



Lärares kunskap

Lärarstuderande talar om lärarkunskap

Lillemor Aneer

*Vår kunskap bildar ett stort system.
Och bara i detta har det enskilda det värde vi tillmäter det.*

Ludwig Wittgenstein

Handledare: Rolf Helldin

Lärares kunskap

Lärarstuderande talar om lärarkunskap

Lillemor Aneer

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Rolf Helldin

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka några lärarstuderandes syn på begreppet lärarkunskap, vilka kunskaper de anser vara viktiga för läraryrket samt sambandet mellan deras och några filosofers och pedagogers syn på kunskap.

Mina frågeställningar är:

- Hur kan begreppet kunskap tolkas?
- Vad är meningsfull kunskap ?
- Hur ser några lärarstudenter på lärarkunskap och hur upplever de att de mött den under sin utbildning?

Undersökningen genomfördes med hjälp av intervjuer, utformade som sokratiska samtal, med åtta lärarstuderande på grundutbildningen.

Resultatet av studien visar att studenterna anser de viktigaste delarna av lärarkunskapen vara att ta ansvar för helheten, att kunna möta eleverna där de är och att läsa av deras behov samt att som lärare vara beredd att förändras. De anser att de genom lärarutbildningen har fått god hjälp att uppnå dessa kunskaper, men ser också brister i utbildningen. Dessa brister handlar främst om kopplingen mellan teori och praktik, samt om hur det allmänna utbildningsområdet är organiserat.

Sökord

Lärares kunskap, lärarkunskap, kunskap, kunskapsbegrepp, lärarstuderande, lärarutbildningens kunskaper, kunskapsskapande, intervjuer

Abstract

Author: Lillemor Aneer

Title: *Teachers' knowledge. Teacher students talk about teacher knowledge*
(*Lärares kunskap. Lärarstuderande talar om lärarkunskap*)

The aim of this study is to explore some teacher students' views on the concept of teacher knowledge and to examine the connection between their views on knowledge with that of some philosophers and pedagogues. The following research questions were used:

- How can the concept of knowledge be understood?
- What is meaningful knowledge?
- How do teacher students look upon *teacher knowledge* and how has this been dealt with during their teacher education?

The empirical data is provided by eight interviews designed as Socratic talks. The analysis follows categories that were found in the data: teacher knowledge, knowledge of life, knowledge within teacher education, knowledge lacking in teacher education and pupils' knowledge. A comparison was made to some philosophers' and pedagogues' thoughts on the concepts of knowledge.

The study shows that according to the students the most important parts in teacher knowledge are to work in a holistic way, to meet the pupils where they are, to see their actual needs and to be prepared, as a teacher, to change. The teacher students are generally content with their teacher education and think it has provided good opportunities for achieving relevant teacher knowledge. However, they are also critical of some aspects, for example how the theoretical and practical parts of the teacher education are linked together.

Keywords: Teacher knowledge, the knowledge of teaching, the concept of knowledge, teacher students, knowledge within teacher education, creating knowledge, interviews.

Förord

Under trettio år som lärare och specialpedagog, några år som lärarutbildare på Lärarhögskolan i Stockholm, som engelsklärare i arabvärlden och som läromedelsförfattare, har jag ofta funderat över vad god lärarkunskap egentligen är. Vad är det som gör att unga människor kan tillbringa sexton eller fler år med studier och tycka om det? Undervisningen sker ofta i undermåliga lokaler, med dålig belysning, med få hjälpmedel och utan att eleverna ser någon omedelbar nytta av de kunskaper de tillägnar sig. Ibland tycker jag att det är ett under att så många elever kommer till skolan dag efter dag, med entusiasm för sin uppgift, sitter i stort sett stilla på en och samma stol, lyssnar och talar, läser och skriver och lär sig generationers samlade kunskap, utan att protestera, varken mot omgivningen, läraren eller stoffet. En del gör ju det, förstås, men merparten av dem gör det inte. Vilka kunskaper bör lärare skaffa sig, för att de ska kunna gå ut i en alltmer sammansatt verklighet och få elever att vilja gå i skolan? Och hur ser de själva på begreppet lärarkunskap, innan de ännu på allvar har provat sina vingar? Vad är det de tycker är viktigt att ha med sig, när de börjar sin yrkesbana?

