i varje kurs.

Gull-Britt Larsson, forskningssekreterare och redaktionssekreterare för denna tidskrift samt andra skrifter och rapporter på institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande. Språket och dess uttrycksmöjligheter är något som fascinerar mig. Min ambition är att göra en tidskrift som är intressant för alla, kanske kan den väcka många frågor, men också ge svar på en del.

Anneli Liukko, ansvarig utgivare, prefekt för institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande sedan 1 oktober 2002, trivsamt och lärorikt. Jag har många års erfarenheter från olika akademiska miljöer där jag fungerat som lärare eller haft ledningsuppdrag. En reflektion

som jag har beträffande undervisning är att handledning som undervisningsform borde få det utrymme i utbildningen som den förtjänar. Vi på Lärarhögskolan är rika på resurser. Jag hoppas att vi tillsammans skapar en intellektuell campusmiljö som drar till sig intresserade studenter. En tidskrift som denna är ett av många steg i skapandet av en dynamisk tankesmedja.

Iann Lundegård, högskoleadjunkt och doktorand-studerande, arbetar sedan drygt tio år med de naturvetenskapliga ämnenas didaktik, miljödidaktik och utomhusdidaktik vid Lärarhögskolan i Stockholm. Jag är även läroboksförfattare i naturkunskap och biologi för gymnasiet. Idag innehar jag en doktorandtjänst och mina forskningsfrågor handlar om att finna nycklar i ett processorienterat arbete inom området miljö och hållbar utveckling på gymnasieskolan.

Gunilla Molloy, fil.dr. lektor i svenska med didaktiskt inriktning vid institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande. Har publicerat *God morgon Fröken. Ett samtal om makt, kön och lärarprofessionalitet* (1992), *Reflekterande läsning och skrivning* (1996), titeln på min avhandling *Läraren, Litteraturen, Eleven* (2002). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Arbetar för närvarande med ett aktionsforskningsprojekt med titeln *Svenska som ett demokratiämne* i en kommunal högstadieskola.

Hans Persson, fil. mag. universitetslektor, har alltid som lärare, varit intresserad av hur barn lär. Själv tror jag, att man måste göra för att förstå. Så trodde jag som ny lärare, och så tror jag fortfarande. Som lärare i slöjd, sa jag ofta. "Vi lär med handen". I mina iakttagelser av barn, när dom hyvlat och sågat, räknat och skrivit, så tror jag mig ha förstätt att barn måste lära genom, att ta hela sig och alla sina sinnen i anspråk. Om det nu är som jag tror, då kan man inte organisera skolans undervisning på så sätt att teori och praktik blir åtskilda. Teori och praktik kan inte skiljas åt. Det är samma sak med forskningen och grundutbildningen här på Lärarhögskolan. De kan inte heller vara åtskilda från varandra. Jag hoppas att denna tidskrift skall skapa nya tankar och debatt när återspeglad pågående forskning och förmedlade tankar från grundutbildningen möts. Jag skall i redaktionen försöka bidra med min kunskap och erfarenhet, speciellt då inom det praktisk-estetiska kunskapsfältet. Mitt intresse finns där.

Annica Ragert, redaktör, skriver artiklar och andra texter för Lärarhögskolans webbtidning *Comenius* och jobbar annars som redaktör för *Perfect Match* – en tidning om yrkesliv och arbetsmarknad för unga akademiker. Jag fascineras av det skrivna ordets möjligheter och försöker vässa min penna inför varje ny text. På fritiden umgås jag helst och mest med familj och vänner. Jag läser mycket, varierande litteratur och låter mig inspireras av kända som okända författare.

Presentation av artikelförfattarna

Sten Arevik, universitetsadjunkt, undervisar i de samhällsorienterande ämnenas didaktik.

Sune Bengts, utbildningsledare, VFU-ansvarig: utbildning, utveckling, information.

Anders Elling, universitetsadjunkt, undervisar i de samhällsorienterande ämnenas didaktik.

Peter Emsheimer, fil. dr., universitetslektor, som forskare fokuserar jag på människors tankar och lärande i de små sammanhangen – att använda i arbetet som lärarutbildare. Genom att leda handledningsgrupper bestående av aktiva lärare får jag inblickar i såväl deras elevers lärande som lärarnas eget tänkande kring sina elever.

Kersti Hansell, skolledare i Haninge Kommun, kontaktperson.

Ove Hartzell, universitetsadjunkt, undervisar i de samhällsorienterande ämnenas didaktik.

Christer Hedin, professor, religionshistoriker, för närvarande undersöker han de värdesystem som kan påverka elever från olika minoriteter. En viktig uppgift är därvid att kartlägga de grundläggande värden som etiken vill värna om.

Bengt-Olov Molander, fil. dr., lärarutbildare i naturvetenskapliga ämnenas didaktik, för närvarande i första hand delaktig i ett utvärderingsprojekt, samt ett utvecklingsarbete i samband med utbild-

ning av matematik- och nv-lärare för specialskolan för döva och hörselskadade.

Jonas Otterbeck har disputerat i islamologi vid Lunds universitet och arbetar nu som lektor och forskare vid Internationell Migration och Etniska Relationer, Malmö högskola. Han forskar på frågor om muslimer i Sverige och har bl.a. publicerat *Islam, muslimer och den svenska skolan* (Studentlitteratur, 2000) och *Islam på svenska*. Tidskriften *Salaam och islams globalisering* (Almqvist & Wiksell International, 2000) samt flera artiklar i svenska och engelskspråkiga tidskrifter och böcker.

När blir erfarenhet beprövad?

Bengt-Olov Molander

En observatör närmar sig två elever som värmer upp ett gult, fast ämne under en laboration i kemi.

Observatören: Vad gör ni nu?

Eleven: Värmer det här.

Observatören: Jaha, varför?

Eleven: Jaa... (springer iväg och hämtar ett laborationshäfte) vi gör nummer 5.

Observatören: Vad gjorde ni innan ni började värma ämnet?

Eleven: De här (pekar på nummer 3 och 4 i instruktionerna).

Observatören: Kan ni säga mig vad ni har kommit fram till?

Eleven: Vi har det här gula.

Observatören: Kan ni säga vad meningen är med den här aktiviteten?

Eleven: Nä... inte riktigt.

Ovanstående dialog är en översättning av en studie om klassrumsinteraktion och elevers lärande som publicerades i mitten på 1980-talet (Tasker & Freyberg, 1985, s. 72-73). Man kan utgå från att de olika laborationerna är tänkta att på olika sätt illustrera och belysa ett naturvetenskapligt område. Det är dock uppenbart att eleverna inte ser hur den aktuella aktiviteten kan relateras till övergripande teori eller annat ämnesinnehåll. Man kan ställa frågan om det är troligt att man skulle kunna hitta samma typ av dialog, och vilshenhet, i

klassrum nu, två decennier senare. Såväl skola som högre utbildning i Sverige har genomgått stora förändringar under de senaste decennierna. En del förändringar har sin bakgrund i ekonomisk åtstramning på statlig och kommunal nivå. Det har fått konsekvenser som större klasser, reduktion av stödfunktioner, mindre undervisningstid och mer självstudietid för eleven eller studenten. Vi har samtidigt gått från en mer central styrning till ett ökat ansvar för det enskilda lärosätet, skolan eller individen med avseende på att planera och forma den egna utbildningen. Elever ges redan tidigt i grundskolan möjlighet att välja profil på sin utbildning. Gymnasieskolan ger i jämförelse med för tjugo år sedan betydligt större valmöjligheter för den enskilde eleven. Vi har lämnat ett relativt betygssystem och övergått till en målstyrd bedömning och betygssättning.

Mot bakgrund av de förändringar som skett kan man tänka sig ett par olika svar på frågan om dialogen ovan också förekommer nu. Ett tänkbart svar är att det är troligt att det är ännu vanligare, eftersom klasser är större och lärare ges mindre tid att kommunicera med varje elev. Ett annat tänkbart svar är att eleverna sannolikt möter mindre problem än tidigare, eftersom vi nu har större möjligheter att forma undervisningssituationer som

möter elevers intressen och egna val. Vad vi vet är att villkoren för elevers och lärares arbete har förändrats och kommer att fortsätta att förändras. En fråga i det sammanhanget är hur lärarutbildning förmår ge relevant kompetens för dagens och morgondagens skola.

Även lärarutbildningen har genomgått omfattande förändringar under de två senaste decennierna. Vi har gått från en klass- och ämneslärarutbildning i mitten på 1980-talet till en 1-7, 4-9 respektive gymnasielärarutbildning på 1990-talet. Dessa mer definierade programutbildningar har nu ersatts av en utbildning som å ena sidan ger centrala kunskapsområden till samtliga studenter, å andra sidan betydligt större utrymme för nya ämneskombinationer och professionella profiler än tidigare. Det ställs stora krav på studenten att välja väg och utveckla en professionell kompetens. Det ställs samtidigt krav på lärosätena att erbjuda rimliga och tydliga möjliga vägval. Det är sannolikt inte provokativt att påstå att den nya utbildningen fortfarande letar efter en optimal form.

Lärarutbildningen är en akademisk professionsutbildning, och vilar på vetenskaplighet och beprövad erfarenhet. En vetenskaplig grund med särskild inriktning mot undervisning läggs inom didaktiken. Man kan ställa frågan om när erfarenhet ska betraktas som beprövad. Erfarenhet är en viktig del av lärares professionella utveckling, men om erfarenheter förblir privata påverkas bara den egna situationen eller det egna klassrummet. Om vi vill att våra – positiva och negativa – erfarenheter av undervisning ska bli ett bidrag till en

diskussion om, och utveckling av, skolans och lärarutbildningens innehåll så finns ett behov av dokumentation av verksamheter. Man kanske kan beskriva beprövad erfarenhet som att det är när erfarenheter dokumenteras och prövas mot pedagogisk och didaktisk teori.

Målsättningen med *Didaktikens Forum* är att det ska bli ett forum för dokumentation och kritisk granskning av didaktisk verksamhet i skola och lärarutbildning. Tidskriften riktar sig i första hand till lärare, lärarstudenter och lärarutbildare.

Referenser

Tasker, R & Freyberg, P (1985) Facing the Mismatches in the Classroom, i Osborne, R & Freyberg (red) *Learning in Science*, s. 66-81. London: Heineman.

Hur fungerar VFU?

Annica Ragert

Åsikterna om den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) inom lärarprogrammet är många. Livliga diskussioner om VFU har avlöst varandra. Sune Bengts, som är övergripande VFU-ansvarig på Lärarhögskolan, är medveten om problemen men har ändå förhoppningar inför framtiden.

Bakgrunden till diskussionerna är att flera studenter inte får någon VFU-plats, och av dem som får plats är ändå många missnöjda. De känner sig inte välkomna ute i skolorna, förstår inte riktigt vad de ska göra och tycker att de får otydlig handledning. Lärarna å sin sida säger att de får bristfällig information och saknar utbildning, tid och ersättning för att handleda studenterna. I många fall verkar missnöjet i grunden bero på att varken studenter eller lärare riktigt förstår tanken med den verksamhetsförlagda utbildningen som en integrerad del i det nya lärarprogrammet.

Skillnaden mellan den gamla praktiken och den nya verksamhetsförlagda utbildningen är inte bara en förändring av namn utan ett helt nytt sätt att tänka och se på utbildning. Inom det äldre lärar-

programmet lärde man sig att lära och under praktiken skulle lärarkandidaterna ut och praktisera teorin. Nu är det tänkt att VFU ska bilda grund för teorin, och att det ska ske en växelverkan mellan praktik och teori. Utbildningen ska spegla hela läraryrket och hela skolans arbete varför studenterna nu istället får inblick i hela läraruppdraget och inte bara i klassiska undervisningssammanhang. Den gamla praktiken hade ett klart fokus på undervisningsrollen vilken är central men endast en del av läraryrket.

Hur skulle du förklara VFU för nya studenter?

– Den ska omfatta alla delar av läraruppdraget och är förlagd till kommunerna. Till skillnad från praktiken i det gamla lärarprogrammet så ingår nu den verksamhetsförlagda utbildningen som en del i kurser. Eftersom kurserna är olika utformade kan den innebära så mycket. Det kan handla om alltifrån intervjuer, projektarbeten till klassiska undervisningssammanhang. Den ska belysa samtliga delar av läraruppdraget.

Hur skulle du förklara VFU för lärare ute på fältet?

- Jag skulle säga samma sak som till studenterna men även berätta om vilka kompetensutvecklingsmöjligheter VFU möjliggör för lärarna. Lärarhögskolan erbjuder olika vidareutbildningar: mentor- och handledarutbildning som ingår i ett magisterprogram. Detta öppnar naturligtvis dörrarna för andra typer av uppdrag för en lärare, som till exempel ledning av utvecklingsarbeten på skolor eller kommuner.

Varför togs beslutet att byta ut praktiken mot VFU?

- Det framfördes kritik mot hela den gamla lärarutbildningen, att praktiken var för tillrättalagd och att hela läraruppdraget inte var tydligtgjort. Under 90-talet skedde flera förändringar inom skolväsendet. Förskola, fritidshem och grundskola knöts närmare varandra genom lagstiftning och centralt myndighetsansvar. Vi fick ett nytt styrsystem med decentralisering av mål- och resultatstyrning. Det krävdes en förändring av lärarrollen och därmed också av lärarprogrammet. VFU ska förbereda studenten på läraryrkets olika roller bättre än den gamla praktiken och på så sätt motsvara kraven på den nya lärarrollen.

Är VFU bättre än den gamla praktiken?

- Det går inte att jämföra eftersom att de är så olika uppbyggda i både teori och praktik. Det är många barnsjukdomar nu, som det alltid i är i början av nya förändringar. Vi måste ge oss

tills tals och fokusera på utveckling och förbättring. Om ett par år bör vi ha kommit längre.

Vilka är de största problemen med VFU idag?

- Samarbetet och förståelsen mellan Lärarhögskolan, kommunerna och skolorna. Vi har inte lyckats nå ut med VFU:s syfte ordentligt vilket naturligtvis skapar förvirring. Platsbristen på skolorna har varit ett stort problem vilket gjort att många studenter stått utan VFU-plats. Men det nya avtalet med kommunerna bör kunna bidra till att lösa problemet. Lärarna på gymnasieskolan, med ganska hög medelålder, har varit med om så många förändringar att de inte orkar ta till sig fler. Skolorna behöver få in nytt tänkande men det kommer med den nya generationen lärare som är på väg ut i arbetslivet.

Vad fungerar bra?

- Arbetet med partnerområdenas Lednings- och utvecklingsgrupper (LUG) fungerar bra. Här finns representanter från kommunen och Lärarhögskolan. De tar ansvar och informerar sig genom regelbundna kontakter. De är intresserade och engagerade.

Vilka är Lärarhögskolans förväntningar på handledarna ute på fältet?

- Att de ska ha en positiv inställning och ett engagemang för studenterna. Det är viktigt att de tar sig tid för samtal och ger studenterna förtroende och eget ansvar. Skolledningen måste ha ett kvalitetsansvar i fråga om vilka lärare som ska engageras.

Vilka är förväntningarna på studenterna?

- Att de tar ansvar för sin egen utbildning och där ingår även VFU. De måste ge sitt partnerområde (PO) information om när de kommer, vilken kurs de går, dess innehåll och syftet med den. Det är viktigt att involvera skolorna i lärarutbildningen. Förhoppningsvis kommer studenterna att ha löpande kontakt med sitt PO. De måste ta ett eget ansvar för den relationen.

Vad har Lärarhögskolan för ansvar vad gäller VFU?

- Att vi är tydliga i kurs- och utbildningsplanen. Detta är ett ständigt pågående arbete som förbättrar utbildningskvaliteten. Vi måste också ha en levande löpande kontakt med både kommuner och skolor i form av till exempel, seminarier och andra samarbeten som gynnar alla inblandade parter. Lärarhögskolan måste också bättre svara på kommunernas kompetensutvecklingsbehov. Samverkan kring forskning måste komma igång.

Och förväntningarna på kommunerna?

- Att de ser det som en naturlig del av lärarjobbet att ha studenter knutna till skolorna. Och att de intresserar sig för lärarnas kompetensutveckling och ser till att lärarna trivs med sin situation i form av tid, ersättning och stöd. Partnerområdena ska bidra till innehållet i VFU genom att ta fram frågor och aspekter som är relaterade till de olika kurserna. Om det uppstår tveksamheter om någon student är det viktigt att de kommunicerar det med oss direkt.

Nämn några snabba åtgärder för att förbättra VFU i dagsläget?

- Tydliggöra definitionen av VFU och klargöra VFU:s syfte, både internt och externt.
- Avtalen med kommunerna gör att platsbritten försvinner. Dessutom sätts villkoren på pränt vilket kommer att underlätta arbetet. Kommunerna börjar mer och mer förstå den nya lärarutbildningen vilket också öppnar upp för nya samarbeten och möjligheter.
- Se till att studenterna förstår vad det innebär att ta eget ansvar för utbildningen. Kanske skriva avtal även med dem om vad som gäller under VFU-perioderna.
- Stödja kommunernas arbete med att formulera verksamhetsbaserade uppgifter.
- Med olika åtgärder se till att studenterna är i sina partnerområden motsvarande det antal poäng VFU som ingår i en kurs.

Två år med VFU – och vad betyder det egentligen?

Peter Emsheimer

Under januari och februari 2003 genomförde jag en utvärdering av arbetet med den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) vid Lärarhögskolan i Stockholm. Den bygger på ett stort antal enkäter med studenter, enkäter och seminarier med lärarutbildare och djupintervjuer med studenter, en analys av kursuppgifter i 25 kurser.

Utvärderingen reser ett antal principfrågor om hur vi ser på lärarutbildningen i allmänhet och hur den verksamhetsförlagda utbildningen har och kan utformas. Bland de första frågorna som direkt ställs ur utvärderingsmaterialet är vad VFU egentligen är. Förutom detta ställs även frågor om hur innehållet i kurser ska kunna "betjänas" av VFU eftersom "VFU inte är någon särskild kurs utan del av kurser". Vad VFU är och hur det ska kunna bli del av kurser är huvudsakligen inom-VFU-frågor. Det finns frågor som väcks som inte nödvändigtvis har med VFU att göra men vars lösning är en förutsättning för att VFU ska kunna bli givande.

Närvaron i VFU

Närvaron i de verksamhetsförlagda delarna har generellt sett varit låg. Om man extrapolerar de hittillsvarande närvarosiffrorna visar de att – den första kullen lärarstudenter färdiga om några år, har varit ute i skolan som mest 15 veckor – och då är det osäkert att det handlar om hela dagar. I studentenkäten uppger de flesta att de deltar i 100% av schemalagd VFU – frågan är bara hur lång tid den är schemalagd och vad den då innefattar (se nedan).

Det finns många skäl till den låga närvaron. Det främsta, enligt studenterna, är schemakollisioner, det vill säga de har inte "ledigt" från sina kurser för att delta i VFU. Inte ens på de "heliga" partnerområdesdagarna (PO) är alla studenter friställda för deltagande. I en del inriktningskurser utgör lärarstudenterna bara en liten del av kursdeltagarna och de kursansvariga anser det besvärligt att lägga schemat med hänsyn bara till dem. I en del kurser anser de kursansvariga att all tid behövs för ämnet. Om man skulle ge tid för VFU skulle man vara tvungen att omprioritera kvaliteten i kurserna jämfört med tidigare.

Även om inga särskilda aktiviteter i andra kurser pågår, så upptar tentapluggande och den allmänna stressen stor del av studenternas tid. Detta är de uppgivna skälen för att inte delta i verksamheten i PO. Personalen i skolorna upplever studenternas närvaro som mycket låg och sporadisk. Dessutom är de besvärade av att studenterna meddelar med kort varsel när de ska komma.

Vad är VFU?

Nedan ett brev som min kommunala partner fick. Vi hade kallat till en ambitiöst upplagd PO-dag om bland annat hur kommunens Barn- och ungdomsförvaltning arbetar med *elever med behov av särskilt stöd*. Vi fick denna förfrågan.

*Hej Kersti!
Jag har en fråga angående PO-dagen som vi ska ha i början av april. Som du vet så är jag just då ute på min långpraktik och då Lärarhögskolan redan har tagit dagar från dessa praktikveckor till föreläsningar tänkte jag fråga om det är okej om jag hoppar över PO-dagen och får ägna den åt att vara ute i min skola istället? Jag skulle bli jätteglad om det går att ordna.
Tack för hjälpen på förhand
Mvh
Johanna*

VFU – långpraktik – PO-dagar

PO-dagarna är de dagar då alla kurser ska göra det möjligt för studenterna att vara i partnerområdet, bland annat för att studenter från olika kurser ska kunna mötas. Fler än Johanna har skri-

vit till oss och meddelat att de inte kan komma på PO-dagen eftersom de då har VFU – alltså anser de inte att VFU har med partnerområdet att göra. De har uppenbarligen uppfattat VFU som att de då ska vara ute på skolan.

En annan tolkning av VFU är att man då gör sina uppgifter. I en intervju med en student frågade jag henne hur det kom sig, att så många i skolpersonalen uppfattar att studenterna är ute så lite, medan deras självdeklarerade närvaro i VFU är så mycket högre. Hon svarade att en del studenter menar att om man i en kurs har en viss uppgift för VFU, och löser denna på så kort tid, så är därmed VFU fullgjord. Kursläraren kan ha avsett att uppgiften ska ta två veckor i anspråk medan studenten anser sig kunna lösa den på två dagar.

En del kurslärare anser att VFU är den tid som det totalt går åt till att göra en studie i en skola, och sedan arbeta med den skriftliga rapporten av denna studie. I hälften av de kurser som fanns representerade i studentenkäten, ansåg studenterna att kursuppgiften tog mer tid än själva studien. Bara i en kurs med en deltagare var svaret det motsatta. I övrigt var svaren blandade. Tolkat på detta sätt betyder VFU att en god del kan genomföras hemma vid datorn.

En kurslärare uppgav att han förlägger en dag per vecka till VFU. Dessa veckor ligger inte precis i början på terminen. Det finns en del lov då studenterna av andra skäl inte är på skolan. Och då kallar han in studenterna till eftermiddagsseminarier under året. Tiden ute i verksamheten blir därmed som mest 24 dagar, men neråt 18 hela ar-

betsdagar. Seminarierna blir alltså en viktig del av VFU.

En student uppgav att den tid då han inte kan ha undervisning i sitt ämne bara är väntetid – oftast avviker han då från skolan eftersom det inte är någon mening att vara där. Kombinerat med det faktum att vissa kurser förlägger VFU till lovveckor, begränsar detta tiden ute i skolorna ytterligare.

Det kan verka som att de olika kursarrangemangen kring den verksamhetsförlagda utbildningen är ett uttryck för dålig organisation inom Lärarhögskolan (och det är också vad många ute på fältet tror). Så är nog inte fallet. De många olika arrangemangen kring VFU-tiden är snarast ett uttryck för olika uppfattningar om vad VFU egentligen är. Det finns ingen självklar bestämning av VFU, varför djupgående diskussioner kring detta behövs.

Genomgående anser studenterna att VFU är *att ha undervisning i helklass*. Ibland har de kommit ut på VFU då elevernas arbete pågått i mindre grupper – kanske då de "forskat" – men då har de inte ansett närvaron meningsfull (och på den punkten har de stöd av många av didaktiklärarna på LHS).

"Men som lärare ska man ju ha en hel klass. Det blir ju en chock sedan när man kommer ut om man ska dutta på det sättet. ... vill ha i uppgift att planera en hel vecka och ta helheten, 'jobba vanligt' Jag lär mig mer om jag får ta ansvar..."

VFU kan betyda att lärarstudenten har tillgång till partnerområdets hela repertoar av sociala miljöer att studera. Inte bara i skolan, utan också kultur, socialtjänst och bostadsmiljöer etcetera. Detta är viktiga element i VFU.

VFU kan ses som en *annan verksamhet* skild från lärarutbildningen i övrigt. Flera studenter anser att teorierna är en sak och VFU en helt annan. Det finns ingen länk här emellan och detta gäller inte bara Stockholms universitet (SU).

Studenternas och olika lärargrupperns upplevelse av hur meningsfullt det är med VFU sammanhänger med vilka föreställningar de har om hur VFU kan bidra till kunskapsutvecklingen i det egna ämnet, och om de överhuvudtaget anser att VFU *kan* bidra till den. Det gäller både *hur* och med *vad* VFU kan bidra.

Information

En bidragande orsak till frånvaro beror också på att studenterna anser att de inte fått tillräcklig information. Detta gällde givetvis den första terminen. Därefter har informationen förbättrats och en del ligger ute på nätet.

Många på Lärarhögskolan (däribland jag själv) vill gärna tro att webben räcker långt som informationskanal. Trots att studenterna är unga och borde vara framtidsinriktade vill många fortfarande inte ta emot information på nätet. De vill ha mänsklig kontakt och få informationen från sina lärare.

Hittills har första terminen långt ifrån alltid genomförts på LHS utan i många fall på Stockholms universitet. Där en del lärare anser att de saknar information om VFU. Även på LHS är inte alla lärarutbildare införstådda med vad som gäller. Kort och gott får studenterna inte den första informationen om VFU från lärare som är väl förtrogna med dess innebörd(er). En del av de studenter som vi inte mött på ett tag, säger att de då att de inte "hade en aning om" vad som gäller.

Studenternas uppgifter om bristande information kan tolkas på olika sätt. De kan av olika skäl ha varit orutinerade på att söka tillgänglig information.

"... hade förra terminen inte ens en aning om att man skulle söka till nästa kurs och inte heller mina kurskompisar, så det kan inte bara vara jag som är dum."

Det kan ha varit faktiska brister i informationen. Många studenter pekar dock på *motsägelsefull* information och jag är rädd för att detta stämmer. Motsägelsefullheten i sin tur kan böttna i att olika befattningshavare haft ofullständig kunskap om vad som gäller. Men det kan också ha att göra med att VFU inte är entydigt definierad och att olika tolkningar gäller i organisationen beroende på position. Kanske ser man VFU på ett sätt i inriktningskurser och på ett annat sätt i didaktikkurser?

Motsägelsefull information på grund av olika uppfattningar är troligtvis grundorsaken till att studenterna inte anser sig vara rätt informerade.

Mottagande i arbetslag

Enligt riktlinjerna ska det inte längre finnas enskilda handledare som i den gamla lärarutbildningen. Såväl Lärarutbildningskommittén (LUK) som de interna riktlinjerna vid LHS betonar att det ska vara *arbetslag* som tar emot studenterna. Poängen med detta är att studenterna förutsätts få bredd i sina upplevelser och att de på detta sätt tidigt skolas in i arbetslagstänkandet.

I studentenkäten fanns en fråga om studenterna haft arbetslag eller handledare som "handledare". De flesta studenter svarade att de haft en eller två handledare och några att de haft ett arbetslag. Arbetslaget verkar dock ha spelat en undanskymd roll för dem. I flera kommuner har man använt sig av kontaktpersoner i arbetslaget och frågan är om det inte är dessa som då uppfattas som handledare.

Trots alla svårigheter med VFU, placeringar, schemakrockar och allt möjligt "strul" så har mer än 70% av studenterna svarat att de blivit väl eller mycket väl mottagna på sina skolor. I den problematiska situationen är detta en viktig ljuspunkt och det bäddar för möjligheter att utveckla VFU.

Trots att en av avsikterna med arrangemangen kring VFU är att studenterna ska tränas i att arbeta och tänka i termer av arbetslag, så har väldigt få av dem haft någon kontakt med studentkollegor inom samma skola. Det verkar som om de haft sporadisk kontakt med enstaka andra studenter och i stort sett aldrig träffats i grupp. Det har berott på att de inte känt till varandra, inte varit på

plats samtidigt (eftersom man går olika kurser) och att de överhuvudtaget inte tänkt på att det skulle vara en fördel att träffa andra studenter.

”Det var inte tänkt att vi skulle samarbeta. Det handlar ju om att göra de egna lektionerna.”

Kursuppgifter

Kursuppgifter är en viktig del av VFU och betyder mycket för studenternas uppfattning om vad de ska göra. En del av mina intervjupersoner klagar över att uppgifterna stör dem i deras arbete på skolan. Andra klagar på uppgifternas tidpunkt och några anser att en del uppgifter varit bra om de bara kommit vid en annan tidpunkt. En av dem som läst kursen Barn- och ungdomslitteratur anser att det har varit svårt att läsa utan att ha haft didaktik på schemat.

”... det hade givit så mycket mer att läsa om barn- och ungdomslitteratur med didaktiken och VFU i bakgrunden. Har nu fått en annan inblick i ungdomslitteraturen när det är förenat med VFU.”

En student säger först lite svepande att VFU-uppgifterna är dåliga. När jag sedan går igenom frågorna om VFU-uppgifterna (styrning, tidsåtgång, relevans, intresse) svarar hon att styrning och tidsåtgång varit ”lagom” och att relevansen och intresset är/ varit *mycket*. Jag gemälar då att hon givit dem gott betyg. Uppgifterna i barn- och ungdomspedagogikkursen (BUP) är dock givna av fem föreläsare – en åt gången.

”Bara en av dem hade krävt en hel period. Exempelvis att LUSA¹ barn. Lärarna på skolan säger att de håller på med det en hel termin. Så ska vi göra det på en vecka och sedan tro att man kan det. Hade varit bättre att få välja en av dessa fem uppgifter.”

Problemet hon ser i uppgifterna är att hon inte får koncentrera sig på dem och genomföra dem på riktigt. Hade det varit bara en uppgift hade det varit jättebra. Jag frågade aldrig varför hon då svarat ”lagom” på tidsåtgång.

En av de kursuppgifter som florerat handlar om att studenterna ska observera barn i förskola. Observationen ska vara mycket distant, det vill säga förutsätter att observatören står helt vid sidan av såväl barngrupp som personalgrupp. När denna genomförts har studenterna vanligtvis avvikit klockan 13 för att gå hem och skriva rent sina anteckningar. En del personal har reagerat på att det är ju då de hade kunnat prata med varandra.

Uppgifternas riktning och karaktär

I vilken riktning går processerna?

Ett av de problem som kommer fram i intervjuerna och i någon mån också i studentenkäten, är att VFU och kurser uppfattas av studenterna som åtskilda enheter. Upplevelsen av VFU överensstämmer inte med vad LUK föreskriver om samarbete och ömsesidig utveckling alla parter emellan.

¹ Läsutvecklingsschema

Om kursuppgifterna begränsas till att använda skolan som en källa för information – främst genom att studenterna i sin skola observerar olika företeelser – så innebär detta inte att personalen i skolan och högskolan samverkar. Ännu mindre om informationen skall inhämtas utifrån ett bestämt teoretiskt perspektiv som är rådande på kursen. I bästa fall har personalen i skolan då blivit föremål för studium.

Om kursuppgifterna begränsas till att studenterna i skolan ska inhämta erfarenheter som de senare ska bearbeta i rapporter, utgör skolan fortfarande bara en bas för inhämtning av information. Om sökandet efter information i mindre grad är teoristyrkt kommer skolpersonalens rationaliteter i högre grad än alternativet ovan, att föra in dem i yrkesutbildningens diskussion. Men det finns hur som helst ingen återkoppling till skolpersonalen.

Om kursuppgifterna främst utgör tillämpning av teorier från yrkesutbildningen så reduceras skolan till en försöksplats, och till råga på allt rubbas kanske skolpersonalens rutiner, varpå de känner sig ifrågasatta. Vardagens komplexitet kommer inte allsidigt att belysas.

Om uppgifterna enbart är av en typ bidrar de inte till allsidig reflektion. Studenterna kan få material – pressa in det i färdiga strukturer; få ytterligare material och jobba en bit med det, och får sedan inte chansen att pröva sina slutledningar. De kan göra tillämpningar av teoretiska strukturer men får kanske inte veta om det var den efterfrågade struktur de tillämpat, eller om det var om-

ständigheterna som i första hand betingade utfallet.

Följande sats utgör ungefärliga *sammanfattningar* av texten i LUK. De olika satserna i texten ger uttryck för olika sätt att se på förhållandet mellan teori och praktik. Det finns de som är mer teoriprovande och dem betecknar jag med T. Det finns även de som mer betonar VFU för att skaffa empiriskt material som senare ska bearbetas – dessa betecknar jag med E. På respektive sats sätter jag index som betecknar vilken riktning jag uppfattar att satsen har. Detta sätt att beteckna ligger nära Grimmetts reflektionskoncept. E har en riktning från fältet till den teoretiska delen av utbildningen medan T har en riktning från den teoretiska delen av utbildningen till verksamheten. E-T indikerar en ömsesidig process.

- *VFU ska förankras i teori och forskning (E),*
- *utgör också tillämpning av teorier (T),*
- *praktiska erfarenheter ska vara utgångspunkt för teoretiska studier (E),*
- *tillsammans med lärare från högskolan och arbetslaget bör studenterna utforma egna mål med den verksamhetsförlagda delen av sin utbildning (T-E),*
- *under VFU skall studenterna planera och genomföra pedagogiska aktiviteter i varierande gruppstorlekar, aktivt följa arbetslagets planering och delta i det löpande arbetet,*
- *"fältet" kommer in i en dialog och får inflytande över utbildningen (T-E),*
- *ämnesstudierna kopplas till verksamheten (T-E),*
- *inriktningsstudierna ska förbereda för kommande yrkesverksamhet ... omsätta kunskaper i sina ämnen, ämnesområden (T).*

Mitt syfte med att skärskåda vilken riktning de olika formuleringarna ger, är att detta kan vara ett sätt att ta reda på hur vi arbetar i utbildningen och i vilken utsträckning studier och uppgifter kan tänkas generera en dubbelriktad process. Om VFU ska vara *del av kurs* och inte något som enbart utgör en kil in i verksamheten, bör flödena i huvudsak vara reciproka ("långtgående samarbete", LUK). Nedan följer en kommentar till kursuppgifterna ur detta perspektiv.

Kursuppgifterna ordnade i typer²

Uppgift utifrån teori

Det finns en typ av uppgifter som utgår från teorbildningen i ämnet och med denna utgångspunkt uppmanar man studenterna att samla in material – exempelvis intervjua elever – som sedan kan bearbetas inom ramen för den struktur som teorin i fråga ger.

Exempel: *Moment I: Språk och språkutveckling hos barn och ungdom* (10p)

1. Egen undersökning av en elevs muntliga språkbehärskning vad gäller berättande och redogörande samt ordförråd. Även undersökning av dialog med elev och student.
2. Undersökning av en elevs högläsning och lässtrategier.

Uppgift att omsätta didaktiska "grepp" i praktiken

(denna påminner om uppgift utifrån teori)

Här ska studenten pröva ett arbetsätt som man diskuterat i teoriundervisningen, se hur det fungerar och i viss utsträckning även pröva hur genomförandet uppfattas av barnen. I uppgiften nämns exempelvis "omsätta den ..." och "interaktionen i klassrummet".

Exempel:

- ... ska omsätta den aktuella kursens moment på fältet ...; ansvara för
 - a) ett studiebesök med teknisk anknytning samt
 - b) planera och genomföra ett teknikmoment med tydlig koppling till närsamhälle.

1. *Planera* ett undervisningsavsnitt med utgångspunkt från de centrala perspektiven i kursplanen i teknik och sedan genomföra detta på VFU-förskola/skolan.

2. *Reflektioner* kring interaktionen i klassrummet.

Uppgift att fånga arbetsätt

En del uppgifter går mer ut på att fånga arbetsätt som förekommer i skolan, till exempel genom att studera hur barnen förhåller sig till dessa arbetsätt. I nedanstående exempel uppfattar jag *viss* inriktning att se på barnen.

Exempel: *Att hitta matematiken i barnens värld*

– förutom ... hur matematiken behandlas i förskolevardagen,

² För dem som vill se lite mer av uppgifter har jag lagt in dem som 'bilaga' i slutet på artikeln.

- i samarbete med lärare och pedagoger och med hänsyn till pågående verksamhet i praktiskt pröva att leda övningar som stärker barns rumsuppfattning,
- för att kunna analysera och reflektera över verksamheten genomföra ingående observationer. Lämpligt kan vara att speciellt observera ett eller ett par barn,
- hur musik och sagor används för att stärka begreppsbildningen inom svenska och matematik,
- fokus på geometri och begreppsutveckling – hur hämtas stöd från slöjd, svenska och musik,
- eventuella problem i matematikbokens läsuppgifter,
- musikuppgift: observera musikaktiviteter; barns spontana musikaliska intryck. Genomför och utvärdera ...

Uppgift utforska ("se barnen")

I denna uppgift verkar det som om studenten ska "se barnen" och inte nödvändigtvis utgå från någon teori. Uppgiften tycks vara fritt utforskande. Exempel (barn och naturvetenskap):

... få syn på barns utforskande av naturvetenskap i vardagen – samla in flera observationer och välj en för närmare analys ...

Även (Pedagogik – Bild)

Undersök barnens teckningar, hur elever värderar bilder, hur lärarna värderar elevernas bilder och klassrum. Organisation, integration med andra ämnen.

Uppgift undersök arbetssätt

(Svenska med didaktisk inriktning – LHS)

Den här typen av uppgift fokuserar på personalen – hur de arbetar och med vilka bevekelsegrunder. Exempel:

Studenten ska auskultera i olika klasser, studera och med lärare diskutera skolans kursplaner, betygskriterier m.m., konferenser samt annat som rör svenskan – planera, genomföra och utvärdera undervisningen – besöka en medstudents lektion och anteckna.

Uppgift växelspel

Det närmaste man kan komma när det gäller uppgifter som på något sätt syftar till att studenterna ska få syn på och ingå i ett växelspel, är från en uppgift i medier, kommunikation och lärande.

Exempel:

- "Fånga lärandet" på individ-, klass/grupp-, skola och samhällsnivå,
- inifrån- och ett utifrånperspektiv – delta aktivt i det pedagogiska arbetet för att skapa möjligheter att iaktta barn, ungdomar och lärare samt undersöka den pedagogiska verksamheten utifrån valda frågeställningar. För analysen, använd kurslitteraturen.

Gemensam observation

Nedanstående är inte exempel på en faktiskt redovisad uppgift utan utfallet av en seminariediskussion med några kursansvariga som genomfördes hösten 2002.

I stället för att studenterna kommer med upp-

gifter eller att fältpersonalen formulerar ”nyttiga” uppgifter så kommer man gemensamt överens om att betrakta något intressant fenomen. *När studenter och personal gemensamt tittar på något* utspinner sig en annan typ av samspel än om den ena eller andra parten ska ge den andra (eller ena) en uppgift. Resonemanget utgör en tillämpning av strukturen subjekt-objekt respektive subjekt-subjekt. Om man kan åstadkomma något sådant uppstår en ömsesidig flerparsrelation.

Observera *elever*; observera *personal*, eller *handla*. Det går att klassa kursuppgifterna också utifrån ett sådant perspektiv.

Sammanfattningsvis om uppgifter

Uppgifternas karaktär och framför allt riktning säger en del om den kunskapssyn och det kunskapsintresse som den som lämnar ut uppgifter har. Det bestämmer i hög utsträckning studentens syn på tiden i verksamheten. De flesta uppgifter har en huvudsakligen deduktiv karaktär. Få uppgifter är induktiva och mycket få uppgifter stimulerar ett växelspel mellan högskola, skola och studenter.

Utmaningar och paradigmskiften

Lärarytbildningsreformen och intentionerna bakom den ställer oss inför ett antal övergripande frågor.

Hur får man teori och praktik att närma sig varandra?

Ett ledmotiv i utredningstexten är att teori och praktik ska närma sig varandra. Skrivningarnas utformning varierar faktiskt en del om man jämför olika textavsnitt.

- teoretiska studier ska kopplas till yrkesverksamheten i verkliga situationer
- när studenterna konkretiserar, prövar och omsätter teoretiskt innehåll blir den verksamhetsförlagda delen dessutom en arena för tillämpning av teorier. Den verksamhetsförlagda delen svarar också för praktiska erfarenheter som studenterna kan ha som utgångspunkt för de teoretiska studierna. Den verksamhetsförlagda delen ger studenterna möjlighet att lära av andras erfarenheter där de får ta del av erfarna lärares yrkeskunskap. ... förmåga att reflektera över den existerande praktiken ... (s.102).
- En långtgående samverkan mellan den pedagogiska yrkesverksamheten och lärarutbildning är inte motiverat enbart utifrån yrkesverksamhetens behov av inflytande över lärarutbildningen. Det är nödvändigt för lärarutbildningens trovärdighet att komma närmare den konkreta verksamheten med barn och elever, dvs. yrkesförankringen. ... En sådan dialog blir meningsfull först när verkamma lärare upplever att de har nytta av ett samspel med lärarutbildningen ... (s. 103)

Vad betyder då dessa formuleringar och framför allt hur ska det gå till? Man kan tolka texten som att studenterna ska ges större möjligheter att pröva

teorier. Man kan lika väl tolka texten som att den avsett att studenterna framför allt i högre utsträckning ska kunna ta med sig erfarenheter från fältet in i de teoretiska delarna av utbildningen. En annan möjlighet är att de olika personalgrupperna ska närma sig varandra.

Personligen har jag tolkat reformen som att studenterna i högre utsträckning än tidigare ska kunna arbeta induktivt – att deduktiva och induktiva läroprocesser ska kunna växla och ge möjlighet för innovativa lösningar. Den gamla utbildningen har jag uppfattat som till övervägande delen ett deduktivt och traderande kunskapsprojekt.

Ett deduktivt arbete ställer krav på metoder för att "föra upp erfarenheter till en högre nivå". Det har också varit ett ledmotiv bland annat i reflektionsrörelsen med rötter i tänkande från bland andra Dewey och Schön. Samtidigt som reflektion i många sammanhang betonas som en viktig del av kunskapsprocesser så inrymmer litteraturen litet av beskrivningar av hur reflektion kan gå till. I litteraturen behandlas främst reflektionens mål (Zeichner: "uppnå reflektionens Nirvana") och olika nivåer i den. Däremot inget om ett reflektivt hantverk – om man kan kalla det så när människor reflekterar.

Studenterna i utbildningen har tämligen få idéer om hur deras reflektion ska gå till och hur de ska jobba på att föra upp sina erfarenheter till en högre nivå (se vidare Emsheimer 2002, www.lhs.se/~petems/dok/reflektion.doc). När de ska reflektera ägnar de sig antingen åt berättelser om vad de varit med om eller eget värderande. Ett systema-

tiskt arbete med att pussla ihop dessa berättelser saknas oftast och även idéer om detta.

Om man menar allvar med att erfarenheter på något sätt ska bearbetas, måste man också kunna redovisa någon form av metod för hur det ska gå till. Problemen kring hur studenterna ska kunna utnyttja tiden i verksamheten till att vinna kunskaper i "ämne" som berörts tidigare hänger samman med avsaknaden av metoder för reflektion.

För att den nya utbildningen, som i sin grundstruktur på grund av kursutformningen är mer uppdelad, eller om man så vill fragmentariserad, ska kunna bidra till kunskaper av holistisk karaktär förutsätter det metoder för att studenterna själva ska kunna föra samman de olika delarna till en egen kunskap. För att lyckas med detta krävs en metoddiskussion i lärarutbildningen.

Förändrade maktrelationer

Om vi anser att LUK verkligen menar att skolpersonalen ska få större inflytande i utbildningen än tidigare – och en nyckelfras på LHS har varit: att föra in fältets frågor i utbildningen – så ställer det en del gamla maktrelationer på ända. Ett induktivt arbetssätt bör ge större utrymme för erfarenheterna på fältet och skolpersonalens uppfattningar. Några ska få mer att säga till om i utbildningen – den är inte längre en angelägenhet enbart för lärarutbildare och ämnesföreträdare utan också för skolpersonalen.

I min utredning om VFU vid LHS framstår det som att alla inte är så entusiastiska för förändrade maktrelationer – åtminstone inte de som förut-

sätts fördela sin makt till andra. Reformen innebär att en tidigare hårt reglerad kunskapsmarknad, med tämligen tydliga gränser mellan olika områden nu har förts samman till en helhet som förutsätter en integrativ samverkan mellan ett antal parter. I den tidigare reglerade marknaden var exempelvis praktiken och dess längd entydig. Det var också klart vem som var ansvarig och denna del av personalen hade en bred konsensus om att praktik är det samma som övningsundervisning.

Nu vet vi inte längre vad ”praktik” är och vi vet heller inte vem som har ansvaret för den. Nu drar skolpersonalen i studenterna i ena änden och universitetsföreträdarna i andra. Inte ens i det kommunala rummet är maktrelationen uppenbar – där kan personal på kommunnivå arbeta utifrån vissa förutsättningar och den lokala skolpersonalen efter andra.

Det är inte entydigt att skolpersonalen vill ha den ökade makt som reformen skulle kunna medföra. Det har tidigare klagats på de uppgifter som kommer från LHS. Idag är det önskvärt att studenterna har med sig uppgifter. Har de inte det så uppstår missnöje. Reformarbetet medför att lärarutbildningen måste granska hur makt ska omfördelas och hur de maktstrider, som är en naturlig följd av omfördelningen, ska regleras.

Maktrelationer och uppgifter

Den tidigare redovisade granskningen av uppgifterna visar att huvuddelen av dem är av deduktiv karaktär, det vill säga går från högskola till fältet och genererar vanligtvis inte ett växelspel mellan

olika delar i systemet. Denna riktning hos uppgifterna återspeglar de rådande maktrelationerna – att det är högskolan som sitter vid rodret och har kontroll över vad som är giltig och värdefull kunskap. Det är högskolan som i bästa fall gör fältet till föremål för studium och i sämsta fall helt ignorerar det arbete som sker på fältet. Detta exponerar behovet av, och problematiken kring, maktförhållanden. Enbart om skolpersonalen på något sätt får makt över utbildningen kan dessa förhållanden förändras. Men det är inte lätt att genomföra en sådan förändring. Skulle det räcka med att skolpersonalen fick mer makt, eller måste en maktförskjutning på något sätt institutionaliseras?