Detta arbete har givit några svar på mina frågor, och det har varit spännande att fördjupa sig i olika människors tankar kring kunskap som begrepp. Det finns många som har tänkt om kunskapsbegreppet och alla finns inte representerade i mitt begränsade arbete. Jag har valt de som intresserat mig, liksom jag valde en fråga som intresserade mig, så det blir deras, åtta lärarstuderandes samt i någon mån min egen kunskapsyn som redovisas här.

Att jag inte bara valt pedagoger, som företrädare för synen på kunskap, utan företrädesvis filosofer, har jag delvis min handledare, Rolf Helldin, att tacka för. Han inspirerade mig att läsa filosofiska texter redan för tio år sedan, när jag skrev min C-uppsats. Han har som handledare ställt bra frågor och utmanat, men låtit mitt arbete vara mitt. Tack, Rolf!

Jag vill tacka de studenter, som ställt upp med sin dyrbara tid för att samtala med mig. Utan er och era tankar om lärarkunskap hade inte detta arbete kommit till stånd. Och Katarina, kära kusin, för att du läste och gav mig dina synpunkter.

Mina tre söner, Nor, Finn och Frej, vill jag också nämna i detta förord. De har förmedlat elevperspektivet på kunskap till mig och genom dem har jag också fått föräldraperspektivet på kunskap och inläring. Och de har givit mig sina specifika kunskaper om livet, som jag utan dem hade gått miste om.

Till dem, till de studenter som bidragit med sina tankar och till alla elever i skolorna runtom i världen vill jag ge dessa ord av Kristina Lugn:

Du ska få ett panoramafönster
i barnbidrag.
Stjärnhimlen ska vara din vardagsrumstapet
och Mozart ska skriva musiken.
Du ska få ett hem
som älskar dig.
Du ska få sinne för humor.
Och Strindbergs samlade verk.
Och alla mina barnbarn.

Min present till dig är att du ska tala många språk
och tåla allt slags väderlek.
Du ska få god markkontakt
och svindlande takhöjd med stuckaturer.
Du ska få ett liv
som förlåter dig allt.
Klar i tanken ska du vara.
Och stark i känslan.
Du ska få ha roligt.
Allt detta står i hemförsäkringen.
Du ska få vara i fred.
Mitt underhållsbidrag till dig är att du aldrig någonsin
kommer att sluta hoppas.
Du ska få ett modigt hjärta
Och ett dristigt intellekt.
Och ett gott omdöme.
Den du litar på
släpper inte din hand.
Min julklapp till dig är att om du faller
ska medmänniskorna glädjas åt att få ta emot dig.
Ett vänligt leende ska gå genom hela din resa.
En frisedel ska jag sända från min ensamhet.
Du ska inte få ärva någonting alls av mig.
Men du ska få alla pengarna.

(Lugn, 2003, s.38–39)

Stockholm 070318
Lillemor Aneer

Innehåll

Sammanfattning

Abstract

Förord

| | |
|---|----|
| 1. Inledning..... | 1 |
| 2. Bakgrund | 3 |
| Kunskap som undersökning | 3 |
| Kunskap som interaktion..... | 7 |
| Kunskap som relation..... | 9 |
| Kunskap som erkännande..... | 11 |
| Kunskap som uppmärksamhet | 12 |
| Kunskap som makt | 14 |
| Lärarkunskap | 17 |
| 3. Syfte..... | 19 |
| 4. Frågeställningar | 19 |
| 5. Disposition..... | 20 |
| 6. Metod..... | 21 |
| Urval, genomförande och etiska överväganden | 21 |
| Sokratiska samtal som forskningsmetod | 22 |
| Tolkning | 23 |
| Totaliseringsbegreppet | 24 |
| Reflektion | 25 |
| 7. Resultat..... | 27 |
| God lärarkunskap | 27 |
| Livskunskaper | 29 |
| Läroutbildningens kunskaper | 29 |
| Kunskaper som lärarstudenterna saknar..... | 31 |
| Elevs kunskaper | 33 |
| Sammanfattning av resultaten | 34 |
| 8. Tolkning och analys | 36 |
| Att ta ansvar | 36 |
| Att lyssna in och läsa av | 37 |
| Att vilja förändring..... | 39 |
| Hårdvara | 41 |
| 9. Diskussion | 44 |
| Ansvaret och makten | 44 |
| Förändringen | 47 |
| Mötet | 50 |
| Slutord | 53 |
| Referenser..... | 55 |
| Bilagor | |
| Förfrågan om deltagande i intervju | |
| Frågor till studenterna | |

1. Inledning

Under de tre år jag arbetat som lärarutbildare på Lärarhögskolan i Stockholm, men även tidigare, under de perioder jag arbetat som handledare för lärarstudenter ute i skolan, har jag ofta funderat över begreppet *lärarkunskap* och hur det kan beskrivas. Jag har sett nybakade lärare komma ut i skolorna fulla av entusiasm, för att ibland duka under av verklighetens krav på snabba beslut och en ofta orimlig arbetsbörda. De ska både se till att eleverna når målen i läroplanen, Lpo 94, och att de trivs i skolan, utvecklar goda kamratrelationer och blir demokratiska medborgare i en snabbt föränderlig verklighet med skolans krympande ekonomiska resurser. Några går vidare till nya utbildningar eller uppdrag inom offentlig eller privat sektor, medan andra förblir lärare, med bibehållen entusiasm för yrkets alla skiftande krav. En utbildning sätter spår hos studenterna och öppnar dörrar till nya rum, dörrar som tidigare varit lönn dörrar, dolda bakom tapeterna. Men hur ser dessa rum ut? Vad finns bakom dessa för studenterna tidigare okända dörrar?

I detta arbete har jag undersökt hur åtta lärarstuderande ser på begreppet *lärarkunskap*. Vad har de under pågående lärarutbildning för uppfattningar om vad *god lärarkunskap* kan vara? Vad har de för föreställningar om den kunskap som kommer att bli viktig för dem i deras yrke? Är vissa kunskaper, enligt deras uppfattning, viktigare än andra för en lärare? Hur ser de på utbildningen på Lärarhögskolan och vad tycker de att de har fått ut av den? Det handlar alltså både om kunskap de fått och kanske redan har prövat att använda under sina VFU-perioder¹, men också om föreställningar om vad som kan komma att behövas, när de väl är ute i verkligheten ”på riktigt”.

Jag har också undersökt hur några teoretiker förhåller sig till kunskapsbegreppet, för att definiera olika perspektiv på begreppet kunskap i allmänhet och kunskap om lärande i synnerhet. Jag har valt dessa teoretiker för att de ger kunskapsbegreppet olika innehåll, för att på så vis få en så mångsidig bild av begreppet som möjligt. Jag har säkert utelämnat några som kanske borde ha funnits med och valt andra, som vissa tycker är helt onödiga, men det är mitt val, utifrån den syn på kunskap som jag själv har skapat mig under trettio år som lärare och specialpedagog i den svenska statliga och senare kommunala grundskolan, där jag framför allt har arbetat i Stockholms södra förorter, rika på minoritets elever och familjer, som befinner sig i underläge, kulturellt och ekonomiskt.