Omfördelning av ekonomiska resurser

En omfördelning av inflytandet bör rimligtvis också innebära att de ekonomiska resurserna omfördelas. Hur ska skolpersonalen få tid och möjlighet att utöva sitt inflytande på utbildningen utan att det avsätts tid till det. Vid LHS är nu VFU-ersättningen till kommunerna sammantaget lika stor som den tidigare praktikersättningen. Det innebär att kommunerna och skolpersonalen inte får mer än tidigare, vilket också verkade vara en självklarhet vid beräkningen av den nya ersättningen per student och termin³. För att vägleda studenterna på fältet skapades i stället en ny kategori lärare: Lednings- och utvecklingsgrupps (LUG)-lärare. Dessa förutsätts hålla i seminarier och väg-

³ Såväl lärarna på fältet som Kommunförbundet är mycket missnöjda med ersättningen som de inte anser räcker till alla de uppgifter skolpersonalen nu förutsätts verka i.

leda studenterna i grupper. Varför är det så självklart att en grupp lärare från LHS ska hålla i detta? Varför prövas inte ens frågan om hur personalen ska få mer tid och kompetens att bidra till studenternas kunskapsutveckling?

Litar vi på dem?

Litar lärarutbildningen som institution verkligen på skolpersonalen? Denna fråga ligger nära dem om resursfördelningen och fältets frågor och erfarenheter ska föras in i utbildningen. Jag upplever inte att skolpersonalen har fullt förtroende. Få förändringar har dessutom gjorts för att ge dem mer inflytande.

Studenternas studiesociala situation

I mina intervjuer, delvis i enkäten och även i ”det allmänna talet” har det kommit fram att studenternas verksamhet i utbildningen konkurrerar med deras förvärvsverksamhet. Jag har inget mått på omfattningen av detta, men har flera gånger stött på studenter som uppger att de inte kan infinna sig vid det ena eller andra seminariet på grund av förvärvsarbete. Detta är inget nytt – så var det även i den gamla utbildningen. Nytt är att avregleringen ger studenterna större spelrum för egna omdispositioner av hur tiden ska disponeras. Om man inte är på sin VFU-plats (i skolan) kan man alltid hävda att man är någon annanstans i utbildningen – på universitetet eller arbetar med att skriva en av lärarna efterfrågad rapport etcetera. Ingen vet var studenten egentligen befinner sig.

Jag utgår från att studenterna inte förvärvsarbetar av okynne och nonchalans i förhållande till utbildningen. Jag utgår från att de flesta som förvärvsarbetar känner sig tvingade därtill. Den nya utbildningen ställer högre krav på att lärarutbildningen ska lära känna studenternas allmänna studiesociala situation och på något sätt förhålla sig till denna.

Kontinuitet

En av de stora frågorna i planeringen av den nya utbildningen var hur studenterna skulle kunna få kontinuitet i utbildningen. Den kontinuitet som främst diskuterades handlade om kontinuitet i sociala relationer – företrädesvis med andra lärarstudenter. Idéarbetet handlade om hur en viss studentgrupp skulle hållas samman under hela utbildningen och helst av allt med samma lärarutbildare från LHS. Den första kursen *Kulturmöten och kulturanalys* var ett uttryck för dessa strävanden. Denna strävan kan ses som en kvarleva från seminarietraditionen i lärarutbildningen, då personlighetsutveckling haft en långt mer framskjuten plats i utbildningen än vad den har i en kursutformad utbildning. På andra områden är den kursutformade utbildningen en självklarhet. Kontinuitetskravet bör prövas och ställas mot andra krav. Alla krav kan aldrig tillgodoses i samma utsträckning. Är till exempel valfrihet ett önskemål, sker det troligen på bekostnad av kontinuiteten. Detta skulle i så fall med största sannolikhet, få negativ inverkan på utbildningens övergripande intentioner.

Innehållsfrågor

Flera av de frågor som dyker upp i studenternas kommentarer i enkäten och intervjuerna rör innehållet. När några säger att VFU är en sak och teoriundervisningen en annan, visar de att innehållet i dessa aktiviteter är oförenliga i deras tankar. När någon går hem från skolan därför att det inte finns undervisning att tillgå, är detta också ett uttryck för en innehållslig problematik. VFU ska ju också vara annat än undervisning – hur vi än värderar betydelsen.

När lärare på universitetet och på lärarhögskolan strider om tidsutrymmet, då återspeglar detta olika syn på innehållet. Ur ett perspektiv är det lätt att tro att denna skillnad är oövervinnlig eftersom den kan tolkas som att SU-lärare inte ser sig som lärarutbildare utan som ämnesteoretiker. – Detta kanske är svårt att ändra på inom över-skådlig tid. Ur ett annat perspektiv borde klyftan kunna vara överkomlig. *"VFU är inte en särskild kurs utan en del av en kurs"* – om detta är sant och det vore möjligt att ha en verksamhet som befrämjar ämnets akademiska innehåll inom VFU skulle kanske deras inställning också förändras. En nödvändig (men kanske inte tillräcklig) förutsättning för att VFU ska tränga in i (och även ur) teorikurser är troligen att vi gemensamt upptäcker hur det akademiska kan befrämjas också i verksamheten.

Vinna-vinna förutsätter någon form av samverkan. Om diskussionen handlar om tid och organisation blir fokus *hur man kan jämka samman och göra kompromisser* i stället för att hitta konstruk-

tioner där innehåll kan förstås på olika arenor och på olika sätt. Om diskussionen om samarbetet fokuseras på organisation och kamp om tid, kommer vinna-vinna att omvandlas till förlora-förlora. De olika problem som uppstår i samband med VFU kan förstås som kollisioner avseende innehåll och mening. Dessa problem kan sannolikt inte lösas utan en djupgående diskussion kring innehållsfrågorna. Om tiden i verksamheten med fördel ska kunna bli del av kurser måste man skapa förståelse för *hur* man verkligen kan lära sig något i skolan om de innehåll kurserna ska handla om – och kanske blir det då också nödvändigt och rent av en fördel att till viss del revidera innehållen i kurserna.

Drömmen om ...

LUK presenterar en dröm om *"långtgående samarbete"*, och det är där vinna-vinna-konceptet etableras. Vi drömmer om samarbete och det får gärna vara långtgående. Samtidigt måste vi ställa oss frågan om det verkligen är möjligt, och hittills har diskussionerna förts som om det vore det. Jag tror att det är möjligt till viss del, efter hårt arbete.

Problematiken i vår nya utbildning handlar bland annat om att aktörer som tidigare agerat på varsin arena nu har förts samman på en mer eller mindre gemensam arena. Det kräver nya tankar om relationer mellan allt som hör utbildningen till. För att råda bot på de problem vi brottas med – den låga närvaron i VFU, upplevelsen av brist på kontinuitet och koherens – krävs hårt arbete

främst vad gäller innehållsfrågorna. Det kommer att ta tid men ändå kanske inte så lång tid som man skulle kunna tro.

Efterskrift

Att organisera är inte bara att organisera

Ovanstående skrevs för åtta månader sedan. Studenternas starttermin har nu organiserats om så att alla under sin första termin genomför en kurs direkt riktad mot partnerområdet. De ingår i grupperingar som ska utgöra deras studentarbetslag genom hela utbildningen. Därigenom ska de bli bättre knutna till partnerområdet och få bättre sammanhållning i sin första gruppering. Möjligtvis har närvaron i partnerområdena även i övrigt ökat något även om vi inte vet om så verkligen är fallet och hur mycket.

Under höstterminen har jag inlett en fortsatt studie kring hur universitetskurserna anknyter till de professionsutvecklande delarna i lärarutbildningen och arbetet i partnerområdena.

Universitetskurserna kanske i högre utsträckning än andra kurser syftar till *förmedling av ett bestämt kunskapsstoff till studenterna*. Reformens intentioner är att studenterna i partnerområden ska bygga sin kunskap *i växelspel* mellan erfarenheter från fältet och teoretisering i högskolan. I ämnesstudierna som förvaltas av universitetet finns generellt en annan kunskapstradition, som inte är professionsbyggande och bygger på akademisk kvalifikation och förmedlande tradition.

En sådan skillnad får konsekvenser för en utbildning i växelspel. Om växelspelet mellan olika aktörer ska stärkas måste hänsyn tas till rådande skillnader i tradition och intention. Det räcker inte att bygga en organisation som förutsätter växelspel utan att ta hänsyn till hur delar av organisationen i sina grundvalar eventuellt har en annan inriktning. Organiseringen av utbildningen är därför inte enbart en organisationsfråga utan även en fråga om att pröva och sammanjämka olika utbildningsuppdrag.

De kurser som redovisas är de jag fått in från kursansvariga. Uppgifterna redovisas i förkortad och approximerad form.	
Att hitta matematiken i barnens värld	<p>– <i>förutom ... hur matematiken behandlas i förskolevardagen,</i></p> <p>– <i>i samarbete med lärare och pedagoger och med hänsyn till pågående verksamhet i praktiskt pröva att leda övningar som stärker barns rumsuppfattning</i></p> <p>– <i>för att kunna analysera och reflektera över verksamheten genomföra ingående observationer. Lämpligt kan vara att speciellt observera ett eller ett par barn.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. hur musik och saga används för att stärka begreppsbildning inom svenska och matematik, 2. fokus på geometri och begreppsutveckling – hur hämtas stöd från slöjd, svenska, musik, 3. eventuella problem i matematikbokens läsuppgifter, 4. musikuppg: observera vilka musikaktiviteter; barns spontana musikaliska intryck, genomför och utvärdera ...
Barn och naturvetenskap	... få syn på barns utforskande av naturvetenskap i vardagen – samla in flera observationer och välj en för närmare analys ...
Barn och samhälle	
Barn- och ungdomspedagogiskt arbete	
Barn, teknik och skapande	... ska omsätta den aktuella kursens moment på fältet ...; ansvara för a) ett studiebesök m teknisk anknytning samt b) planera och genomföra ett teknikmoment med tydlig koppling till närsamhälle.
Kursen teknik och form 10 p	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planera ett undervisningsavsnitt med utgångspunkt från de centrala perspektiven i kursplanen i teknik och genomför sedan detta på din VFU-förskola/skola. 2. Reflektioner kring interaktionen i klassrummet.
Bild – design	
Bild – konst	
Engelska med didaktisk inriktning	<ul style="list-style-type: none"> – 3 observationer, 2-3 klasser med obs. uppg. + 3 v. VFU i engelskspråkigt land med observationsuppgift – Uppgift dagböcker om mönsterlektioner och produktion av eget material (LHS didaktik) samt dagböcker (21-40 p) – (LHS didaktik) – Så mycket engelskundervisn som möjligt – Bilda sig en uppfattning om vsh i skolan genom intervjuer, studiebesök etc.
Franska med didaktisk inriktning	
Geografi med didaktisk inriktning	Ca 25 frågor i 5 avdelningar kring resurser för skolans undervisning och innehållet i undervisningen.
Historia med didaktisk inriktning I	

Idrott och hälsa med didaktisk inriktning	
Idrott, fritidskultur och hälsa	
Kemi med didaktisk inriktning	
Lek, idrott och rörelse	
Matematik i samspel med svenska	Analys av barns skrivande kring centrala begrepp, formulering av egna texter med matematiskt innehåll – pröva, analys av läromedel.
Matematik med didaktisk inriktning I	Planera, genomföra och utvärdera ett avsnitt i skolans matematikundervisning med utgångspunkt i ställda mål.
Matematik med didaktisk inriktning II	... undersöka hur elever tänker när de ställs inför olika slags matematiska problem ...
Medie- och kommunikationsvetenskap med didaktisk inriktning	Vi har inte gett några speciella uppgifter till de som har partnerområden. Den integrerade ämnesdidaktiken har bestått i ett antal didaktiska seminarier som vår ämnesdidaktiker hållit i. LHS hade ingen lämplig didaktiker så vi fick skaffa en själva via kontakter på en gymnasieskola. Innan lång-VFU:n ska vi ha några seminarier som förbereder för det.
Medier, kommunikation och lärande	<ul style="list-style-type: none"> – "Fånga lärandet" på individ-, klass/grupp-, skola och samhällsnivå, – inifrån- och ett utifrånperspektiv deltar aktivt i det pedagogiska arbetet skapa möjligheter att iaktta barn, ungdomar och lärare och undersöka den pedagogiska verksamheten utifrån valda frågeställningar. För analysen, använd kurslitteraturen.
Naturvetenskap med didaktisk inriktning	<ul style="list-style-type: none"> – grovplanering av VFU – auskultation, egna lektioner i naturvetenskap, deltagande i konferenser, – undervisning – olika metoder prövas och utvärderas, – bilda sig en uppfattning om verksamheten i skolan genom intervjuer, studiebesök, temaarbete, följa en klass minst en dag, idrottslag m.m.
Naturvetenskap med estetisk inriktning	
Praktisk/estetisk inriktning – bild 1A	Undersök barnens teckningar, hur elever värderar bilder, hur lärarna värderar elevernas bilder, klassrum. Org, integration med andra ämnen.
Praktisk/estetisk inriktning – drama	Ska studera de lokala kursplanerna, ta del av hur dramaundervisningen är upplagd, syftet samt planera, genomföra o utvärdera undervisning i samarbete med arbetslaget (AL) – därutöver specificeras ett antal dramametoder som ska prövas, <ul style="list-style-type: none"> – undersök förekomsten av drama i omgivande samhälle – attityder och mottagare – samspel lärare-elev; elev-elev, lärare-lärare etc.
Praktisk/estetisk inriktning – musik I	
Psykologi med didaktisk inriktning	

Religionskunskap med didaktisk inriktning	12 frågor för att skaffa information kring skolans religionsundervisning – skolans personal, eleverna, undervisningsformer.
Samhällskunskap med didaktisk inriktning	En didaktisk planeringsanalys som innefattar en <i>varför-fråga</i> – varför ska eleverna lära sig detta; en <i>vad-fråga</i> – vad ska det innehålla; en <i>hur-fråga</i> hur ska det genomföras/arbetsätt och undervisningsförlopp – rapport kring ”bra” lektion och frågor kring hur denna lektion skulle kunna <i>utforskas</i> för att bättre få syn på vad som ägt rum.
Samhällsorienterande ämnen med didaktisk inriktning	
Spanska med didaktisk inriktning	LHS ämnesdidaktiker ansvarar för VFU-uppgift – samt studieresa 3 veckor i spansktalande land.
Språk och språkutveckling	
Svenska med didaktisk inriktning I SU	<p><i>Moment I: Språk och språkutveckling hos barn och ungdom (10p)</i></p> <p>1. Egen <i>didaktisk</i> undersökning av en elevs muntliga språkbehärskning vad gäller berättande och redogörande samt ordförråd. Även undersökning av dialog med elev och student.</p> <p>2. Undersökning av en elevs högläsning och lässtrategier.</p> <p><i>Moment II. Flerspråkighet och språkkontakt (5 p)</i></p> <p>Intervju med en elev rörande elevens språkliga repertoar (sv,eng, sv dialekt, andra språk), språkanvändning och språksyn.</p> <p>Stud. ska auskult i olika klasser, studera och med lärare diskutera skolans kursplaner, LHS betygsriterier m.m. – konferenser och annat som rör svenskan – planera, genomföra och utvärdera undervisningen – besöka en medstudents lektion och anteckna.</p>
Svenska med didaktisk inriktning II	SU: Svenskämnets didaktik II Moment 1. Ungdomars läsning.
Svenska som andraspråk med didaktisk inriktning	Se ”tvåspråkig utveckling”.
Teknik, människa och samhälle	
Trä- och metallslöjd och design med didaktisk inriktning	
Tyska med didaktisk inriktning	– 3 observationer, 2-3 klasser med observationsuppgift (21-40 p) Uppgift dagböcker om mönsterlektioner och produktion av eget material samt dagböcker (LHS did).
Kultur, kommunikation och språklig mångfald 10 p	Gör ett antal observationer ... (elever) talakter ...
Tvåspråkig utveckling och andraspråks-inläring	Gruppuppgift: hur skulle ni organisera undervisningen så att tvåspråkig gynnas ... (Svenska som andraspråk?).

Läs- och skrivutveckling 15 p IOL (Språk- och språkutveckling?)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Skriv i grupp en intervjuguide med hjälp av Doverborg & Pramling för samtal med elever och lärare i år 1-3 om läs- och skrivsvårigheter. 2. Genomför intervju med barn och lärare. 3. Fyll i ett självbedömningschema i 10 punkter (v. 3 och 5) om hur du fungerat på VFU – gå igenom med VFU-läraren.
IOL Ck-kurs	<ol style="list-style-type: none"> 1. relationer barn/ungdom/föräldrar/pedagoger. Hur gör man vid första mötet, starten på verksamheten. Fortlöpande kontakt – vad försvarar föräldrasamverkan. 2. Genus: hur flickor blir flickor och pojkar blir ... Hur ser jämställdheten ut i skolans värld? 3. Projektarbete med individperspektiv som väljs själv – fokus på barn och ungd.
Den fria tidens lärande, IOL 0-20 p	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intervjua olika lärargrupper om hur de ser på fritiden, 2. ta fram empiri som underlag för ett projektarbete som ska redovisas i skapande form.
Specialpedagogik och kommunikation, IOL	<ol style="list-style-type: none"> 1. en observationsstudie – samspel barn/elev och vuxen som leder till en gruppuppgift, 2. en intervjuuppgift som ska redovisas individuellt (självald Ip).

Liten lathund för lärarprogrammets förkortningar

AUO= Allmänt utbildningsområde

BUP= Barn- och undomspedagogik

Ck= Centalt kunskapsområde

DP1= DidaktikPraktik termin 1, DP2=DidaktikPraktik termin 2, DP3=DidaktikPraktik termin 3

GRUFF= Nämnden för grundutbildning, forskning och forskarutbildning

IOL= Institutionen för individ, omvärld och lärande

KULTT1=Kulturanalyser i partnerområdet T1

LHS= Lärarhögskolan i Stockholm

LUK= Lärautbildningskommitté

LUG= Lednings- och utvecklingsgruppslärare

PO= Partnerområde

SKL= Institutionen för samhälle, kultur och lärande

SU= Stockholms universitet

TVÄS= Tvärvetenskaplig introduktionskurs

UKL= Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande

VFU= VerksamhetsFörlagd Utbildning

Det kan bara bli bättre

Av Kersti Hansell

Fyra terminers erfarenheter av VFU

Så var det då dags att ta emot den femte kullen studenter till vår kommun. Den här gången är det en studiegrupp med 34 av morgondagens lärare. En god relation med studenten från första mötes-tillfället är grunden för ett bra samarbete under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen.

Innan vi träffas första gången har det försiggått omfattande arbete. Jag har som samordnare av verksamheten i kommunen fått listor med upp-gifter om studenterna från LHS. Nu handlar det om årgång 2003 och studenterna har gjort en tvär-vetenskaplig introduktionskurs (TVÅS) innan de kommer ut till partnerområdet och sin första verksamhetsförlagda del av utbildningen, VFU. Nu ska de läsa KULTT1-kursen, som till stor del genomförs i partnerområdet. Av listan som jag fått framgår att cirka hälften av studenterna har gjort sina val av kurs inför nästa termin. Av kursvalen kan jag räkna ut vilken kompetensprofil studenten valt och kan på så vis anvisa en plats, som svarar mot de åldrar som studenten inriktat sin utbildning på.

Vad döljer sig då bakom allmänt utbildnings-område (AUO), som det står på listan? Det är studenter som ännu inte valt nästa kurs. Det blir en telefonkontakt med studenten och förfrågan om tänkt kompetensprofil. Samtliga studenter hade valt kurser med profil mot de äldre åldrarna. Flera av dem gjorde klart för mig att det var lärare på gymnasiet de skulle bli och ingenting annat! På förfrågan från LHS i våras om vilka kategorier studenter vi skulle kunna ta emot inför denna termin hade jag svarat: "Alla kategorier utom blivande lärare på gymnasiet!"

(Ingen skugga må då falla över de tappra kvinnor på LHS som fördelar studenterna till partnerområdet. Varken jag eller dom har kristallkolor, som hjälper oss att se in i framtiden. Det ordnar sig säkert! Studenterna ska kunna ändra sin inriktning under utbildningens gång.)

Jag skickar per post ut en inbjudan till ett möte med studenterna veckan innan KULTT1, börjar. Av inbjudan framgår att företrädare för mottagande skolor samt LHS-LUG -läraren kommer att

delta vid mötet. Studenten uppmanas svara per mail till mig huruvida de har möjlighet att vara med på mötet eller inte.

Tankar kring placeringen

När kommunen tog emot studenter första gången höstterminen 2001 arbetade jag som skolledare och minns hur jag upplevde första mötet. Den nya lärarutbildningen, Lärarprogrammet, gjorde sin jungfruresa också till vår kommun. Att det, genom reformen medförde ett ökat ansvar för oss att medverka i att forma morgondagens lärare, hade vi förstätt. Vi skolledare hade tillfrågats om vi på våra enheter kunde ta emot studenter på VFU. Vi kände vårt ansvar, svarade ja, men visste egentligen inte alls vad vi gav oss in på. Hur den nya utbildningen skulle se ut var vi nog många som hade mycket diffusa kunskaper om och vad VFU, den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen, egentligen skulle innebära.

Vi borde ha förstätt att en del problem skulle uppstå. Som skolledare har vi erfarenheten av att implementera nya läroplaner och vet vad det innebär beträffande motstånd mot förändring och den tid det tar att uppnå själva förändringen. Ulf Blossing skriver i sin doktorsavhandling *Praktisk skolförbättring* att det tar upp emot fem år att förändra en skolkultur. Varför skulle det vara anorlunda när man reformerar en lärarutbildning?

Näväl, tillbaka till det allra första mötet med studenterna och den första partnerområdesdagen höstterminen 2001. Ansvariga från kommunen

hade planerat en trevlig förmiddag med ett omväxlande program. Musikskolan underhöll, chefer på olika nivåer hälsade oss alla välkomna, informationschefen gav en bild av vår kommun. Tyvärr fanns ingen representant från LHS på plats vad jag kan minnas. Under eftermiddagen skulle vi ta hand om våra studenter och introducera dem på våra respektive förskolor och skolor.

Vår kommun hade lovat att ta emot ca 80 studenter redan första terminen. Under stor stress, sen information från LHS, hade ansvarig på förvaltningen fördelat studenterna på enheterna. För att göra en lång historia kort så visade det sig att många, alltför många studenter placerats inom "fel" verksamhet. Det gick väl att rätta till på sikt, men av oss skolledare som väntade på studenter var det flera som fick återvända till sin förskola eller skola tomhänta. Studenterna fanns bara inte.

Vi, kommunala tjänstemän, trodde att studenterna skulle kunna informera oss om sin utbildning. Studenterna trodde att vi satt inne med kunskaperna och skulle kunna informera dem. Situationen var ganska kaotisk. Hälften av de studenter, som skulle vara på mina enheter, kom aldrig. Hälften av dem som kom ansåg sig "felplacerade". Två studenter kom slutligen till enheten. Den ena hoppade snart av utbildningen. Hon tyckte att den var rörig och värdelös. Den andra flyttade till en annan del av stan och bytte partnerområde.