Jag startade min teoretiska undersökning om kunskapsbegreppet med Platons två dialoger *Teaitetos* och *Menon* och Sokrates berömda ”förlossningskonst”, för att sedan titta på kunskap som Wittgenstein beskriver den. Jag ville också studera om interaktion och relation kan appliceras på begreppet kunskap och på kunskapsskapande. Därför gick jag vidare till Mead och hans teori om interaktion samt Buber och hans relationsteori (den dialogiska principen: ”Jag och Du”). Min tanke var att låta den ena parten i Meads interaktionsprocess vara *kunskap* liksom att applicera Bubers idé om förtingligande kontra väsensskapande på *kunskap*.

De två sistnämnda teorierna är både åtskilda, den ena socialpsykologisk och evolutionistisk med rötter i darwinismen (Asplund, 1972) och den andra socialfilosofisk-teologisk med rötter

¹ Perioder under lärarutbildningen med *verksamhetsförlagd utbildning*, då studenterna är ute i verksamheten, observerar, dokumenterar och provar på att undervisa.

i chassidismen (Lübcke, 1988, s. 82; Buber, 1994, s. 175, översättarens kommentar)² och har samtidigt beröringspunkter genom att behandla interaktion mellan människor, hur relationer skapas (och förblir oskapade). Till slut landade jag i Molanders syn på *kunskap-i-handling*, samt kunskap och makt hos Liedman. Därutöver hänvisar jag till andra författare, som behandlat kunskap på olika sätt.

² Chassidism är en fromhetsrörelse med mystiska inslag som uppkom under 1700-talet bland Östeuropas judar. (*Nationalencyklopedin*, 1990, band 4, s. 93)

2. Bakgrund

Kunskap som undersökning

Platon (1996) beskriver i dialogen *Teaitetos* hur Sokrates bedriver sin berömda ”förlossningskonst”. Sokrates menar att han själv inte besitter kunskapen. Människor ska inte komma och fråga honom hur det ligger till med olika saker. Han är bara barnmorskan, som ser till att de kunskapsbarn som andra bär på kommer ut i dagsljuset och blir synligt.

Så mycket är tydligt, att av mig har de aldrig någonsin lärt sig något, nej, det är av sig själva som de finner och framförer så många härliga ting. Men förlossningen är gudens och mitt verk. (Platon, 1996, s. 27)

I *Teaitetos* är det ynglingen med samma namn, som ska föda. Och Sokrates blir hans förlossare. De ska försöka utreda vad vetande är. Sokrates nöjer sig inte med att få veta hur många slags vetande det finns. Han vill få svar av Teaitetos på vad vetandet i sig är. Han är inte nöjd med Teaitetos svar, trots att han finner dem tänkvärda, utan utmanar honom att tänka vidare. Kunskap är inte en uppräkningslista av olika kunskaper, kunskap är inte förnimmelse, kunskap är inte, den blir, menar Sokrates...*allt är rörelse, och intet finns utom detta.* (a.a. s. 35).

Han går till kamp mot sofisterna³ och Teodoros. Han menar att kunskapen står att finna i idéläran⁴. När Teaitetos först kommer fram till att vetande är förnimmelse, låter Sokrates honom inte stanna vid det. Han säger inte att han har fel i sitt antagande, utan låter det vara den första delen av barnet, som har kommit fram. Men han utmanar honom att krysta vidare, genom att ställa frågor, tills Teaitetos kommit fram till att *vetande är något annat än förnimmelse* (a.a. s. 78). När det gäller kunskap som förnimmelse, resonerar även Russell (1992) om det, hänvisande just till Platons dialog *Teaitetos*, och menar att relationsbegreppet därvid varit problematiskt för Platon (och inte bara för honom, utan för alla stora filosofer fram till och med Hegel, a.a. s. 141). Han menar att Platon, vad gäller förnimmelsen, betraktade den som en växelverkan mellan föremålet och sinnesorganet. Han hänvisar till att Sokrates framhåller att vinet smakar bra, när han är frisk, men surt, när han är sjuk och menar att en förändring hos den som förnimmer skapar en förändring i förnimmelsen. Vidare prövar sedan Teaitetos med sann mening, blir åter utmanad och det hela fortskrider i ett resonemang om huruvida man har rätt att försöka förklara vetande, utan att veta vad det är. *Finner du det inte då vara fräckt att utan att veta vad vetande är, vilja förklara vad det är?* (Platon, 1996, s. 93)