*Den bilden lägger vi till historien.
Nu ser det mycket bättre ut!*

Att den verksamhetsförlagda utbildningen har olika innehåll och utformning i Allmänna utbildningsområdet (AUO) respektive inom inriktningarna framstår ganska klart. LHS menar att det går bra att placera studenten i vilken verksamhet som helst under den tid man läser kurser inom AUO. Jag delar inte den uppfattningen. Min bild är att när studenterna börjar sin yrkesutbildning har många en mycket bestämd åsikt om mot vilka åldersgrupper de vill profilera sin utbildning. För studenten är det viktigt att få en plats för sin verksamhetsförlagda utbildning som svarar mot för vad han/hon förväntar sig.

Min erfarenhet är att om det går att tillfredsställa studentens önskemål när de får sin första placering i partnerområdet är de senare under utbildningen mer motiverade till att också följa andra åldersgrupper. Jag hoppas att alla studenter någon gång under sin utbildning har haft chansen att göra så kallade avstickare till skolans samtliga verksamheter, från förskola till gymnasium, för att få möjligheten att kunna göra sig en helhetsbild av innehållet i barnets/ungdomens utbildning, och framför allt lärarnas yrkesutövning.

Den grupp, som är svårast att tillfredsställa, är de studenter som valt en profilering mot gymnasiet. Vi har inte resurser ännu för att kunna ta emot alla som vill profilera sig mot gymnasiet. Den strategi som jag använder är att studenten ska kunna få *en* av sina längre sammanhängande VFU perioder inom gymnasieskolan eller Vuxenutbildningen. Eftersom de blivande "gymnasielärarna" läser flera inriktningar får studenten helt enkelt acceptera att

göra en period på en 6-9 skola. Jag är övertygad om att studenterna kommer att ha nytta av de erfarenheter de skaffar sig från intilliggande åldersgrupp. Detta finner jag giltigt oavsett vilken kompetensprofil studenten än valt.

Många av studenterna som har valt en kompetensprofil mot de lägre åldrarna väljer kurser, som ger kompetens att arbeta med barn i förskoleklass eller skola. Flera av våra studenter som tog ut sin examen i våras har nu vår kommun som arbetsgivare. Det är förskollärare som blivit färdiga lärare med profil mot de tidigare skolaren. Vi har alltså redan fått chansen att rekrytera lärare, som genomfört sin verksamhetsförlagda del av utbildningen hos oss!

Hur ska vi få lärare med den kompetensprofil som vi behöver inom de olika skolformerna? Vad ska vi göra för att fler studenter ska välja att arbeta med de yngsta barnen i våra förskolor? För oss är detta ett stort bekymmer. Våra förskolor tar gärna emot fler studenter. Vi behöver många fler förskollärare till våra förskolor!

Jag tycker det bra att studenterna redan under första terminen får vara ute i arbetslagen och följa lärarnas arbetsdagar. Jag önskar att studenterna skulle få vara ute flera hela sammanhängande veckor i stället för en eller två dagar i veckan. Studenten skulle då få större förutsättningar att bli en i arbetslaget och kunna delta aktivt i alla aktiviteter som ingår i läraryrket. De skulle också få bättre förutsättningar för att skapa relationer till såväl barnen/ungdomarna som till personalen i arbetslaget. Studenten skulle sedan under sin ut-

bildning återkomma till samma barn/ungdomsgrupp och arbetslag för att kunna följa utvecklingen hos barnen/ungdomarna samt förändringar i arbetslaget.

”Ambitionen är att studenten skall följa utvecklingen under en längre tidsperiod och få möjligheten att fördjupa sin förståelse för den pedagogiska verksamhetens lokala villkor..” (*Att lära och leda*, s. 103)

Arbetslaget har också möjligheten att se hur studenten utvecklats. Utifrån grundplaceringen kan studenten sedan göra så kallade avstickare för att studera specifika fenomen. Studenterna ska ha möjligheter att studera olika skolkulturer. Det finns gott om tid, åtminstone 20 veckor för de studenter som väljer kompetensprofilen mot de yngre åldrarna. De övriga studenterna har åtminstone 30 veckor på sig att uppleva olika kulturer i partnerområdet. Jag har inte minsta oro över att studenterna inte klarar sina ”skolämnena”. Den delen har högskolorna säkert full kontroll över men det finns bara en arena för att få arbeta med verkliga situationer, lära sig av andras erfarenheter och ta del av verksamma erfarna lärares yrkeskunskap.

VFU ur kommunens perspektiv

Vi ser studenten som en blivande kollega i arbetslaget. Vad vill arbetslaget att vår kollega ska ha med sig i ”ryggsäcken” när han/hon kommer till oss? Vi vill att han/hon ska ha kunskapen om helheten i lärarens profession. Förutsättningen för att kunna ge studenten detta är att studenten ges förutsättningar för att vara ute i den angivna omfatt-

ningen av verksamhetsförlagd utbildning inom varje kurs. Studenten måste ges möjlighet att vara närvarande och härvarande. Det vill säga både kunna avsätta tid och under perioden VFU genomförs också kunna koncentrera sig på arbetet i arbetslaget. Studenten måste ges förutsättningar att följa personalens arbetstider för att kunna delta i alla de olika aktiviteter som läraryrket innebär.

Studenter som jag pratat med menar att uppgifter, som studenterna har med sig gör att de många gånger läser sig i att göra specifika observationer istället för att observera helheten.

Det bär emot att göra en lista över de aktiviteter som studenten förväntas ha varit med om under sin VFU. Det skulle då kunna bli en jakt att fylla ett närvarokort eller dylikt. Vi måste hjälpas åt, LHS lärarutbildare och arbetslagen, att göra det synligt för studenterna hur viktigt det är att få pröva på hela professionen, och inte bara delar av den. För att citera en LHS-lärare i ett svar till en av våra studenter:

”Kärnan i lärararbetet är samvaron med eleverna i den form som vanligtvis kallas undervisning. Den kan förstås på olika sätt och för att förstå den behöver man förstå en massa saker också runtomkring ”klassrummet”: det sociala livet i skolan, elevernas hemförhållanden, spelet i kollegiet, kommunens organisation framförallt med inriktning mot barn och ungdom och kulturfrågor. Listan skulle kunna bli lång.”

Jag vill påstå att hälften av den kunskap du behöver som lärare har Du möjlighet att tillgodogöra Dig när Du är ute i verksamheten och reflekterar tillsammans med erfarna lärare över situationer

som uppstår i det dagliga arbetet. Jag åsyftar då inte ämneskunskaper utan den kunskap som är så svår att sätta ord på. Jag underskattar inte på något vis ämneskunskaper, men dem finns möjlighet att ta till sig genom studier på kammaren.

Mina rutiner

Jag tar emot studenterna i trivsamt, centralt belägen lokal i vår kommun. Handhälsar när de kommer innanför dörren för att försöka få ett ansikte på namnet på listan. Vi dricker kaffe och äter en smörgås medan vi inväntar att alla studenter och mottagare ska komma. Till första mötet är representanter för mottagande enheter inbjudna. Det kan vara chefen på enheten eller den person som har fått uppdraget att vara kontaktperson för studenterna på enheten. Redan här över kaffekoppen försöker jag att se till att kontakt etableras mellan student och mottagare.

LHS-LUG-läraren, som ska hålla KULTT1-kursen, är också med. Jag ser det som en styrka att vi kan göra första mötet med studenterna i kommunen tillsammans, LHS-LUG-läraren och jag. Vi kan klargöra våra roller för studenterna och vi är båda medvetna om vilken information vi ger dem. När alla är på plats förflyttar vi oss till lokalen där vi kommer att hålla den första informationen.

Tankar kring mottagandet

Det viktiga mottagandet av studenterna sker på flera nivåer. En av mina uppgifter är att ta emot studenten till Partnerområdet (PO) och ge honom eller henne en placering på en förskola eller skola.

Vi betonar att studenten ska vara som en kollega i det mottagande arbetslaget. Han eller hon ska ha möjlighet att aktivt delta i all verksamhet för att kunna få insyn i en lärares vardag. Utifrån detta perspektiv bör mottagandet och introduktionen av studenten på enheten ske på samma sätt som när vi tar emot en nyanställd. Den modell som vi använder oss av är en anpassning av den checklista, som vi i enlighet med kommunens personalpolitiska program, använder vid introduktion av nyanställda. Enhetschefen ansvarar för introduktionen men kan utse någon annan att genomföra den. Vissa delar av introduktionen faller sig naturligt att kontaktpersonen i arbetslaget genomför.

I vår undersökning, som vi genomförde vt 2003 ställde vi frågan till arbetslagen och till studenterna om vem som hade genomfört deras introduktion på arbetsplatsen. Svaren gav oss bilden att det oftast var kontaktpersonen på förskolan/skolan som gjorde det.

Exempel på insatser som beskrivs är att utse kontaktperson i arbetslaget, kommunicera studentens kurs/planera VFU, resonera kring studentens nytta-verksamhetens nytta, styrdokument och så vidare.

En förutsättning för att studenten ska ha nytta av sin VFU är att arbetslaget vill ta emot studenter och ser positivt på sin nya roll som lärarutbildare. Om inte lärarna ser möjligheterna och nyttan med en eller flera studenter i sitt arbetslag kan situationen uppstå att studenten kommer att följa endast en lärare i dennes yrkesutövning. Jag ser då

riskerna att falla tillbaka i det gamla mönstret, kandidaten och handledaren.

”Läroverksamhetskommittén ser det som angeläget att flera studenter knyts till ett lärarlag i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och på så sätt deltar i det kollektiva arbetet. Lärarlaget sitter inte inne med ”sanningen” om den pedagogiska yrkesverksamheten utan ska vägleda studenterna och kan vara deras ”medforskare” av verksamheten.” (*Att lära och leda*, s.104)

I vår undersökning frågade vi om studenten följt en eller flera lärare under sin VFU. Svaren gav bilden att de flesta studenter som svarat på frågan följt flera lärare. ”Risken” att följa en lärare är större på 6-9-skolorna och på gymnasiet än inom förskolan och grundskolans tidigare år. Ett skäl till detta tror jag är studentens fokusering på ”sitt ämne” i stället för på hela läraruppdraget. Om arbetslaget, som tar emot studenten, ännu inte utvecklats sin ”helhetssyn” är det lätt att hamna i fällan.

Inför mötet har jag samlat information i en mapp till varje student. Överst i mappen ligger en lista med namn på studenten, e-postadress, namn på mottagande enhet samt kontaktperson och telefonnummer till denne. Till min stora glädje kunde jag konstatera att endast tre studenter missat att skicka ett mail till mig innan mötet. Listan kändes ovanligt komplett. Det bådade gott inför framtiden.

Tankar kring kommunikationsproblem

Under de år, som jag arbetat med samordna VFU-verksamheten, har mycket tid gått åt för att få kommunikationen att fungera mellan mig och studenten. Försöket att vara tuff från början och kräva att studenterna skulle använda de e-post-adresser som LHS förser studenterna med gick snabbt över styr. Studenterna som använde e-mail hade egna adresser. Dessutom ansåg sig inte alla studenter ha tillgång till internet. Vilken adress vill DU använda då? Så försöker vi med den. ”Jag kan inte öppna filerna jag får! Skicka till mig med post istället!” Ja, så såg det ut då. Nu, efter fyra terminer, fungerar det mycket bättre!

I studentens mapp finns den *Överenskommelse mellan Studenten och kommunen*, som vi upprättar. I överenskommelsen framgår att det är studenten som är bärare av sin egen utbildning och information till arbetslaget. Överenskommelsen ska skrivas under av studenten. Ett exemplar behåller studenten, ett exemplar förvaras på skolan och en kopia finns på förvaltningen.

Tankar kring bärare av sin egen utbildning och information till arbetslaget

Som läroverksamheten är upplagd med valmöjligheter måste studenten själv vara den som har ansvaret för sin utbildning och har uppgiften att informera arbetslaget. Studenten måste kontakta sitt arbetslag och informera om vilken kurs han/hon kommer att läsa under terminen, kommunicera kursplaner och studieplaner med kontakt-

personen/arbetslaget samt planera den verksamhetsförlagda delen av utbildningen.

Man talar om ett vinnar-vinnar koncept. Förutsättningar för detta är ett samarbete mellan parterna. Vi måste bli tydligare med vilka förväntningar vi har på varandra, LHS och skolan/arbetslagen, när det gäller innehållet i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Vi måste också få en arena och diskutera våra respektive förväntningar. Till exempel: Om studenterna ska ha uppgifter med sig under VFU; hur ska de då vara konstruerade för att inte "störa" verksamheten? Kan studenterna formulera frågor tillsammans med arbetslaget som de sedan tar tillbaka till högskolan utan att "störa" utbildningen?

Studenten får också i sin mapp Skolkatalogen, en presentation av förskolor, skolbarnsomsorg, grundskolor, särskolor, friskolor samt enskilt drivna förskolor i vår kommun. Den 68-sidiga broschyren, som distribueras inför val av skola till alla berörda, kan fungera som ett uppslagsverk för dem.

Mappen innehåller också information om PUL, personuppgiftslagen samt utdrag av Sekretesslagen. Studenten kommer också i samband med introduktionen att få skriva under en sekretessförbindelse där det framgår att man tagit del av innehållet i bestämmelserna. Studenten får också en checklista för introduktion på den arbetsplats som han eller hon grundplaceras på inför sin verksamhetsförlagda utbildning.

Vi fortsätter vårt introduktionsmöte. Jag har presenterat innehållet i mappen och gjort kommentarer kring det. Jag går rakt på sak och beskriver

kommunens syfte med att ta emot studenter. "Ni studenter utgör en bas för rekrytering av nya lärare till vår kommun. Vi ser på Dig som en av våra blivande kollegor."

Mottagarna får en mapp med samma innehåll som studentmapparna. I mappen ligger dessutom Kursplan och Studieplan för kursen *Kulturanalys i partnerområdet T1*, 10 poäng och schema för kursen. Ett lyriskt sus spred sig bland mottagarna när de gjorde den upptäckten.

Ett visst knorr uppstod bland studenterna som inte fick den servicen. Det finns att hämta på nätet, blev det samfälliga svaret från mig och LHS-LUG-läraren. Det var den första uppgiften att själv ta ansvar för.

"Det är Du som är bärare av Din egen utbildning och information till arbetslaget."

Tankar kring det lyriska suset, varför?

Det är den första kullen studenter som vi tar emot som inte har fått göra det fria valet under termin 1. De arbetslag som tar emot dessa studenter vet redan nu vilka dagar studenten kommer att vara i verksamheten. Dessutom kommer studenten att ha möjlighet att vara ute i verksamheten i större omfattning än tidigare, i början av sin placering i partnerområdet. På så sätt har han eller hon bra förutsättningar för att skapa djupare relationer till barn/ungdomar och personal i arbetslaget. Det blir också lättare att hitta tillfällen för att ge studenten en riktig introduktion i såväl enheten som i kommunen som helhet.

Jag inbillar mig att vi ute på fältet tillsammans med våra LHS-LUG-lärare har haft en viss påverkan så att studenternas första termin i utbildningen har förändrats till, vad jag tror, det bättre. Den fastare strukturen tror jag kommer att ge såväl studenter som mottagande arbetslag en större trygghet. Studenterna kommer att ha en grund att stå på när det är dags för den VFU som ingår i inriktningen.

För arbetslagen som har tagit emot de nya studenterna har det tidigare varit oerhört problematiskt att planera verksamheten när man inte i god tid fått veta när studenterna ska komma nästa gång och i vilken omfattning studenten kommer att vara ute.

Tankar kring partnerområdes (PO)-dagarna

”Verksamhetsförlagd utbildning kan utgöras av studiebesök, handledd undervisning, arbete i lärarlaget eller eget fältarbete och är alltså integrerad i kurserna under hela utbildningen”. I kalendarier för VFU ligger fyra så kallade Partnerområdesdagar. Dessa dagar ska vara frilagda från alla annan schemabunden undervisning för studenterna. Men det har varit lite så och så under föregående år. PO-dagarna är till för att studenter ska kunna mötas samtidigt, utbyta erfarenheter med varandra och under årens lopp lära känna varandra, liksom också att lära känna kommunen.

Målet för vår verksamhet i partnerområdet är att studenterna efter sin utbildning ska söka tjänster i vår kommun. Kommunen har en hög ambi-

tion för studenterna. Ett sätt att visa det på är att hålla en hög kvalitet på innehållet i de program som vi lagt upp för studenterna under partnerområdesdagarna.

Lärarhögskolan ger studenterna den teoretiska delen av utbildningen. Arbetslagen bistår med praktiken. Vissa områden hamnar ändå på skam. Det är dessa områden som vi vill ge studenterna en fördjupad kunskap om hur vi arbetar i vår kommun varför vi gjort ett program som erbjuds studenterna. Vi har satsat på program som *Demokrati-frågor i Haninges skolor och bland ungdomarna i allmänhet, Pedagogiska resurser i Haninge, Förskolan i Haninge, Resursgruppens arbete: Barn i behov av särskilt stöd*. Ungdomsenheten, berättar om sin verksamhet, *Ny på en arbetsplats* samt *Hur arbetar modersmålslärarna i Haninge*. Varje PO-dags program har utvärderats av studenterna och visat sig vara mycket uppskattade.

I vår undersökning ställde vi frågan om hur många PO-dagar de deltagit i under vt 2003. 80% av de studenter som besvarat enkäten har deltagit i alla PO-dagarna. Som hinder för att delta har studenterna angivit annan aktivitet på högskolan, personliga skäl eller att de inte nåtts av informationen. Det antal studenter jag nu hänvisar till är 40 av 200 möjliga.

Till vår stora förtvivlan är det trots det ambitiösa innehållet endast ett fåtal studenter som hört sammat vår inbjudan. *Varför kommer studenterna inte?* Jo, en del av dem har fortfarande föreläsningar som ligger på dessa dagar. Andra prioriterar att läsa inför tentor. Några studenter kan av personliga skäl

inte delta. Jag hänvisar för vidare läsning till Peter Emsheimers artikel: Två år med VFU – och vad betyder det egentligen? Är det så illa att om man inte får poäng för det man gör, så väljer man bort aktiviteten oavsett innehållet och nyttan jag kan ha av detsamma för min yrkesutövning?

De fyra obligatoriska PO-dagarna för alla T1:or ger oss chansen att få en kontinuerlig kontakt med studenterna. Nu finns förutsättningar för att vi ska nå fram med våra program och veta att alla har den teoretiska möjligheten att komma.

Efter en kort frågestund avslutar vi vårt första möte. LHS-läraren och jag upplevde att mötet varit positivt. Någon kom fram efteråt och ifrågasatte sin placering. Det löser sig. Nu återstår frågan om det här kan bli den gruppen som utgör studentens fasta punkt i tillvaron under resten av utbildningen.

Jag tror verkligen på den nya lärarutbildningen. När vi kommit över barnsjukdomarna kommer vi att ha en bra yrkesutbildning. Jag har tre önskingar, som jag tror skulle kunna stödja utvecklingen:

- Till LHS-kurslärare: Ta en grundlig funderare över värdet för studenterna att ha uppgifter med sig att fokusera på under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen.
- Till våra skolledare: Ge tid till arbetslagen att ta emot fler studenter!
- Till studenterna: Ta för Dig av det som bjuds i den pedagogiska verksamheten! Våga fråga och ifrågasätta!

Reflektioner från mina första lektioner

Maria Brendler Lindqvist

Jag vill här beskriva de reflektioner jag hade kring mina första lektioner under min första VFU-period i en högstadieskola. Arbetslaget som jag tillhörde bestod av SO-lärare och svensklärare. De hade hand om årskurs åtta, fyra klasser. När jag kom arbetade klasserna med historia, 1800-talets Sverige. De två sista veckorna på min VFU-period skulle klasserna arbeta med området lag och rätt i samhällskunskap och därför bestämde vi att jag skulle hålla lektioner under dessa veckor.

Överlag kan jag säga att jag inte lyckades följa min planering särskilt väl. Ibland hade jag knappt någon kontroll över vad som hände. Men trots detta, kunde jag använda mina egna idéer som utgångspunkt för diskussionerna i klassrummet. Jag vill dock tillägga att det är omöjligt beskriva alla mina tankar kring dessa första lektioner. Detta är alltså endast några stycken av mina reflektioner.

Allra första lektionen

Jag började som planerat med att eleverna fick ett papper med tre frågor som de skulle besvara två och två:

- Vad är skillnaden mellan en lag och en regel?
- Ge fem exempel på lagar.
- Ge fem exempel på regler.

Tanken var att eleverna skulle få träna på att definiera och kategorisera olika begrepp. Det kändes som att det fungerade bra och många elever frågade vad jag menade med ”skillnaden”. De förstod med andra ord att jag var ute efter en definition. Jag skrev upp elevernas olika förslag om skillnader på tavlan och sammanfattade dem slutligen i följande definition: ”Lagar beslutas av riksdagen och gäller alla”. Eleverna antecknade definitionen. Därefter fick grupperna ge var sitt exempel på en lag och regel som jag också skrev upp på tavlan.

Jag berättade för eleverna att alla medborgare i ett samhälle är skyldiga att känna till Sveriges lagar. Från början hade jag tänkt gå vidare med en diskussion om vad normer är, och hur normer och lagar kan tänkas ”växelverka”. Förbudet mot barnaga tänkte jag använda som exempel, men här tappade jag kontrollen helt och hållet! Lektionen blev till ett kaos där alla ville berätta hur mycket de blivit slagna, hur slappa svenska föräldrar är, etce-

tera. Detta blev en rejäl tankeställare för mig. Efter att ha funderat ett tag kom jag fram till att det viktigaste för mig i början måste vara att försöka ta reda hur eleverna tycker och tänker – hur ska jag annars veta vilka frågor jag ska ställa? Jag upplevde dessutom att det är extremt svårt att få eleverna att lyssna långa stunder i taget. En del lyssnade inte alls, andra vandrade planlöst omkring i klassrummet och övriga överöste mig med frågor om allt möjligt. Därför kändes det ännu viktigare att ta reda på hur eleverna tänker, så att jag kan planera mina lektioner till att bli så intresseväckande för dem som möjligt.

Självklart beror min osäkerhet på att jag är ovan vid att stå och prata inför en högstadielklass. Jag har heller inte lärt mig, hur det jag säger kan tolkas olika av olika elever. Därför ville jag fortsättningsvis under min VFU-period, efter denna första lektion, istället hitta några korta men viktiga frågor som utgångspunkt för diskussionerna – åtminstone tills jag får mer kontroll.

Andra lektionen

Nästa gång jag höll "samma" lektion – fast med en annan åtta – hade jag förberett en ny fråga att jobba vidare med i diskussionerna. Efter att jag ställt frågan hur det kommer sig att vi inte bryter mot lagarna trots att de flesta av oss inte läst lagboken, fick eleverna två och två diskutera frågan: "Vilka är de fem viktigaste lagarna?" Här gällde det för eleverna att värdera olika lagar och prioritera dem inbördes. Alla grupper fick redovisa sina svar i tur och ordning. När flera lagar och prio-

riteringar dök upp grupperade jag dem på tavlan. Det här kände jag var en bättre utgångspunkt för diskussioner om lagar. Nya frågor om skillnader mellan lagar och strängheten av straff i olika länder föddes ur ursprungsidén. Denna diskussion följdes upp med en ny övning ur lärarpärmen, som jag själv skrivit. Eleverna fick nu på egen hand värdera, jämföra och rangordna sex brott (miljöbrott, förskingring, rattfylleri etcetera). Efter detta berättade jag lagens inställning till de olika brotten. Eleverna fick också skriftligen kommentera skillnaden mellan sin och lagens bedömning. Dessa läste jag hemma.

Några kommentarer om mina frågor till eleverna: Jag har hela tiden försökt att undvika frågor som har "rätt" svar utan istället ställt så kallade öppna frågor, som eleverna svarat på genom att ge egna exempel, muntligen eller skriftligen. Min upplevelse är att det är svårt att hjälpa elever med frågor där det finns ett "rätt" svar. Det blir oftast så att jag "fiskar" efter det "rätta" svaret, medan eleven blir mer och mer förvirrad. På öppna frågor har alla elever ett svar, även om de kan befinna sig på olika kunskapsnivåer. Jag vill att eleverna ska få insikt i hur de själva tänker och vad de har för kunskaper. Att be dem skriva ner sina tankar gick bättre än förväntat. Det är också roligt för mig att läsa deras olika tankegångar. En massa frågor att rätta skulle inte alls kännas lika intressant, men att få förståelse för hur eleverna resonerar känns däremot som en förutsättning för att kunna undervisa dem på ett meningsfullt sätt.

Tredje lektionen...

Det jag beskrivit hittills tog mellan 1-2 lektioner i de olika klasserna. Inför tredje lektionen vågade jag äntligen ställa den fråga som var tänkt från början: hur eleverna tänkte kring varför vi har våra lagar. Tidigare hade jag ingen aning om hur jag skulle leda en lektion utifrån en sådan typ av frågeställning, varför jag heller inte vågat ta upp den. Nu kom jag på att eleverna kunde skriva ner sina svar som jag kunde läsa igenom till nästa lektion. Som jag tidigare sa så hade jag allt att vinna på att få förståelse för hur eleverna tänkte innan jag gjorde en alltför detaljerad lektionsplanering. Att dela ut uppgiften gick bra. Eleverna hade inga problem att förstå frågan "Vad skulle hända om det *inte* fanns några lagar?" De allra flesta svaren handlade om att det skulle bli kaos eller katastrof. Vissa skrev att "svaga" individer skulle drabbas mer än andra. Någon elev skrev om hämnd och en annan om att alla kanske skulle döda varandra om vi inte hade några lagar. Jag insåg att elevernas tankar kunde fungera som utgångspunkt under nästkommande veckas lektioner. Ett stort steg framåt...

Reflektion efter sista veckan

Inför andra veckan då jag skulle hålla lektioner, hade jag först ingen aning om hur jag skulle gå vidare. Precis som jag skrev i planeringen ville jag ta upp vägen från brott till straff, men visste inte hur jag skulle göra det utan att bara rabbla en massa fakta. Jag tycker inte att jag direkt hittade någon lösning på problemet. Hur som helst så började

jag med att eleverna fick läsa en kopierad serie ur *DN* som beskriver vägen från brott till straff i olika serierutor. Vi utgick först från fallet i artikeln och tog sedan upp andra varianter av vad som kan hända, till exempel om den misstänkte är under 15 år. Nästa steg var att titta på en stencil om vad som är en rättsstat. Jag hade stencilen på overhead och vi pratade om vad rättvisegudinnan *Justicia* symboliserar. Det var roligt att prata utifrån en bild, femtonåringar har mer fantasi än vad jag trodde. Det jag lärde mig av min stora ambition att hitta "grejen" bakom vägen från brott till straff, var att presentera några spännande frågor eller motsättningar, som berörde just det jag ville visa. På så sätt fängade jag elevernas intresse.

Eleverna fick även parallellt med serien läsa en artikel om brott och straff ur *Aftonbladet*. Artikelvalet var tyvärr inte det bästa då det visade sig att en del av eleverna inte ens förstod vad som stod på grund av bristande språkkunskaper, medan andra läste och förstod artikeln på fem minuter. Detta väckte förstås frågor om hur man ska handskas med det faktum att det kan finnas en sådan stor spridning på kunskap i klassrummet. Vad kan jag som lärare göra åt detta? I en klass lät jag eleverna läsa *DN*-serien två och två, högt för varandra, vilket gick bra. Svensklärarna på skolan menade att eleverna gillar högläsning. Mitt eget skolminne säger att det verkligen var tradigt, men kanske är det annorlunda i ett klassrum där det är nytt för vissa elever att läsa på svenska (även om de flesta är födda i Sverige så är det inte säkert att

de läst så mycket). En annan lösning skulle kunna vara att ha flera olika artiklar om (ungefär) samma ämne men med olika längd och svårighetsgrad. Jag har inspirerats av min högstadielärare Gunilla Molloy's undervisning. Hon arbetade mycket med att vi själva skulle fundera över vår kunskapsutveckling. När vi läste texter innebar det bland annat att vi själva skulle skriva vad vi inte förstod, både ord och meningar eller stycken. Sedan skulle vi skriva vad vi trodde att de betydde. Därefter jämförde vi våra gissningar. Ofta gick det att komma fram till ett svar så småningom. Studievana elever kan ofta automatiskt förstå nya ord och resonemang genom att använda sådant de redan kan, till exempel genom att använda andra språk för att förstå nya ord. Självklart är förkunskaperna olika hos olika elever, men alla har förkunskaper som går att bygga vidare på. Denna metod tror jag är viktig att träna på. Kanske är det inte heller bara en pedagogisk idé utan också en nödvändighet?

I en av klasserna ställde jag frågan "Då gjorde jag något jag visste var fel", precis som jag tänkt i planeringen. Detta var en av de okoncentrerade, helröriga lektionerna och det märktes direkt i elevernas texter att de inte var koncentrerade. De här svaren gick knappt att använda, eftersom eleverna inte tagit uppgiften på allvar. Trots detta använde jag ändå samma metod när det gällde andra frågor eftersom jag tror på att låta diskussionerna utgå från elevernas svar. Sista lektionen jag hade var en dubbeltimme med 8C. Jag ville komma in på frågan om straff och straffens funktion, men som

vanligt visste jag inte hur jag skulle göra. Det slutade med att jag förberedde sex exempel på olika brott. Eleverna fick välja mellan fyra straff och även i en motivering bestämma hur de skulle döma. Därefter fick de diskutera sina val i små grupper innan vi tog upp det i helklass. Från början var jag tveksam till uppgiften. Jag tycker att det är viktigt att lära sig att underbygga sina argument och pröva olika argument mot varandra med någon slags konsekvens. Om tanken med straff till exempel är att avskräcka från att begå nya brott är det viktigt att pröva den teorin mot verkligheten genom att ställa frågorna: Hur ser det ut i verkligheten? Fyller straffen den här funktionen? Hur kan man ta reda på det? Vad säger statistiken? Den som vill bemöta argumenten bör också hitta motargument genom att ställa samma typ av frågor. Målet måste vara att en diskussion i klassrummet blir mer än ett allmänt tyckande, mer än en korridordiskussion. När jag pratade med en av svensklärarna menade hon att målet för en lektion mycket väl kan vara att eleverna själva formulerar och uttrycker en egen ståndpunkt.

Det visade sig också helt riktigt att uppgiften fungerade mycket bra. Kanske tack vare att det bara var 12 elever närvarande (klasserna är normalt 20 och många elever var borta, bland annat på grund av slutet på Ramadan), men också för att eleverna verkligen verkade intresserade. Vi diskuterade länge och vägde de olika åsikterna mot varandra. De flesta argument för och emot olika typer av straff togs upp av eleverna själva och ibland lade jag till ytterligare aspekter. Det kändes som

att diskussionen ”lyfte”, helt enkelt för att eleverna var koncentrerade och engagerade. Mot slutet utbrast en tjej: ”men du vänder ju på allt vi säger”. Det kändes också som om de tyckte lektionen var spännande!

Viktigare än läxa

I två av klasserna gjorde jag ett prov/utvärdering sista lektionen, mest för att jag själv skulle se om eleverna lärt sig något av det jag undervisat om. Eleverna hade också i läxa att läsa några texter men jag vet att många inte läste. Men det kändes inte så viktigt för mig nu innan jag ens vet hur jag praktiskt och innehållsmässigt ska hålla lektioner. Första frågan handlade om skillnaden mellan lag och regel. Där ville jag se om eleverna skulle komma ihåg något av de punkter vi tagit upp på tavlan och om de skulle göra mer precisa definitioner än vid avsnittets början. Den andra frågan gällde tre ord vi pratat om, eftersom jag ville se hur mycket eleverna kom ihåg av ord som förklaras under en lektion. Jag ställde också frågor om åklagare och advokater, där jag undrade hur många av eleverna som förstätt tanken med att få fram alla argument före domen faller så att den blir så rättvis som möjligt.

Om man ser till antalet rätta svar var inte resultatet särskilt bra. Men en reflektion jag gjort är att samtidigt som det kan finnas en motsättning mellan tydligheten – att ställa frågor där det finns ett tydligt rätt svar, där jag kan se hur eleverna egentligen tänker. Hade jag poängsatt proven skulle de flesta elever inte ha blivit nöjda, men

istället lärde jag mig mycket av att läsa svaren. Det är helt enkelt svårt att undervisa om det stora övergripande utan att konkretisera men är undervisningen för konkret är risken att informationen blir till enskilda, osammanhängande delar.

Utvärdering

Förutom det jag redan skrivit i min reflektion om VFU-tiden tänkte jag lägga till några mer övergripande kommentarer.

På grund av att klasserna läste historia när jag började fick jag hålla alla mina lektioner under de två sista veckorna. Fördelen med det var att jag fick ganska fria händer att försöka fundera över ämnet lag och rätt. Nackdelen var att jag knappast hade någon bild alls av hur det skulle bli att stå inför klassen när jag började planera. Nu betydde det att jag fick mycket arbete, både med att planera nya lektioner, reflektera och försöka hitta lösningar på problem på kort tid. På så sätt hade det kanske varit bra att hålla någon lektion innan. Men det hade i och för sig betytt att jag hade behövt ägna en del energi åt att sätta mig in i ytterligare ett ämne. Jag tyckte ändå att det blev för mycket att hålla lektioner i alla fyra åttor och valde därför att endast hålla lektioner i tre av klasserna. Sammanlagt höll jag ändå mellan 15-20 lektioner.

Jag vill också kommentera att SO-läraren i det arbetslag jag tillhörde inte var behörig lärare. Det gjorde att jag knappt fick någon hjälp med handledning, varken när det gäller planering eller kommentarer och råd i efterhand. Istället fick jag en del hjälp av de två svensklärarna och av en SO-lärare i ett annat arbetslag. Jag tror att jag hade haft stor hjälp av mera stöd från handledaren.

OCH KEJSAREN VAR NAKEN ...

Sten Arevik, Anders Elling & Ove Hartzell

LHS kommer snart att utexaminera lärare som under sin utbildning aldrig fått ta ansvar för en undervisningssituation!

Vad har hänt?

För några år sedan beslutade Sveriges riksdag om en ny lärarutbildning. Tanken var att skapa en utbildning som bättre skulle motsvara samhällets krav. Detta låter sig lätt sägas men ...

- Vilka är samhällets krav?
- Hur får vi elever som efter avslutad utbildning kan leva upp till dessa samhälleliga krav? Hur får vi lärare som efter avslutad utbildning kan leva upp till dessa krav?
- Vilken bör skolans och lärarutbildningens roll vara i dessa avseenden?

Kring dessa egentligen helt centrala frågor saknar reformen en djupare analys annat än konstaterandet att den gamla utbildningen och de lärare den examinerade, inte motsvarade de krav som ett snabbt föränderligt samhälle ställer. Reformen tycks snarare kunna ses i ljuset av en samhällelig önskan att kunna använda skolan till att lösa en lång rad samhällsproblem. Skolan håller på att få sina traditionella funktioner omdefinierade och

framträder mer som en allmän samhällsresurs. Reformen har sedan tolkats, eller om man så vill – övertolkats, av LHS. Som ett resultat av denna process har lärarprogrammet vuxit fram och ett av uttrycken för lärarprogrammet är VFU – den verksamhetsförlagda utbildningen. Det är den som vi vill fokusera på i denna artikel.

Stor frihet i den konkreta utformningen av den nya lärarutbildningen lämnades till de lokala lärarhögskolorna. Lärarhögskolan i Stockholm organiserades om från ämnesinriktningar till tre institutioner med olika specialiseringar. Skapades denna organisation för att passa en framtida lärarutbildning eller för att bygga in den gamla strukturen i en ny och på så sätt garantera hela den gamla organisationens existens i en ny skepnad? Den nya organisationens forskningsinriktning betonades i alla fall. Förändringen gjordes innan den nya lärarutbildningen klubbades i Riksdagen.

Ett klart uttalat syfte med den nya lärarutbildningen var att förstärka praktikens roll. Redan nu kan vi se att hur man än vrider och vänder på siff-

rorna får den nya lärarstuderanden i tid mindre praktik än i den gamla utbildningen. Genom att byta ut ordet praktik mot verksamhetsförlagd utbildning ville man vidga praktikbegreppet. Tidigare förknippades praktik huvudsakligen med att stå vid katedern eller åtminstone vara i klassrummet. Detta upplägg ansågs av vissa ideologer på Lärarhögskolan vara förlegat och otidsenligt. Observera att på många andra lärarhögskolor finns denna "förlegade praktik" kvar. Genom att förändra språkbruket räknas idag all verksamhet på skolan som praktik eller undervisning. På så sätt kan man minska det som vi tidigare räknade som praktik och undervisning i didaktik. Vad skall studenterna möta under sin praktik och vad skall de göra?

Några utgångspunkter för vår diskussion

Det kanske viktigaste som varje individ har att erövrå är delaktighet i vårt samhälle. Denna socialisationsprocess innehåller i princip två dimensioner – dels en känslomässig, upplevelsenära, konkret, praktisk och dels en intellektuell, språklig, abstrakt. Den första dimensionen har traditionellt hanterats inom den primära socialisationen (familjen) och den andra inom den sekundära (bland annat skolan). Långsamma samhällsförändringar av strukturellt slag har idag ändrat villkoren för individens primära socialisation, den har i många avseenden blivit mer problematisk. Nu kan vi se en utveckling som pekar mot att skolan framöver

förväntas ta ett allt större ansvar för barn och ungdomars primära socialisation. En utveckling som har sin grund i att de psykosociala utmaningarna är bra mycket större i dagens skola än i gårdagens. Denna utveckling har vi sett under lång tid på grundskolan. Sedan en tid har även gymnasieskolan börjat anpassa sig till denna utveckling. "Förvaring" blir viktigare än kunskapsförmedling. Ett sätt att möta denna utveckling har blivit att accentuera talet om elevens eget ansvar för sin egen kunskapsutveckling. Eget ansvar för projekt-, tema-, grupp- och hemarbete. Lärarledd undervisning håller på att bli alltmer ovanlig. Denna kraftiga förändring av undervisningen har inget stöd i pedagogisk forskning. Vad är det som drivit fram denna utveckling?

Vi tror att detta är en olycklig utveckling av två skäl, för det första kan aldrig skolan ersätta den primära socialisationen och för det andra förskjuts fokus från det som är skolans genuina uppgift – den sekundära socialisationen med dess erövrande av den kulturellt komplexa kunskapen. Det är här skolan i första hand har sin potential.

I det offentliga samtalet om skola kan vi redan se en förändring i hur man ser på hur kulturellt sammansatt, språklig och abstrakt kunskap erövråras. Det börjar framträda en bild av att den är en självgående verksamhet och vi börjar även se organisatoriska former för detta synsätt. Vår uppfattning är att kulturellt sammansatt och kulturellt nödvändig kunskap inte är något man erövrå utan kvalificerad undervisning.

Vi måste ta de grundläggande frågorna på allvar. Vad kräver vårt samhälle för kunskap och bildning om vi ska ha delaktiga medborgare? Hur erövrar man den kunskapen? Och sist men för vår del inte minst – vilken funktion ska skola och lärarutbildning ha?

Vi menar att om man i undervisningen/läraryrket utbildningen på ett kvalificerat sätt hanterar dessa aspekter av socialisationen/yrkessocialisationen kan skolan/LHS på ett fruktbart sätt bidra till att ge eleverna/studenterna de redskap som krävs för emancipation och delaktighet.

Som sagt det offentliga samtalet har ändrat karaktär, ordet lärare har bytts ut mot vuxen (lärartäthet – vuxentäthet), kunskap mot information och undervisning mot *verksamhet*...

Några bilder av den VerksamhetsFörlagda Utbildningen = VFU

Vi måste här göra en tydlig distinktion mellan hur VFU fungerar som teoretisk konstruktion och konkret skolverklighet. Eftersom syftet med VFU i grunden måste vara att utveckla studenternas undervisningspraktik så räcker det inte med att studera VFU som teoretisk konstruktion, utan vi måste även titta på hur den faller ut i skolvardagen.

VFU har ersatt den gamla praktiken, den skulle så att säga bättre motsvara en ny tids krav. Vår uppfattning är att vår tids krav i princip inte skiljer sig från andra tiders krav – skillnaden ligger i att komplexitetsgraden är högre vad det gäller vår tids språkliga och abstrakta kunskap.

Eftersom VFU framträder som ogenomtänkt, kravlöst, progressionslöst och strukturlöst är det tveksamt om det är ägnat att bidra till att utveckla våra studenters förmåga att tillgodose samhällets krav oavsett vad dess krav omfattar. I Lärarhögskolans officiella VFU-dokument kan man bland annat läsa, "En period om minst fem sammanhängande veckor ska *ge möjlighet* till handledd undervisningspraktik." Vi menar att det ska vara en självklarhet att studenterna *ska ha* handledd undervisningspraktik. Att det står *ge möjlighet* istället för *ska* visar att det finns intressenter med olika perspektiv på innehållet i praktiken. Tydligt är att kommunförbundet med dess makt över skolorna har framträtt som ny aktör. Nu när kommunförbundet med dess *gedigna* kompetens inom området blivit aktör måste den här typen av konsensusdokument skapas. I brist på genuin kunskap och kompetens blir ord och ideologier viktigare. Ett exempel på detta är hur oproblematiserat honnörsordet samverkan används idag. Ordet används som om det skulle finnas någon automatik i att samverkan skulle leda till utveckling. Man diskuterar inte samverkansparternas olika utgångspunkter, de tas för givna, *alla vill ha en bra lärarutbildning*.

Vi uppfattar det snarare som att VFU kan ses som ett uttryck för att skolan håller på att få sin funktion omdefinierad – från undervisning och kunskap till fostran och omsorg. I båda dessa avseenden kommer VFU att misslyckas, vad det gäller kunskap och undervisning därför att tankarna kring innehållet är luddiga och motstridiga och

ibland hårt ideologiserade. Gymnasielärare place-
ras till exempel under sin praktik på förskola med
motivet att det skulle vara utvecklande för dem.
Vad det gäller fostran och omsorg därför att sko-
lan aldrig i grunden kan ersätta den primära
socialisationen och därför kan studenterna under
VFU inte lära sig att göra det omöjliga.

Inom VFU:s ram ska skolan låta sig begripas i
sin helhet. Studenterna ska ut i skolverkligheten –
utan begreppslig eller strukturell kunskap om den,
utan yrkesidentitet, utan vare sig allmäntdidaktiska
eller ämnesdidaktiska redskap. De ska göra "allmänt
nyttiga" uppgifter kring skolans verksamhet i stort.

Aktörerna kring VFU är LHS, skolorna och
kommunerna. Dessa tre har olika perspektiv. Den
enskilda skolan kan fråga vad de kan ha för nytta
av studenterna. Kommunförbundet behandlar
problematiken som ett resursproblem. Även inom
LHS finns det skilda synsätt men i grunden står
den enskilde lärarstudenten i centrum. Kommun-
förbundet har en minst sagt pragmatisk syn på
detta med lärarutbildning och VFU, till synes
grundat på ett renodlat utompedagogiskt perspek-
tiv. Skolan tycks ur kommunförbundets perspek-
tiv framstå som en resurs som kan och bör använ-
das effektivare. Sveriges 200 000 lärare är en re-
surs i vid bemärkelse, till och med lärarstudenterna
är en resurs. Att denna resurs genuina kompetens
handlar om kunskap och kunskapsutveckling
nämns aldrig, utan det är helt andra uppgifter som
framträder.

All yrkesutbildning måste ha ett tydligt inslag
av progression. I ett av Lärarhögskolans officiella

dokument, ett diskussionsunderlag till GRUFF-
nämnden, står det under rubriken, arbete i stu-
dentarbetslag/basgrupper: "Graden av integration,
kontinuitet och progression är av avgörande bety-
delse för kvaliteten i en akademisk yrkesutbild-
ning. I en kursutformad utbildning krävs särskilda
insatser för att skapa mötesplatser där studenterna
ges återkommande möjligheter att reflektera kring
det egna lärandet till lärare." Här kan vi se en para-
dox. Man har skapat en kursutformad utbildning
som gör progressionen problematisk. Nu förvän-
tas studenterna själva ta ansvar för kontinuitet och
progression i studentarbetslag och basgrupper.

I den gamla utbildningen fanns en tydlig pro-
gression uttryckt i lärarterminerna Dp1, Dp2 och
Dp3, och den var formulerad i olika kriterier för
de olika terminerna. Ett fundament i progressio-
nen är att studenten får hjälp att förhålla sig till
sin kunskapsutveckling och att den omfattar allt-
fler aspekter av vad som kan rymmas i lärarkom-
petensen. En progression måste finnas i själva
utbildningsstrukturen. Avsaknaden av progression
är märkbar i den nya utbildningen.

Ett försök att lösa progressionsproblematiken är
de så kallade kulturmöteskurserna där studenterna
med hjälp av LUG-lärare ska formulera och förstå
sin egen utveckling under utbildningen. Dessa
grupper är generella och med andra ord oberoende
av vilken läroinriktning studenterna valt. Vem
ska de prata med? Vad ska de prata om? Hur kan
konkretisering av ämnesdidaktik och allmän-
didaktik ske i sådana grupper? Vem besitter den
åldersspecifika och ämnesspecifika kompetensen?

En annan konsekvens av VFU är att praktikbesöken från LHS har upphört. Om man ska peka på någon riktigt genuin kompetens som finns på LHS så är det att belysa detta möte mellan teori och praktik – att på olika sätt belysa studenternas praxis. Nu överlämnas denna nyckel till studenternas utveckling till handledare som må vara aldrig så bra lärare, men denna kompetens saknar de generellt, och sitter dessutom i en situation där denna typ av samtal inte är så lätt.

I realiteten är utvecklingen på väg än längre – arbetslaget håller på att ta över ansvaret. En problematik uppstår som en student uttryckt på följande sätt i sin VFU-rapport. ”Jag fick argumentera i arbetslaget för att överhuvudtaget få ha någon undervisning, mina fyra kamrater på skolan undervisade överhuvudtaget inte. De arbetade mer som kamratstödare, rastvakter eller gick runt mellan arbetslagets olika klasser.” Det här var en inriktingskurs. Dessa studenters viktigaste tillfälle att få undervisa kring sin inriktnings innehåll under hela lärarutbildningen. Här syns skillnaden mellan *ska* och *ges möjlighet* tydligt. Arbetslagsutbildning håller på att ersätta handledarutbildning. Tusentals lärare går idag igenom arbetslagsutbildning, och den syftar till att arbetslagsdeltagarna ska formulera sig i en gemensam pedagogisk deklARATION, det vill säga en samsyn på människan, lärande och kunskap. Arbetslagsutbildning fokuserar inte på handledningshantverket. Tanken är att LHS-studenterna ska möta dessa arbetslag, få en inblick i hur de arbetar och även ta del av deras arbete.

Vi tror att det är nödvändigt att den studerande får möta en handledare och en didaktiklärare som på ett strukturerat och systematiskt sätt kan hjälpa honom eller henne att reflektera över gjorda VFU-erfarenheter.

Faran med nuvarande organisation kan vara att ingen tar ett personligt ansvar för denna reflektion och att den studerande får rollen som observatör och hjälpreda. En del skolor har redan upptäckt denna problematik och försöker få enskilda lärare att ta ansvaret istället för arbetslaget.

Vi tittade lite närmare på tre av våra grupper som hade sin VFU under våren 2003. För det första var frånvaron extremt hög. För det andra hade de undervisat i genomsnitt 6-7 lektioner sammanlagt under fem veckor. I den gamla utbildningen var det vanligt att studenterna undervisade tio lektioner per vecka. Detta blev utfallet trots att vi lärarutbildare gett klara direktiv vad VFU:n skulle innehålla – planera, genomföra, utvärdera och reflektera över ett arbetsområde. Många studenter hade inga möjligheter att på ett bra sätt genomföra en, i våra ögon, rimlig och självklar VFU-uppgift.

Ett försök att förstå

Ett samhälle genomgår ständigt långsamma strukturella förändringar. Dessa ska inte analyseras här, men kan väl sammanfattas med att idag menar många att vi är på väg in i ett strukturellt annorlunda samhälle – ett postindustriellt, postmodernt eller informationsteknologiskt. Sådana djupgående förändringar utsätter rådande samhällsstrukturer,

till exempel skolan, för ett hårt förändrings- eller anpassningsstryck.

Idag kan vi se att människors sociokulturella livsvillkor blivit annorlunda och för en hel del även i många avseenden tuffare. Ur det rådande samhällets perspektiv har detta uttryckt sig i en lång rad oönskade beteenden, åsikter och värderingar.

Det kanske är i ljuset av dessa förändringar vi kan begripa att skolans uppgifter håller på att omdefinieras, snarare än att dessa förändringar skulle vara ett resultat av en nyfunnen allomfattande pedagogik.

Skolan befinner sig mitt i den spänning som uppstår när barn/ungdomar socialiseras. Skolan befinner sig med andra ord någonstans i spänningen mellan kunskap–fostran–bildning–värderingar–förvaring. Under ett antal decennier har skolan kunnat flytta fram sina positioner vad det gäller kunskap/undervisning/bildning, men nu tycks vi stå inför ett jättelikt bakslag. Rent organisatoriskt har förutsättningarna redan skapats för denna omdefinition. Det handlar till exempel om saker som kommunalisering, målstyrning och finansieringssystemet.

Det samhälleliga trycket på skolan har med andra ord ökat. Samhället lägger en lång rad uppdrag på skolan som den aldrig kan klara av. I grunden kan skolan aldrig ersätta eller kompensera brister i den primära socialisationen. Men glatt och frejdigt pekar samhället med hela handen på skolan och säger vi har problem med demokratin, med ungdomars värderingar, med jämlikhet, med mobbning – lös dessa problem!

Skolan klarar aldrig av att lösa samhällsproblem av detta slaget men får till och med ta på sig skulden för en lång rad av dessa samtidigt som samhället i stort kan två sina händer. Det kan låta på följande sätt, detta kan vara ett citat från vilken politisk eller massmedial debatt som helst, "skolan har misslyckats med sin mobbningskampanj", "skolans information om droger måste bli bättre", "skolan måste ta ansvaret för vilka värderingar som kommer till uttryck". Underförstått, det är skolan som skapar problemen inte samhället i stort. Skolreformer kan kanske förstås som ett slags krisbeteende. Och pedagogiken kan även ses som en reaktion på genomgripande sociala förändringar. Detta visar sig idag genom att skolideologin, språkbruket och organisationen håller på att anpassas för att svara upp mot de utmaningar samhället idag har av psykosocial karaktär.

I skolan har man idag börjat möta de ibland kaotiska psykosociala utmaningarna genom att överlämna ansvaret till eleverna själva. Samhället håller på att abdikera. LHS har mött problemet med VFU, nu ska studenterna ut och betrakta och reflektera verkligheten istället för att ta ansvar för undervisning. Det enda sättet att utveckla djupare och mer integrerad förståelse för frågor kring psykosocial problematik är att själv befinna sig mitt i den komplexa värld som klassrummet utgör.

Läroutbildningen är en yrkesutbildning som syftar till att förbereda studenterna inför en tvingande undervisningsverkligheten. I den undervisningsverklighet arbetar 200 000 lärare och deras genuina kompetens handlar om kunskap, kom-

munikation och undervisning inför olika ämnen och åldrar – inte om att tillrättalägga samhällets tillkortakommanden i andra avseenden. Kring denna undervisningsverklighet har LHS både teoretisk och praktisk kunskap och kompetens, den tas inte till vara i den nya organisationen. Vi blir en del av ett allmänt strukturlöst och generellt förhållningssätt till verksamheten i skolan. En atmosfär skapas som gynnar ideologibildning och i värsta fall även frasideologi i samtalet om undervisning. Alla har gått i skolan och kan därmed samtala.

Vi överger idag många av våra studenter. Lärarhögskolan håller på att sälja ut vår unika kompetens. "När de strukturella bilderna av världen försvinner blir det katastrof." (Erich Fromm)

Att lärarprogrammet inte inneburit total katastrof handlar om att många lärare trots ideologiskt motstånd och organisatoriska svårigheter ändå erbjuder studenterna sin genuina kompetens.

Också en bild av LHS – En koloss på lerfötter

LHS borde i allmän mening framstå som en seriös, självständig och kvalitativt arbetande högskola med ansvar för utbildning av lärare och relevant forskning kring den verklighet inom vilken vi arbetar. Vi bör ha en hög grad av självständighet gentemot andra samhällsaktörer, inklusive stat och kommun. Självständigheten bör vara grundad på vår genuina kompetens kring vår kärnverksamhet.

Idag är dock bilden en annan. LHS framstår mer som en osjälvständig statlig myndighet med tjän-

stemannastruktur. Det har skett en oreflekterad anpassning till en strukturellt annorlunda tid. Det finns få forum för samtal om undervisning och kunskap. LHS tycks inte stå för något vad det gäller sin kärnverksamhet. Idag handlar samtalen i alltför hög grad om ideologi, organisation, ekonomi och produktion av studenter. Vi har en överbyggnad som består av – alldeles för många – som vet alldeles för lite – men bestämmer alldeles för mycket och som fullständigt okritiskt till tidens tecken uppvisar en ryggradslös hållning till vad de tror är den politiska maktens intentioner.

Idag håller stora delar av lärarhögskolans verksamhet på att läggas ut på entreprenad. Lärarutbildningen håller på att bli någon form av förlagsverksamhet. Det som tidigare var didaktik och praxis på lärarhögskolan har förlagts på de vanliga skolorna och förvandlats till verksamhet. Det har funnits fog för att kritisera lärarutbildningarna för att de i många stycken befunnit sig för långt från undervisningsverkligheten men det här kan inte vara lösningen på den problematiken.

Vad produceras på den här högskolan? Håller vi på att reduceras till en förvaltningsenhet som syftar till att finansiera en gigantisk överbyggnad. Frågan blir tvingande: – ***Vart tar pengarna vägen?***

Stöd för denna utveckling

Vi upplever att det på Lärarhögskolan finns ett stöd för den ovan beskrivna utvecklingen. Det finns *ett ideologiskt stöd, ett organisatoriskt, ett eko-*

nomiskt och ett vad vi skulle kunna kalla *ett praktiskt stöd*.

Det *ideologiska* stödet består i att det på Lärarhögskolan skapats ideologiska överbyggnader kring vår nya *verksamhet*. Personer och olika instanser har skapat en ideologi eller retorik som ska passa. Vi kan kalla dessa personer för ideologianpassarna. Det *organisatoriska* stödet handlar om att organisationen gjorts om. Våra organisationsanpassare har anpassat vår organisation till en ny tids *nya krav*.

Det *ekonomiska stödet* består i att den nya VFU-organisationen är billigare både för LHS och skolor/kommuner. Det *praktiska stödet* handlar om att man kan få stöd i två avseenden. Dels från en del studenter i och med att vi tillhandahåller en kravlös lärarutbildning. Studenter kan slippa från ångesten att under sin utbildning behöva ta ansvar för undervisning. Dels från skolorna i och med att vi legitimerar även en självgående verksamhet ute i skolorna som osynliggör några av de kraftfulla undervisningsutmaningarna som finns idag, både de psykosociala och de rent undervisningsmässiga.

Lärarprogrammets kursutformning medför att många studenter finner utbildningen ogripbar och anonymiteten förstärks. Och VFU:n som inte kan garantera relevant praktik gör att utbildningen kan framstå som flummig. Det är ingen hemlighet att Stockholms universitet har planer på att ta över lärarutbildningen. Till att börja med den gymnasiala delen. SU kommer säkert att profilera sig på motsatsen till ogripbart, kravlost och flummigt.

En annan vision

Kring kunskap och kunskapsutveckling har människor funderat i några tusen år. Det finns på olika sätt och med olika förtecken en lång tradition och mycket kunskap kring detta. Med till visshet gränsande sannolikhet har inte skolideologierna i Sverige kommit på något avgörande nytt inom dessa områden. Det tycks snarare som om man lämnar ett par tusen års pedagogisk teori och praktik åt sidan och ur tomma intet trollat fram något nytt. ”Se här – kunskapsutvecklingen sköter sig själv bara vi ger barnen möjlighet att själva erövra världen.” Det har till och med gått så långt att det blivit ”förbjudet” att göra jämförelser med gamla lärarutbildningar. Detta uttalas klart av personer i ledande ställning på Lärarhögskolan.

Vi menar att lärarutbildningen och VFU ska ta sin utgångspunkt i den samlade kunskap som finns kring undervisningens teori och praktik. Där finns grunden för vår genuina kompetens – en kompetens som idag håller på att bli osynliggjord.

Det finns en skärningspunkt där studenternas erfarenheter och nyvunna teoretiska kunskaper möter en tvingande undervisningsverklighet. Vår kärnverksamhet kan inte vara något annat än att belysa detta möte med studenterna och att ägna oss åt relevant forskning kring detta möte. I våra samtal med studenterna kan vi bjuda in dem i vår kompetens.

Den som behärskar en viss praxis vägleder och stödjer den som är nybörjare. Detta stöd består i att man bistår med strukturerade resurser som

exempelvis innebär reduktion av komplexiteten, koppling till erfarenheter eller hjälp att identifiera målsättning.

*Det är lätt att säga "tulipanos",
men det tycks vara svårt att förstå
att det är i den tvingande praktiken
som den ska göras.*

Vad kan man egentligen begära?

Läromedelstexter om islam

Jonas Otterbeck

Hösten 2001 kontaktades jag av en grupp gymnasielärare från Malmö som arrangerar föreläsningar om religion. Vi kom överens om att jag skulle granska de texter om islam som de själva använde i sin undervisning. I början av 2002 diskuterade vi texterna livligt under tre timmar. Den här artikeln är ett resultat av min granskning och den efterföljande diskussionen. Jag har även fått tillfälle att presentera versioner av min granskning vid tre olika konferenser.

Lärarna sände mig sju texter. Dessa hänvisas till som text A–G, sidnummer läggs till efter, till exempel B122. Alla uppgifter om titlar etcetera finns i litteraturlistan. Texterna är kapitel i böcker som inte bara handlar om islam. Istället tas världsreligionerna och ibland även mindre religioner eller religiösa fenomen upp. Vissa tar även upp icke-religiösa livsåskådningar. De flesta av böckerna skrevs eller kom i nya upplagor mellan 1998 eller 2000. En var från 1994. Nästan alla är publicerade av välkända förlag som Gleerups, Almqvist & Wiksell, Bonniers och Natur & Kultur. En är publicerad av Interskol i Malmö, ett förlag som på sin hemsida erbjuder ett relativt begränsat men

blandat sortiment läromedel. Fyra av böckerna har kommit i mer än en upplaga eller åtminstone tryckts om; det har med andra ord funnits tillfällen att rätta eller omarbota texterna. Två av dessa är bearbetningar av tidigare titlar. Tre titlar är förstaupplagor. Ingen av förlagen kan sägas ha en särskild politisk agenda eller ideologi i religiösa frågor. Ingen av författarna är muslim, men åtminstone några av författarna är aktiva kristna. De flesta är eller har varit gymnasielärare.

Innan texterna analyseras vill jag göra några reservationer. Först vill jag betona att avsikten inte är att generalisera utifrån de sju texterna. Istället är min förhoppning att analysen ska väcka tankar om hur islam kan presenteras i läromedel och inom annan media. Analysen är inte en del av ett större forskningsprojekt utan ett resultat av ett allmänt intresse från min sida. Jag är dock bekant med både texttolkningsstrategier och tidigare forskning.

En andra reservation är allvarligare. För att analysen ska ha en god bärkraft bör en jämförelse med hur en annan religion (eller flera) presenteras. Om inte, finns risken att något som är ett generellt drag i läromedel presenteras av mig som specifikt för

presentationen av islam. Jag har inte haft möjlighet att göra detta. Men vid de tillfällen då jag presenterat mina betraktelser har jag diskuterat med andra forskare och fått impulser och tips.

En tredje reservation är att jag har koncentrerat mig på texternas tillkortakommanden. Delar av texterna är utmärkta eller åtminstone funktionella. Min presentation är inte fullständig, syftet är att problematisera det som inte fungerar i texterna.

En kommentar om min teoretiska hemvist. Jag antar att läroboken har ”en selektiv funktion i det att den organiserar skolkunskap genom att välja och kombinera vissa värderingar och kunskaper. Texten tystnar, eliminerar några värderingar och kunskaper, och accentuerar somliga världsåskådningar och kulturella traditioner” (Ajagán-Lester 1999: s. 122). Dessa texter kan ses som verktyg i ett pågående samtal som i förlängningen handlar om hur religion förstås i samhället och vilken position religion ska ha. Islam är av särskilt intresse, inte minst på grund av de många fördomar som finns om islam och muslimer i Sverige (se till exempel Hvitfelt 1991, 1998), men också därför att islam ofta framställs som en religion som inte skiljer mellan politik och religion. Ett syfte är att visa hur läromedelstexter bär på värderingar utan att dessa görs explicita och att blottlägga varför värderingarna finns i texterna. Vetenskapligt lutar jag mig mot det som brukar kallas diskursanalys.

Skolböckerna och islam

Det finns tidigare studier som granskar svenska skoltexter om islam, till exempel Härenstam (1993) och Sander (1988). Det är även ett populärt uppsatsämne bland studenter på universitet och högskolor (se till exempel Ljungberg 1999). En del svenska muslimer har kritiserat läromedlen från ett troende perspektiv (se till exempel Ouldadda u.å.). Det finns även flera studier internationellt, till exempel Falaturi 1990, 1991; Holm 1993. Dessutom finns en mängd studier om hur islam har framställts i andra sammanhang. De flesta av dessa har influerats av Edwards Saïds *Orientalism* (1978).

Religionsvetaren Kjell Härenstam (1993) visar hur läroböcker i religionskunskap avsedda för både grundskolan och gymnasiet innehåller tendentiösa urval som förmedlar en allmänt negativ hållning till islam. Han delar in läromedlen i olika perioder baserat på när en viss tendens är förhärskande. Fram till 1962 dominerade bilden av den fanatiska, fatalistiska och aggressiva muslimen. Islam sågs som kristendomens motpol. Religionshistorikern Christer Hedin (1997) har skrivit om hur ärkebiskopen Nathan Söderblom (1866-1931) presenterar islam i sina välspredda böcker. Hedin menar att det övergripande budskapet i Söderbloms texter är att: Muhammad var en andra rangens profet som inte klarade att upprätthålla sitt profetkall när han fick världslig makt; Islam är en konservativ religion som förkväver utveckling och som behöver en sträng legalism för att täcka över

uppenbara oklarheter i teologi; Dessutom är det en inneboende egenskap hos islam att vara expansiv och maktlysten. Denna syn på islam var inte Söderbloms eget hopkok utan den delades av flera, samtida religionsvetare i Västeuropa. Den vetenskapliga hållningen var sammanflätad med den allmänna mentaliteten och samtidens västeuropeiska kolonialpolitik. Den både legitimerades av och gav legitimitet åt de båda andra. Jag menar att det är troligt att Söderbloms skrifter haft ett direkt inflytande på de läromedel som Härenstam studerat då Söderbloms skrifter är mycket spridda i Sverige, samt att tidsandan påverkade författarna.

Under nästa period (1962-1969) kom islam och muslimer att presenteras som det annorlunda, det exotiska. Det är vanligt att presentationerna ger intrycket att islam är något underligt och att muslimerna framför allt är ett kollektiv snarare än en mängd individer. Vid sidan av teologiska föreställningar fick framför allt ursprungshistorien utrymme. Islam sågs som något som tillhörde det förgångna. I presentationerna fanns inget utrymme för teologins historiska utveckling.

Mellan 1969 och 1980 var det nya att läroböckerna började framhäva hur förtryckta muslimska kvinnor var. Detta hänger bland annat samman med att jämställdhetsfrågor har en framträdande position i Lgr-69. Islam blev den religion som kom att bli symbol för kvinnoförtryck (även om till exempel katolska kyrkan ibland kritiserar). Detta berodde givetvis till del på att det utifrån en svensk horisont stod (står) illa till med jämlikheten i de flesta muslimska samhällen. Men situationen var

inte nödvändigtvis bättre i till exempel. katolska, koptiska, hinduiska eller buddhistiska samhällen. Härenstam tar inte tag i den besvärliga frågan om var-för just islam kom att bli den religion som blev synonym med kvinnoförtryck. Kanske hade det att göra med islams sedan tidigare låga status. Symptomatiskt är att när Härenstam (2000) senare genomför en studie om tibetansk buddhism i svenska läroböcker behöver han knappt beröra frågan om jämlikhet. Det innebär inte att kvinnors situation i Tibet eller i exiltibetanska grupper inte kan kritiserar utifrån svenska jämställdhetsideal utan bara att det inte ägnas uppmärksamhet i läroböckerna. Vi kan även konstatera att skildringar av kvinnors avskilda och underordnade position har varit legio sedan de tidigaste svenska reseskildringarna från muslimska länder. Presentationerna av en religion blir med andra ord beroende av vad eller vem som man låter representera religionen.

Även om de texter som jag har granskat är ganska nya, finns det drag som går att koppla med tidigare representationer. Föreliggande artikel kommer dock inte att fokusera på det som redan har kritiserats i tidigare studier utan försöka finna exempel på problematiska representationer som inte har diskuterats lika ofta. Här presenteras inte en kvantitativ analys av de insamlade texternas märkligheter. Istället får texterna tjäna som en textkorpus ur vilken jag kan plocka fram vad jag uppfattar som intressanta eller typiska exempel. Jag kommer att ordna min kritik som följer:

- Den generella strukturen
- Enkla fel
- En förvirrande struktur och utelämnad information
- Tendentiöst urval
- Fixeringen vid islamism och osynliggörandet av annan islam
- En sammanblandning av islamisk historiografi och det wattska historiprojektet
- Islam har agens – avsaknad av förståelse för makt.

Den generella strukturen

Vissa saker finns i de flesta texterna. Muhammads liv presenteras. Koranen presenteras och oftast även haditherna (fast kort). De fem pelarna spelar en viktig strukturerande roll när lärosatser ska presenteras. Dessutom brukar något sägas om sharia och allmänna sociala levnadsregler, gärna koncentrerat på familjen. Det finns något om nutid, oftast handlar detta om fundamentalism. Islam i Europa och eller Sverige kan betonas. De delar som handlar om islam omfattar 13 till 38 sidor. Bildmaterialet tar upp mellan 12 och 38 procent av utrymmet.

Enkla fel

Det finns många enkla fel i texterna. Ofta bygger de på att författaren inte har problematiserat stereotypa föreställningar om islam. Ett exempel: "Koranen består till stor del av regler, såväl religiösa som juridiska" (A80). Detta är inte sant. Vissa

typer av den islamiska teologin må vara full av regler, men Koranen är det inte. Seyyed Hossein Nasr (1966: s. 101) menar att det bara finns omkring 80 verser i Koranen som är direkt kopplade till juridiska aspekter.¹ Enligt Jørgen Bæk Simonsen (2001: s. 81) är det bara 300 av Koranens cirka 6 300 verser som innehåller anvisningar för vad en muslim får eller inte får göra. Detta innebär inte att Koranen inte är ett viktigt dokument för att få fram regler, men haditherna – berättelserna om Muhammads och hans närmstas uttalanden och seder – är betydligt mer användbara om man försöker att få fram rituella, sociala eller juridiska regler.

Felen kan röra vad som helst till exempel detaljfel i hur Muhammad får sin första uppenbarelse (A77), fel nyans i ett ord som sunna, sed, (C99), felaktiga årtalsuppgifter (F123), felaktigt återgivande av rituella ord till exempel vid rituell slakt (F133), svepande användning av fundamentalism som till exempel inkluderar Irak (G71). Detta enbart för att nämna några exempel. Dessa fel är förhållandevis ointressanta då de oftast inte säger mer än att författaren har slarvat litet antingen i sin inskrivning eller i sina efterforskningar.

Av större intresse är fel som beror på en blindhet hos författaren, när felet uppstår på grund av att författarna inte ser att de reproducerar ordningar som de kanske inte egentligen ställer upp på. Jag har valt att illustrera hur texterna kan vara blinda för kön/genus och osynliggöra kvinnor. Detta är snarast ett allmänt problem som även påverkar beskrivningen av andra religioner.

Särskilda fel: Kön/genus

”Alla muslimer är bröder” (A84) eller ”Bönen uppfattas också som ett konkret uttryck för jämlikhet och universellt broderskap. Inför Allah är alla lika” (F130). I dessa meningar används broderskap och bröder även för att täcka in den hälft av muslimer som är kvinnor. Jag tvivlar på att man skriver så om kristendom. Det bör påpekas att detta är ett vanligt sätt att skriva bland muslimer. Denna blindhet för det könsspecifika i språket och för det faktum att muslimer är mer än bara män kan få tydligare och mer missledande konsekvenser. I samband med vallfärden menar A85: ”Alla är klädda i likadana kläder, en påminnelse om att alla muslimer är jämlika inför Gud.” Alla män bär likadana kläder, men kvinnorna bär inte likadana kläder som männen. Enligt saudiska myndigheter utgjorde kvinnorna cirka 40% av de utländska pilgrimerna 1989 (Rippin 1993: s. 138f). Det finns alltså en stor mängd kvinnor på plats under vallfärden och de bär sina vanliga kläder med en dragning mot det mindre pråliga. Samma missstag finns i D282. En lösning på problemet finns i E179 där författarna skriver: ”Manliga pilgrimer skall ha likadana...” Texten signalerar att man är medveten om att detta gäller män. Tyvärr går inte texten vidare och informerar läsaren om vad kvinnorna bär.

Ett annat exempel som döljer muslimska kvinnor är även det hämtat från vallfärden. Både B143 och E179 skriver att en som gjort vallfärden efteråt kan kallas sig hadjdji, det vill säga en som

gjort hadjdji – vallfärden till Mecka. Förutom att text B stavar det fel är detta inte den titel som en kvinna som gjort vallfärden kommer att bära; hon kommer att kallas hadjdja. Intressant är att det motsatta felet – att bara ange den feminina formen – helt enkelt inte sker.

Ett sista exempel är från F131. Författaren talar om den ideala islamiska staten och hur islamiska samhällsteoretiker diskuterar medborgarnas rättvisa behandling. Sist står det: ”De garanteras också lika rätt inför lagen utan hänsyn till kön, ras eller språk.” Förutom det problem att författarna undviker att kommentera vilken status den person som har annan sexuell läggning, religiös uppfattning eller ingen religiös tillhörighet får som medborgare, är det märkligt att hävda att en islamisk stat inte skulle göra skillnad mellan de olika könen rättigheter. Har författarna aldrig hört talas om skillnader mellan män och kvinnor vad gäller arv, vittnesmål, skilsmässa, rituella föreskrifter, klädsel i det offentliga rummet etcetera? Nog för att sekulära muslimer och modernistiska muslimer kan tendera att nedtona dessa genuskillnader, men de som vill organisera en islamisk stat gör det verkligen inte. Ett liknande exempel ges i G56 som hävdar att samma regler gäller för alla som besöker en moské. Författaren glömmer bort att det gäller olika regler för män och kvinnor.

Jag vill betona att samma blindhet för kön och genus finns i många texter skrivna av muslimer. Det är dock inget skäl till att reproducera den blindhet i en gymnasielärobok.

En förvirrande struktur och utelämnad information

Ibland är texterna så kompakta att en icke initierad läsare inte kan förstå vad som avses. Vid andra tillfällen saknas information som behövs för att man ska förstå. "Under Ramadan, fortsätter Fatima, blir det ofta sena kvällar och nätter med Koranen. Helst ska vi läsa ut Koranens 30 delar under de 29-30 dagarna" (F114). När jag har hållit konferensinlägg i Sverige utifrån denna artikel har jag frågat publiken om de vet om Koranen kan delas in i 30 delar eller inte. Våldigt få har vetat. Påståendet är helt korrekt. Koranen kan delas upp i 30 delar som till exempel kan läsas en om dagen under Ramadan. I en arabiskspråkig Koran brukar det vara markerat i marginalen var de olika delarna börjar. Hemma har jag en Koran tryckt i 30 småhäften som kan användas när Koranen ska läsas rituellt; till exempel läser muslimer i Egypten gärna hela Koranen för den döde under en likvaka. Koranens ord fungerar som en välsignelse. Användande gäster får var sitt häfte som de läser för sin döde släkting eller vän.

F117 anger att "Aisha [en av Muhammads hustrur] anses ha utvecklat den islamiska juridiken särskilt i frågor rörande kvinnor." Förutom att författaren döljer vem det är som anser detta genom att använda den passiva formen "anses", får vi heller inte veta hur Aisha kan ha gjort detta. Jag menar att denna utsaga med största sannolikhet bygger på att författaren tagit intryck av en typ av historiskrivning som blivit viktigt för vissa islami-

ska apologeter. Dessa vill framhäva hur det har funnits tongivande kvinnor i islams historia och tar fram i historien namngivna kvinnor och låter dem få viktiga funktioner. Vad som döljer sig bakom ovan är att Aisha tillhör dem som påstås ha förmedlat flest hadither, berättelser om Muhammad, till eftervärlden. Enligt en lista i Muhammad Zubayr Siddiqis (1993) studie av hadithlitteraturen har Aisha förmedlat 2 210 hadither, endast överträffad av Anas ibn Malik, Abd Allah ibn Umar och Abu Hurayra. Haditherna som i sig är grundval för den islamiska juridiken blir genom en omskrivning plötsligt juridiken själv. Då det dessutom finns hadither som berättar om att Aisha undervisade om islam för andra (inte minst kvinnor) kan man inom denna form av historiografi hävda att Aisha utvecklade den islamiska juridiken.

"Vid ett tillfälle sägs Mohammad ha företagit en nattlig färd till Jerusalem och därifrån till himlen. Jerusalem var, som judarnas och de kristnas heliga stad, helig också för Mohammad" (E176). "Jerusalem är en helig stad för islam. Där finns klippan från vilken Muhammed enligt traditionen for till himlen. Därefter återvände han till Mecka" (bildtext C103). Två svärbegripliga citat. Texterna snarare mystifierar än klargör. Vilken klippa? Dog Muhammad och for till himmelen och kom tillbaka igen? Varför är det som är heligt inom kristendom och judendom heligt för Muhammad? Det är viktigt att poängtera att detta är all information vi får om det omskrivna. Ett annat exempel: "Miljoner muslimer från hela världen vallfärdar varje år till Mecka i Saudiarabien.

Centrum i Mecka är Kaba. Så många som möjligt vill kyssa en i byggnaden inmurad sten” (bildtext E180). Det sista exemplet banaliserar vallfärden till ren idioti trots att det använder fakta. Visst vill den vallfärdande kyssa stenen i Kaba (som Muhammad sägs ha placerat där), men det är knappast det vallfärden handlar om. Muslimer i bekantskapskretsen som vallfärdat brukar berätta om det som en stor andlig upplevelse.

Tendentiöst urval

En av slutsatserna i Kjell Härenstams (1993) avhandling om skolboksislam är att det kanske inte alltid är fel på det som sägs – det är snarare urvalet som ger en skev bild.

När texterna tar upp sharia, vilket alla gör, sätter de oftast samman sharia och hududstraff.² Det finns dessutom en tydlig tendens att ge de muslimer som vill se islam som en teokratisk, politisk ideologi rätten att appropriera sharia. Dessa personer, ofta benämnda fundamentalister, ses som de som vill använda hela sharia. Sann islam innebär med andra ord stränga kroppsstraff. Till och med när en textförfattare skriver att moderna muslimer kritiserar kroppsstraffen (G70) får man en känsla av att de moderna kritiserar att sharia används eller sharia som fenomen, inte förstael- sen av vad sharia innebär. En text (B144ff) beskriver sharia genom de etablerade teknikerna för att komma fram till vad som är islamiskt korrekt. Vidare exemplifierar den med en kort beskrivning av familjen i vilken det patriarkala systemet beto-

nas, hududstraffen samt jihad. Kvinnoförtryck, kroppsstraff och heligt krig må vara möjliga delar av en shariatolkning men exemplen uttömmar knappast ämnet. Vi bör ställa oss frågan varför författaren har valt att låta dessa exempel vara de som utgör representationen, exempel som faller in i det mönster som Said (1978) kallar orientalism, och som även finns i läromedlen i till exempel Finland (Fellman 1993: s. 82f).

En annan form av urval som ger en intressant slagsida är när urvalet av vad som ska beskrivas eller för den delen ordvalet i beskrivningen utgår från kristendom. B141 skriver följande i samband med människosyn: ”Eftersom människan aldrig präglas av det som kristna kallar syndafallet, behövs ingen försoning på det sätt som kristendomen antar.” Utgångspunkten är kristendomens prioriteringar. I A83 görs en uppdelning mellan präster och lekmän som är viktiga kategorier inom kristendom som inte har motsvarigheter inom islam. Detta gör texten obegriplig: ”Men några präster har man inte inom sunnainriktningen, den största inriktningen inom islam. I små moskéer är böneledaren, imamen, ofta en ansedd lekman.” Vad är en lekman om det inte finns präster? En rimligare terminologi hade varit att använda ord som utbildad och självlärd eller liknande. En variant på samma misstag finns i G56. Text G är bestyckad med beskrivningar som utgår ifrån kristendom, till exempel ”gemensam sång förekommer inte under fredagsbönen” (G55) och liknande utsagor.

Islam presenteras ofta som den snabbast växande

religionen i världen utan att ge någon förklaring till detta (till exempel B138; D260). Är det på grund av befolkningstillväxt, framgångsrik mission eller tvångskonvertering? Med tanke på att det är vanligt med idéer om att islam breder ut sig aggressivt och offensivt kunde en förklaring vara på sin plats. Dessutom finns det anledning att ifrågasätta själva påståendet. Internationell befolkningsstatistik är en svår sak. Religionsstatistik är ännu svårare.

Valet av Koranverser som illustrerar text B är ganska märkligt, eller inte alls märkligt utifrån de föreställningar som finns om islam. Vi erbjuds att läsa de sju verserna som utgör Koranens första kapitel, en vers som rör vinförbudet, en som talar om hududstraffen, tre stycken som avhandlar jihad och slutligen den versen som tar upp att det inte ska finnas något tvång i religionen. Vad vi får är signaler om att islam rör sig om det heliga kriget, vinförbud, stymningsstraff, men också om en allsmäktig gud och sedan avsnittet om inget tvång i religionen – en favorit bland samtida liberala muslimer. Kan någon mena att detta är ett oproblemiskt urval?

Det tendentiösa urvalet leder ibland till ett upprättande av ett ”vi” och ett ”de”. När text A diskuterar den svåra problematiken kring fri vilja och predestination (som för övrigt finns i fler religiösa traditioner) avslutas texten med följande: ”Enligt vanligt mänskligt förnuft går sådana resonemang inte ihop, men det bekymrar inte muslimer. De menar att Allah vet bäst” (A83). Om man hård- drar det skiljs muslimer ut ifrån dem som har ”van-

ligt mänskligt förnuft”. Samma text bidrar även med följande: ”Den stränga tillämpningen av sharia har bland annat inneburit att straff som västerlänningar uppfattar som ohyggliga på nytt kommer till användning” (A88). Att framhäva västerlänningar här är att visa att dessa innehar en större humanism än andra. Texten döljer att många i muslimska länder är djupt upprörda över ”stränga” tolkningar av sharia som vissa regimer har, och att det finns många muslimska religiösa ledare, politiker och aktivister som jobbar aktivt mot dessa. Ett annat exempel på hur muslimer skapas som annorlunda är vad jag brukar kalla den teologiska roboten. ”Varje dag vänder sig alla troende muslimer fem gånger i sin tidebön mot denna plats [Kaba, Mecka]” (B140). Här anges en norm, inte ett faktiskt beteende, men det formuleras som om det vore ett faktiskt beteende. Muslimer blir till robotar som utför gärningarna så som de blivit programmerade. Ordet ”troende” öppnar för en intressant tolkning. Menar författaren att de som inte utför bönerna samvetsgrant inte är troende muslimer, utan bara... muslimer?

I en så kallad ”Problemsituation” i C101 uppmanas läsarna att diskutera hur följande kan lösas: ”Till ditt arbetslag inom företaget kommer en kille från Turkiet, Kemal. Arbetslaget är en självständig enhet där alla är beroende av varandra. Det visar sig att Kemal är troende muslim. Han begär att få gå avsides några gånger under skiftet för att be sina böner. Det stör arbetslagets rytm och inkomsten sjunker. Han är en bra arbetskamrat och duktig yrkesman.” En positiv tolkning skulle

kunna vara att författaren vill att läsaren ska diskutera sig fram till att detta inte är ett problem, men hur många grupper diskuterar verkligen dessa instuderingsfrågor? Intrycket som det ger mig är att muslimer som ber inte bara är udda; de utgör dessutom ett hot mot effektivitet och, i detta exempel, mot andras ekonomiska välfärd. Kemal har lagstadgad rätt att be. Var och en har rätt till fem minuters paus per arbetad hel timme. Det tar mellan tre och fem minuter att be. Fredagens middagsbön tar dock längre tid. Under ett skift på åtta timmar kan maximalt finnas tre bönestunder. Tiderna är ganska flexibla och det går att slå samman böner så att man kan anpassa sig till det samhälle man lever i. Förresten, byt ut be mot röka och muslim mot rökare så blir exemplet riktigt roligt.

Fixeringen vid islamism och osynliggörandet av annan islam

Det är tydligt att författarna ser sunni-islam som norm för islam. När andra inriktningar nämns, till exempel shia, ahmadiyya, sufism, beskrivs de kortfattat under separata rubriker. Om sunniislam indelas vidare används inte de fyra sunnitiska lagskolorna utan istället islamologiprofessorn Jan Hjärpes modell från boken *Politisk islam* (1983 s. 42ff) där han föreslår fyra idealtyper för samtids-tendenser i hur muslimer uppfattar förhållandet mellan religion och politik och nämner följande: sekularism, traditionalism, modernism och fundamentalism. Men i texterna anförs oftast fundamen-

talistiska åsikter som representativa för all islam. Salafi, wahhabi, hanbali, islamism eller islamiska rörelsen är begrepp som används för att beteckna delvis överlappande typer av tolkningar som tar sin utgångspunkt i att muslimer måste återgå till islams primära källor (Koranen, sunna) för att förstå hur islam ska levas i samtiden. Tolkningstraditionerna har sina rötter i Saudiarabiens wahhabism, 1800-talets reformrörelser och 1900-talets islamiska väckelsegrupper som till exempel egyptiska Muslimska brödrskapet och det pakistanska Jamaat-i islami. Jag kommer här att använda mig av det lösa samlingsnamnet islamism för dessa former av politiserad, puritansk islam. Det kan i sammanhanget vara intressant att veta att islamismens texter sällan talar om lagskolorna. Det är vanligt att texterna innehåller en fras som: Islam (eller ibland: sharia) berör livets alla olika aspekter (till exempel B139; D260). Detta är alltså inte i enlighet med en fundamentalistisk tolkning, utan det är islam i sig som gör detta. Muslimer som vill göra skillnad mellan till exempel statens styre och religion ges inget utrymme eller avlegitimeras genom detta påstående. Ovan är tvärt emot Hjärpes beskrivning. Ett ytterligare exempel hämtar jag från A80: "Uppdelningen i andligt och världsligt, kyrka och stat, som vi är vana vid, är främmande för islam." Texten omöjliggör en sekulär eller en modernistisk position. Lägg även märke till ordet "vi" som effektivt gör islam och muslimer till något annorlunda.

Det kanske mest slående exemplet erbjuds av

C106. Efter huvudrubriken "Islam i nutid" följer 14 rader, sedan kommer underrubriken "Fundamentalism". Det är i sig inte upprörande. Efter den följer underrubriken "Sekularismen och modernismen" som balanserar den förra. Det intressanta är att de första raderna under huvudrubriken lyder: "Islam är inte bara en religion utan påverkar hela livet. Politik, ekonomi och samhällssystem grundar sig på läran och i den islamiskt styrda staten är det Allahs vilja som råder." Denna beskrivning av en fundamentalistisk tolkning av islam står alltså *före* rubriken "Fundamentalism" och beskrivs som "islam".

I beskrivningen av hur Muhammad slår sig ner i det som ska bli Medina skrivs: "Där byggdes den första moskén samtidigt som den första islamiska staten grundlades" (F118). Användningen av begreppet "islamiska staten" är inte oskyldig. Det är ett sätt att uttrycka sig som framför allt används av fundamentalistiska muslimer. Det är historiskt ifrågasättbart att kalla vad Muhammad organiserade i Medina en stat. Men det är ideologiskt viktigt för dem som vill ha islamiska stater i samtiden att använda begreppet stat för att ge historisk legitimitet åt egna projekt. Således skrev och talade grundaren för pakistanska Jamaat-i islami, Abul Ala Mawdudi, ofta om den islamiska statens principer som han menade sig hämta från Muhammads stat i Medina (se till exempel Adams 1983).

Inom islamismen framhävs ofta att det inte finns några mellanhänder mellan Allah och den enskilde troende. Präster och helgon avfärdas som något icke-islamiskt. "Inom islam finns inga präster. Alla

är lika inför Gud" (C102). Detta skulle kunna vara en islamistpamflett som driver polemik mot kristendomen. Man är även mån om att inte göra Muhammad gudomlig eller till ett helgon. "Muhammed får vördas och respekteras som den störste profeten men han anses inte som gudomlig och han är därmed inte syndfri" (G54). Denna tolkning står i bjärt kontrast med till exempel den pakistanska, sunni-islamiska, folkligt sufiska berelvitradition som håller Muhammad för att vara just syndfri. Numera finns det stora berelvi-grupper i till exempel England, Danmark och Norge. Det finns ett begrepp utvecklat inom shia, men som spritt sig till delar av den sunniislamiska teologin, isma (ibland skrivet ismah), ofelbarhet. Isma inbegriper syndfrihet, ibland begränsat till att gälla religiösa och andliga spörsmål (Glassé 1989: s. 193; Nasr 1966: s. 162f.). I den shiitiska tolkning som accepterar tolv imamer har profeterna, imamerna och enskilda andra som Muhammads dotter Fatima, isma. Sammankopplat med detta är att vissa islamister bl.a. wahhabiter fördömer firandet av Muhammads födelsedag, den så kallade mawlid annabi, en fest i stora delar av den muslimska världen som generellt sanktioneras eller tolereras av islamiska lärde. "Hans födelsedag firas gärna av muslimer i allmänhet men de rättslärda teologerna motarbetar detta" (G62). Om igen får islamismen tolkningsföreträde genom att denna tolkning ses som den som "de rättslärda teologerna" uppstår.

Ett av skälen till att islamismen presenteras som islam är gissningsvis att det finns en mycket stor islamistisk litteraturproduktion. Om man söker

information om islam på engelska eller svenska skriven av muslimer är det ganska troligt att den information man möter är skriven från dessa olika rörelsers perspektiv (Otterbeck 2000).

Sammanblandning av islamisk historiografi och det wattska historiprojektet

Något som inte beaktas när man beskriver Muhammads tid är källsituationen. Kan vi se Koranen och haditherna som pålitliga historiska källor? Kan vi lita på biografilitteraturen om Muhammad och hans närmaste? Har vi anledning att vara mistänksamma mot den islamiska historiografin som sådan? Nu menar jag inte att gymnasieböckerna ska vara fulla av intrikata beskrivningar av källkritiska problem; detta är frågor som författarna bör ha behandlat innan de börjar skriva sina texter. Men i till exempel gymnasieläromedlet *Tro i tid och rum* från 1993 förekommer en diskussion om Jesus och den historiska forskning alldeles i början av avsnitten om kristendom men det finns inget motsvarande i kapitlet före som handlar om islam. Den islamiska historiografin är dessutom inte enhetlig. Det finns olika grupper genom historien som skriver om samma perioder och händelser men med skilda betoningar och värderingar. De aktuella texterna tenderar att förmedla en form av blandning mellan islamisk historiografi, ofta med ett drag av islamistisk tolkning, och resultatet av det historiprojekt som Montgomery Watt påbörjade på 1950-talet (se nedan). Dessa sätt att

se på islamisk historia sammanblandas ogenerat utan att läsaren ges en möjlighet att bena ut vad som är vad. Här kommer exempel på båda tolkningarna och på sammanblandningarna.

Text A77 börjar med en situation. Muhammad mottar sin första uppenbarelse. Beskrivningen följer islamisk historiografi (även om det smugit sig in en del udda uppgifter och även om ordvalet inte är det klassiska), inte en källkritisk historievetenskaplig metod. Här finns inget ifrågasättande, bara en ganska dramatisk berättelse om en persons möte med det transcendenta. Texten fortsätter berättande för att plötsligt gå över i att mena att följande händer när Muhammad kommer till Medina: "Under Muhammeds år som ledare i Medina utvecklades islam till ett livsmönster för livets alla områden. Från att ha varit en väckelsepredikant, som möttes av hän och förakt, blev Muhammed en politisk och social ledare. Och han visade sig vara en statsman av rang." Jämför även till exempel C97, D261, F118 och G67. Montgomery Watts banbrytande historiska verk *Muhammad: Prophet and Statesman* (1961) gav sig på att försöka läsa ut det sociala, politiska och ekonomiska budskapen ur islams källtexter. Vi ser i citatet ovan att terminologin inte är från islamisk historiografi: väckelsepredikan, politisk och social ledare, statsman. Det som har varit den främsta kritiken mot Watts historiprojekt har varit att de islamiska källorna som används inte är nedskrivna i samtiden utan är som bäst muntligt traderade, som sämst senare tiders påhitt och önskemål om hur det var. Och även om vi skulle sätta tilltro till

att Koranen motsvarar det budskap Muhammad förmedlade innehåller boken ytterst lite information om Muhammads liv och leverne.

Intressant nog så passar islamismens förståelse av den tidiga historien ibland väl ihop med Watts läsning. Båda framhäver Muhammad som en politisk ledare till skillnad från sufisk historieskrivning som tenderar att se Muhammad som den store asketen och tillbakadragne mystikern. Vid andra tillfällen skriver en författare på ett sätt som få muslimer skulle göra (A78): "Symboliskt lät han [Muhammad] förändra böneriktningen, *qibla*." Genom ordvalet blir det Muhammad som orsakar bytet av böneriktningen, men i en islamisk historiografi är det alltid (vägar jag påstå) Allah som beordrar ett byte. Däremot erbjuder text B140 information om samma sak helt i enlighet med islamisk historiografi: "Efter en uppenbarelse från Gud ändras böneriktningen." Vid andra tillfällen sväljer text A islamisk historiografi utan kritik (A80): "Den [korantexten] fastställdes 651 och är den som används än i dag." Vi har idag inga Koranen bevarade från 600-talet, den arabiska skriften var inte fullt utvecklad förrän på 700-talet, och då vi känner till att det fanns varianter på Koranens text i omlopp åtminstone fram till 900-talet kan vi konstatera att text A:s påstående inte bygger på historisk kunskap utan på teologisk historiografi. En lösning på detta är att som text C96 skriva "Enligt traditionen var..." och därigenom visa att man hänvisar till islamisk tradition, inte till historievetenskap.

Ett av de typiska dragen för islamismen i stort

är försöket att knyta nutid med den gyllene perioden för mänskligheten då Muhammad var i livet. Man tenderar att försöka ogiltigförklara den historiska utveckling mellan då och nu. Lagskolorna, dynastierna, filosofiska, shiitiska och sufiska inriktningar blir föremål för kritik eller så tigger man om dem. En konsekvens av att islam presenteras som en enhet är att det inte finns någon historisk utveckling i texterna. Historiska skildringar av andra perioder än Muhammads tid spelar mycket liten roll. Att islam får en historia kopplad till sig, kommenteras, utvecklas, formaliseras, omtolkas och så vidare under 1 400 år fram till våra dagar får inget utrymme. En läsare får intrycket att islam har varit oförändrad under denna resa, något just islamister hävdar. I läroböckerna har islam inga reformatorer eller originella teologer som Martin Luther eller Thomas av Aquino; det finns ingen Muhammad ibn Idris ash-Shafi'i (d.820), Abu Jafar Muhammad ibn Jarir at-Tabari (d.923), Abu Hamid Muhammad al-Ghazali (d.1111), ingen Abu Bakr Muhammad Muhyi-d-din ibn Arabi (d.1249) eller Sir Muhammad Iqbal (d.1938) för att nämna några viktiga namn i islamisk historia.

Den längsta historieskildringen finns i den längsta texten F (39 rader), den näst längsta (20 rader) i en av de kortaste texterna E. Tyvärr snarare förvirrar än klargör F:s historiebeteckning: "Ottomanerna grundade på 1200-talet ett rike med centrum i Mellersta Östern. Det kom att störstas först med den turkiska revolutionen 1924 då kalifatet upphörde och staten förklarades fri från bindningar till islam. Då började minoritets-

religionerna i landet, särskilt de kristna, att förföljas och nära nog utrotas” (F119). Se där, 700 års historia sammanpressad i tre meningar! Men mer frågor väcks än vad som besvaras. Och armenierna angreps faktiskt före kalifatets fall så den sista uppgiften är inte ens rätt. För att inte tala om att en ganska stor del av osmanska väldet faktiskt låg i Europa. Dessutom upprättades den turkiska republiken redan 1923 efter en treårig process. Kalifatet upplöstes 1924, men det osmanska sultanatet försvann redan 1922.

Shia nämns i alla texterna, men det är sunni som har företräde vad gäller hur islam definieras, vilket är helt rimligt då majoriteten av muslimerna är sunniter. Avsnitten om shia domineras av de tidiga diskussionerna om ledarskap. Om mer information ges dyker martyrskapet och iranska revolutionen upp. Text G är ett undantag; där finns ett ganska rejält avsnitt om shia. A79 erbjuder möjligen lägvattenmärket bland texterna oavsett ämne: ”Det som väckt mest uppmärksamhet i Västerlandet är nog shiiternas bredvillighet att dö för sin religion. Alis och Husayns tragiska öden är än idag mönsterbildande.” Därefter följer en passage om självmordsbombare och den iranska inblandningen i detta. Nästa stycke inleds: ”Men det är trots allt små grupper som ägnar sig åt sådana våldshandlingar. Det handlar inte om islam som helhet och inte heller om shiariktning som helhet.” Men varför står det först så då? Och varför är detta all information vi får om shia om den nu inte stämmer?

Sufism nämns i tre texter, dessutom har en text

sufismen som tema för en instuderingsuppgift. I G69f får sufismen utrymme (45 rader). Texterna betonar genomgående filosofin, askesen och avvikelsen. G hinner även tala om broderskapen. Ingenstans läser man att sufismen av den stora majoriteten av sufier och även andra ses som en legitim trosutövning *inom* sunni- respektive shiaislam, eller att flera av islams stora rättslärde också var sufier och att broderskapen på många platser var, och ibland är, bland de viktigaste sociala institutionerna i lokalsamhället. Även detta ligger i linje med den avvisande hållning som islamismen har gentemot sufismen. De ser oftast sufismen som en illegitim, konstlad tolkning (*bid'a*) av islam.

Islam har agens – avsaknad av förståelse för makt

Texterna förmedlar genomgående intrycket att islam är en enhet. När författarna tar upp avvikelse eller mångfald görs det ofta i särskilda avdelningar som redan från början signalerar att nu ska vi ta upp det avvikande. Det finns något enhetligt som man kan tala om i texterna. Detta enhetliga får ibland status som agent och subjekt i meningarna, till exempel: ”Islam ser sig själv som den religion som fulländar kunskapen om Gud” (B138). Trots att skillnader görs till exempel mellan traditionella, fundamentalistiska och modernistiska tolkningar, kan islam agera när något ska sägas: ”Islam ser familjen som en enhet och som samhällets grundstomme” (D279). Detta sätt att skriva visar att författarna överhuvudtaget inte betänker makt-

faktorerna bakom tolkningar. Frågor som ”Vem tolkar?” och ”Vems tolkning för jag fram?” kan inte ha ställts under skrivprocessen.

En aningslös syn på tolkning framkommer även i textrader som dessa (angående polygami): ”Det för mannen omöjliga kravet på att vara absolut rättvis gentemot sina hustrur visar att Koranen egentligen förordar ett monogamt äktenskap” (F133). Här anförs en tolkning som har sitt ursprung i den egyptiska muftin Muhammad Abduhs (d. 1905) shariatolkning. Abduh breddade rättvisekravet för det polygama äktenskapet som tidigare hade förståtts som ekonomisk rättvisa till att även kräva emotionell rättvisa. Initialt tog många avstånd från hans åsikt, men efterhand kom den att plockas upp i bland annat syrisk och tunisisk juridik (Coulson 1964). Det innebär att en tolkning som inte är allmänt accepterad, men är välspredd och som har sin grund i en egyptisk lärds förståelse av sharia är vad ”Koranen egentligen förordar”. Det polygama äktenskapet har aldrig varit det vanliga i den muslimska världen, men i de flesta länder med muslimsk majoritet tillåts denna äktenskapsformen och de islamiska lärde protesterar inte.

Motsvarande sker hela tiden i texterna. Kön, tolkningstradition, klass och så vidare döljs. De som oftast får fördel av detta är män som blir norm och islamiska teologer, särskilt islamister, som får tolkningsföreträdare.

Vad kan man egentligen begära?

De värderingar som framkommer i en lärobok måste kunna diskuteras. Det är en naturlig utgångspunkt för kritik; men när blir kritik orättfärdig? Läroböcker har en form som kan vara svår att hantera.

- De ska försöka täcka många olika fält. Flera olika religioner och olika dimensioner av religioner
- De har begränsat med utrymme
- De ska förhålla sig till läromedlens konventioner och traditioner
- De ska förhålla sig till fördomar
- De ska följa olika lagar, planer och styrdokument
- De ska sälja på en marknad

Bygger den kritiken som jag riktar mot böckerna på att jag inte förstår läromedelförfattarnas arbetsvillkor? Kanske till en del då jag själv inte är bunden av dem.³ Men till del vill jag vara ihärdig och hävda att dessa texter måste kunna göras bättre. Frånsett det uppenbara i att rätta faktafel och frigöra texten från klumpiga formuleringar, finns det några viktiga saker som kan göras.

Det första är att skapa en text som inte döljer vem som talar eller, mer precist, vems tolkning som förs fram. Det bör vara klart för var och en som arbetat med islam under någon tid att islam inte kan presenteras som ett homogent tankesystem eller som en socialt sammanhållen religion. Tolkningarna skiftar över tid, i olika sociala skikt, beroende på genuskonstruktion, beroende på materiella och kulturgeografiska förhållanden osv.

Enskilda religiösa experter har även påverkat islam vid en viss tid och plats enormt mycket, just som inom andra världsreligioner. Att synliggöra vems tolkning man för fram är således av största vikt.

Detta innebär inte att jag anser att bara en tolkning ryms i en gymnasietext. Det finns all anledning att både föra fram olika religiösa tolkningar, men även tolkningar som anlägger historiekritiska, sociologiska, genusvetenskapliga eller politologiska synsätt. Vad som inte får göras är att osynliggöra tolkningarna eller perspektiven. Men en stor mångfald tolkningar med reservationer i varje mening förvirrar nog. Istället bör man i början klargöra vad som har valts och varför. Kanske kan man ge exempel på sådant som man har valt bort, till exempel den historiska utvecklingen av islam, och även förklara varför man valt bort den. Detta hade dessutom varit ett sätt att mota missuppfattningen att ett läromedel säger allt väsentligt i ämnet.

Texterna bör ses igenom vad gäller fördomar som ofta formar valet av vad texterna ska handla om. Detta sker på två sätt. En del reproducerar fördomar, andra vill bemöta fördomar. Sharia är ett utmärkt exempel. Vissa nämner sharia som primitivt på grund av huvudstraffen, särskilt då stypningsstraffen. Andra nämner stypningsstraffen för att säga att dessa är ovanliga. I båda fallen ägnas uppmärksamhet åt denna aspekt av sharia. Vi får inte veta något om vad sharia handlar om i ett större kontext, hur sharia används, upplevs, efterföljs eller revideras, vilken symbolisk funktion sharia fyller i politik och så vidare. Tidigare val som blivit traditioner styr urvalet allt för mycket.

Det som tas upp bör kontextualiseras och förklaras. Vad är fem pelarna till exempel? Nog får man rum med följande korta text: De fem pelarna är ett vanligt sätt att presentera islam för unga muslimer och för vuxna som saknar grundläggande normativa kunskaper om islam. Islamisk teologi och ritual innehåller mycket mer än bara dem. Det finns även andra grundpresentationer som islams lärde har utvecklat.

Jag anser att man kan begära följande:

- Ett större mått av konsekvens
- Ett tydliggörande av vilka perspektiv som texten använder i helhet eller i del
- Ett blottläggande av egna strategier
- En mer avslappad relation till helheten
- Ett större mått av reflektion
- Färre faktafel och klumpiga formuleringar
- En frigörelse från tidigare läromedelspresentationer.

Är lösningen att låta muslimer eller islamologer granska texten? Nej, inte nödvändigtvis. Text D vågar jag påstå är granskad av svenska muslimer vilket gör att den inte innehåller den vacklande hållningen mellan islamisk historiografi och det wattska historiprojektet. Å andra sidan är det tydligt att det är *ett* islamiskt perspektiv som presenteras som islam. Detta anges inte. Frågan om hur texterna ska sättas samman är inte löst. Det religionshistoriska perspektivet som finns inom universitetsvärlden kan säkert vara för krasst och för problematiserande för gymnasiebokens presentationer. Betoningen på etik och trosinnehåll, som

jag uppfattar som en trend inom religionsämnet i gymnasiet idag, riskerar att bli historielös och utan maktperspektiv. Författare bör reflektera över punkterna ovan och över själva syftet med den text de skriver.

Ett större perspektiv

Jag tycker att flera av texterna är djupt problematiska, det torde framgå av ovan. Det finns dock ett större perspektiv. I Malmö är ganska många av eleverna muslimer och ännu fler har vänner och bekanta som är det. I Malmö är islam närvarande. I klassrummen finns till exempel muslimer som är djupt engagerade i sin tro, som är kulturellt knutna till trosgemenskapen, men även ”muslimer” som hatar islam ur djupet av sina hjärtan. Unga muslimer från Malmö som jag samtalat med är bekymrade över det som de får läsa om islam i böckerna. En del är djupt kränkta, andra förbryllade. De känner inte igen helhetsbeskrivningen av sin religion. De flesta unga muslimer vet i och för sig inte så mycket om islamiska teologier eller om historieforskning om islam och kan inte precisera kritiken, men de känner att något är fel. Texterna faller i två fällor, dels orientalismens som skapar avstånd till islam, dels islamismens som genom att skaffa sig tolkningsföreträdare kan tysta andra islamuttryck. Genom texterna stigmatiseras en del av skolans elevers tro. I mening efter mening konstrueras muslimska elever som annorlunda än vad ”vi” är, när de *de facto* är en del av detta samtids-svenska ”vi”. Eftersom islamismen fyller oriental-

ismens krav på att islam ska vara annorlunda än Västvärlden och kristendomen passar dessa perspektiv varandra väl. Uppfattningar om islam som en religion som är politisk, som inte kan sekulariseras, som är regelstyrd och krävande, hårdförd i sin lagutövning, utövar könsgrundad apartheit och så vidare kan upprätthållas. Den faktiska islamiska mångfalden är närvarande i Malmös klassrum, dock inte i läromedlen. Det är ett problem som borde tas på allvar.

Litteratur

De studerade gymnasieböckerna

Text A: Alm, Lars-Göran: *Religionskunskap för gymnasiet. Integrerad lärobok för A-kursen*. Natur & Kultur, Stockholm, 1999. 3:e tryck., 1:a uppl. 1997.

Text B: Björlin, Ola: *Livets kurs – Stora boken*, Bonnier utbildning, Stockholm, 1999. 2:a tryck., 1:a uppl. 1998.

Text C: Thulin, Birgitta & Sten Elm: *Religion A 2000*, Interskol, Malmö, 2000. 1:a uppl. Författarparet har en tidigare text från 1993 som bearbetats över tid och som ligger till grund för texten från 2000.

Text D: Mattsson, Malin, Leif Eriksson & Uriel Hedengren: *Söka svar – Religionskunskap kurs A & B*, Almqvist & Wiksell, Stockholm, 2000. 1:a uppl. Finns även en andra upplaga från samma år.

Text E: Rodhe, Sten & Bo Nylund: *Religionskunskap*, Almqvist & Wiksell, Stockholm, 1998. 5:e reviderade uppl. Det finns en mängd förlagor sedan tidigt 1970-tal.

Text F: Olivestam, Carl Eber, Håkan Thorsén & Ann Westermark: *Hela livet: religion, etik, livsfrågor*, Almqvist & Wiksell, Stockholm, 1994. 1:a uppl. Finns senare tryck.

Text G: Arvidsson, Bengt: *Religionskunskap: Relief del A*, Gleerups, Malmö, 1998. 1:a uppl. Finns senare tryck.

Sekundärlitteratur

Adams, Charles J. 1983: "Mawdudi and the Islamic State" i Esposito, J. L. (ed.), *Voices of Resurgent Islam*, Oxford University Press, New York: s. 99-133.

Ajagán-Lester, Luis 1999: "Text och etnicitet" i Säfström, C.A. & Östman, L. (red.), *Textanalys*, Studentlitteratur, Lund: s. 121-134.

Coulson, N. J. 1964/1991: *A History of Islamic Law*, Edinburgh University Press, Edinburgh.

Falaturi, Abdoldjavad 1990: *Islam in Religious Education Textbooks in Europe*, The Islamic Scientific Academy, Köln.

Falaturi, Abdoldjavad 1991: *A Guide of the Presentation of Islam in School Textbooks*, Centre for the Study of Islam and Christian-Muslim Relations, Birmingham.

Fellman, Nina 1993: "How is Islam Presented in Finnish Textbooks on Religion and History?" i Holm, N. G. (ed.), *Teaching Islam in Finland*, Religionsvetenskapliga skrifter nr 26, Åbo Akademi, Åbo: s. 75-99.

Glassé, Cyril 1989: *The Concise Eyclopedia of Islam*, HarperCollins, San Francisco.

Hedin, Christer 1997: "Nathan Söderbloms uppfattningar om islam" *TfMS: Tidskrift för mellanösternstudier*, nr. 1: s. 32-63.

Hjärpe, Jan 1983: *Politisk islam. Studier i muslimsk fundamentalism*, Skeab Förlag, Stockholm.

Holm, Nils G. (ed.), 1993: *Teaching Islam in Finland*, Religionsvetenskapliga skrifter nr 26, Åbo Akademi, Åbo.

Hvitfelt, Håkan 1991: "Svenska attityder till islam" i Holmberg, S. & Weibull, L. (red.), *Politiska opinioner: SOM-undersökningen 1990*, Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet, Göteborg: s. 99-113.

Hvitfelt, Håkan 1998: "Den muslimska faran – Om mediebilderna av islam" i Brune, Y. (red.), *Mörk magi i vita medier – Svensk nyhetsjournalistik om invandrarer, flyktingar och rasism*, Carlssons, Stockholm: s. 72-84.

Härenstam, Kjell 1993: *Skolboks-islam: Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.

Härenstam, Kjell 2000: *Kan du höra vindhästen? Religionsdidaktik – om konsten att välja kunskap*, Studentlitteratur, Lund.

Ljungberg, Caroline 1999: *Representation av islam och muslimer i svenska läromedel*, D-Uppsats i IMER, Malmö högskola.

Nasr, Seyyed Hossein 1966/1994: *Ideals and Realities of Islam*, Aquarian, London.

Otterbeck, Jonas 1996: "Bilder av religioner" i Hermansson, M. (red.), *Tema: Tro i tid och rum*, Gleerups, Malmö: s. 99-109.

Otterbeck, Jonas 2000: *Islam på svenska – Tidskriften Salaam och islams globalisering*, Almqvist & Wiksell International, Stockholm.

Ouldadda, Khadija u.ä.: *Islam i svenska skolböcker*, [stencil från Islamiska Informationsföreningen].

Rippin, Andrew 1993: *Muslims: Their Religious Beliefs and Practices. Volume 2: The Contemporary Period*, Routledge, London, New York.

Said, Edward 1978/1979: *Orientalism*, Vintage, New York.

- Sander, Åke 1988: "Några reflektioner kring framställningen av och undervisningen om icke-kristna religioner" i Strömqvist, S. & Strömqvist, G. (red.), *Kulturmöten, kommunikation, skola*, Nordstedts, Stockholm.
- Siddiqi, Muhammad, Zubayr 1993: *Hadith Literature. Its Origin, Development & Special Features*, The Islamic Texts Society, Cambridge.
- Simonsen, Jørgen Bæk 2001: *Det retfærdige samfund. Om islam, muslimer og etik*, Samleren, København.
- Tro i tid och rum* 1993, Glerups, Malmö, andra upplagan [av Löwgren, Arne, Ahlgren, Bo & Ryberg, Lars].
- Watt, W. Montgomery 1961/1974: *Muhammad: Prophet and Statesman*, Oxford University Press, Oxford.

Noter

- ¹ Jag menar, utifrån egen läsning och erfarenhet, att Nasr har rätt på denna punkt även om motivet för att han tar upp detta är att avlegitimisera legalistiska tolkningar som ignorerar filosofiska och mystiska förståelser av islam.
- ² I islamisk teologi är hududstraffen de straff som Gud fastställt i Koranen till ett antal namngivna brott. Hadd (pl. hudud) betyder gräns och straffens utmäts av menigheten för sådant där personer överskridit Allahs gränser. Detta är en del av sharia men en del som inte används i de flesta muslimska samhällen och samfund.
- ³ Jag har författat en text till en bok avsedd för gymnasieskolan (Otterbeck 1996). Men det var en friare text där jag inte behövde ta ansvar för själva grundpresentationen, utan kunde vara problematiserande istället.

Islam och fördomarna i Väst

Intervju med Christer Hedin

Annica Ragert

I västvärlden förekommer många fördomar mot islam. Det sägs till exempel:

1. Muslimer är fanatiker och fatalister
2. Kvinnorna förtrycks av lata och sexfixerade män
3. Islam motverkar utvecklingen av teknik, vetenskap och demokrati.

Ovanstående påståenden kan vi förstås skratta åt men religionshistorikern Christer Hedin berättar hur fördomar sakta men säkert kan cementeras och leva vidare från generation till generation. Hur kan det komma sig att Västvärlden har en sådan bestämmd uppfattning om hur muslimerna är, och hur de lever? Christer Hedin menar att vi måste gå så långt tillbaka som till medeltidens korståg och de östeuropeiska krigen på 1600-talet för att hitta historiska förklaringar.

- De kristnas plundrande korståg ”i Guds namn” väckte naturligtvis agg hos det muslimska folket. Men motsättningarna började egentligen inte på allvar förrän med kolonialismen på 1700-talet. Den forskning som nu kallas ”orientalism” ökade klyftan mellan islam och västvärlden.

Västvärlden har utgått från kristna värderingar och räknat med att världen ska kristnas i samma takt som den tillägnar sig den västerländska livsstilen, säger Christer Hedin. Forskare legitimerade kolonialismen genom att beskriva ”Orientens” invånare som ansvarlösa dagdrivare, oförmögna till framtidsplanering och förnuftigt tänkande. Vanföreställningen att det inte skulle finnas någon vetenskap i muslimska länder är helt befängd, säger Christer Hedin. Inom en rad områden har vi muslimer att tacka för de grundläggande kunskaperna: matematiken, astronomin, fysiken, naturvetenskapen, geografin och medicinen.

Islam i skolan

Jonas Otterbecks rapport ”Vad kan man egentligen begära?” vittnar om att en del läromedelstexter i religionsundervisningen på högstadiet och gymnasiet är tendentiösa och förmedlar en allmänt negativ hållning till islam. Christer Hedin är medveten om detta och säger att fram till 1960-talet beskrevs andra religioner inom ämnet geografi. Och de gamla geografiböckerna spred en minst sagt onyanserad bild av islam och muslimer.

- Läromedlen kanske inte förmedlar rena faktafel, utan det är urvalet och sammanställningen som kan vara missvisande. I texten måste det alltid framgå vem som är författare och hur denne motiverar urvalet av fakta. Ännu viktigare är att motivera frånvaron av de fakta som författaren av någon anledning valt att inte ha med.

Men Christer Hedin påpekar att vilseledande läroböcker och texter inte gör så stor skada om läraren är tillräckligt kunnig. Då är det värre med stereotyperna i uppslagsböcker som läses av många fler, utan lärares kommentarer, säger han. Regelbundna diskussioner med eleverna är A och O, så att de lär sig att själv tänka kritiskt. Då kan man till och med läsa tidningar i skolan. Kanske törs eleverna då också ifrågasätta sina föräldrars eventuella fördomar. Han är övertygad om att den nya generationen lärare, som snart är på väg ut i skolorna, kommer att bidra till en positiv förändring av undervisningen.

- Den nya generationen lärare är öppna, diskussionsbenägna och inte så färgade av gamla fördomar vilket jag tror ger en bra grund för elever i framtidens skola.

Det allra viktigaste i undervisningen är att visa på islams mångfald, att det inte bara finns en sida av religionen eller det muslimiska samhället.

- Många muslimer är idag sekulariserade och det är knappast den bilden skolan förmedlar. Dess-

utom studeras islam i samband med Mellanöstern, som bara är en del av den muslimska världen. Araberna utgör en tiondedel av världens muslimer. Varför berättas det till exempel aldrig om muslimerna i Indonesien som är 180 miljoner? I Sydostasien bor en femtedel av världens muslimer.

Det var inte förrän under det sena 1980-talet som den onyanserade bilden av islam började uppmärksammas. Revolutionen i Iran väckte en del intresse, och diskussioner om en "objektiv" litteratur tog fart, berättar Christer Hedin. Det är idag svårt att få tag i litteratur som gör islam rättvisa men det finns. *Islam den raka vägen* är "godkänd" av de flesta muslimer och skriven av en amerikansk forskare, John Esposito.

Men det är inte bara islam som fått en missvisande bild. Christer Hedin säger att västvärlden till exempel har ett överdrivet positivt intryck av buddhismen och att indianer uppfattas som mer miljömedvetna än andra. Mycket av detta bygger på en idealisering som säger mer om oss än om de religioner vi beskriver.

Ett mångkulturellt samhälle

Ordet integration har många innebörder, beroende på vem som svarar. Christer Hedin har en klar definition av begreppet, för honom står det för en samsyn mellan etik och etikett.

- Det handlar om att slå vakt om människan som individ. Människor måste tillåtas få behålla sina

små värden, som kan handla om speciella kläder eller matregler, oavsett *var* du än bor i världen. Så länge som dessa traditioner inte strider mot lagen och den allmänna värdegrunden skapar de istället etnisk stolthet i en annan kultur.

Är det okej att nyhetsuppläsaren i TV-rutan bär slöja?

- Absolut. För oss svenskar handlar det om att vi måste vänja oss bara. Om tjugo år väcker det förmodligen ingen debatt alls utan är helt accepterat. Tack vare att den andra och tredje generationens invandrare nu växer upp, kommer liknande små värden att bli allt vanligare inslag i det svenska samhället.