Sokrates utmanar igen. Kan det finnas en skillnad mellan att äga kunskap och att ha kunskap, undrar Sokrates och Teaitetos lyssnar, medan Sokrates utreder, förklarar, ställer frågor, vrider och vänder på ord och begrepp. Detta betyder inte att Teaitetos är överksam. Sokrates

³ Sofisterna, under 400-talet f.Kr. reste runt och bjöd ut sin undervisning mot betalning. De uppträder i Platons dialoger som motståndare till Sokrates. Han kritiserade dem som ordvrängare, som endast lärde ut hur man kan vinna en debatt. Mest kända av s. var Gorgias, Hippias från Elis och Protagoras. (Nationalencyklopedin, 1995, Band 17, s. 43)

⁴ **idé** (av grek. *Ide'a* 'utseende', 'yttre gestalt', 'urbild') förekommer som filosofisk fackterm först hos Platon, där ordet (jämfte flera andra) får beteckna tingens eviga och oföränderliga urbilder, som tänks existera "på en plats bortom himlen". (Nationalencyklopedin, 1992, Band 9, s. 338)

försäkras sig hela tiden om att han är med i resonemanget och han ger flera förtydligande exempel på hur han tänker:

SOKRATES: Det tycks mig inte, som om ”ha” och ”äga” vore samma sak. En person har t. ex. köpt en mantel och råar om den, men han bär den inte på sig – då kan vi väl inte säga att han ”har” den, men väl att han ”äger” den (Platon, 1996, s. 94)

Man kan alltså äga kunskap, utan att ha den, menar han och jämför med en jägare som fått tag på duvor, som han sedan på nytt kan ta och ha i sin hand, precis som den som lärt sig något också kan ha den kunskap, som han ägde, *men inte hade till hands i sin själ* (a.a. s. 96). Här talar Sokrates om kunskaper som fåglar, som man samlar i ett duvslag. Man kan släppa ut dem igen, man kan använda dem på nytt och på nytt, men man kan också välja att låta dem vila i duvslaget. Likaså går det till, menar Sokrates, när en räknekunnig eller läskunnig person sätter sig att räkna eller att läsa. Han tar fram kunskaper han äger och använder dem om och om igen.

Hela idén med kunskap är, enligt Sokrates, att den är svår att ringa in, eftersom man, när man tittar på delarna, inte ser helheten, medan när det är helheten man ser, så döljer den delarna, eftersom den består av dessa och genom att omsluta dem bildar en ny enhet. Däremot ingår som en del av själva kunskapen att begrunda den, att ställa frågor och undra över den. På så vis skapar man själv ny kunskap. Efter att tillsammans med Teaitetos ha provat om det hela är något annat än allt, och åskådliggjort det med exempel om bokstäver och stavelser, siffror och tal, slutar samtalet med att Teaitetos säger: *Ja, det får vi pröva.* (a.a. s. 108). Det är själva provandet som är kunskapsstillblivelsen. Kunskapen uppstår när man försöker ta reda på något, när man ställer frågor till tingen och företeelserna omkring sig. Så uppmuntrar han också Teaitetos till förnyade provningar genom att sporra honom, dels med nya frågor, dels med utmaningar och erkännanden: *Det är tydligt, min vän, att Teodoros inte illa bedömt ditt skaplynn* (a.a. s. 34), *Du slåss sannerligen duktigt, Teaitetos* (a.a. s. 105).

Sokrates ifrågasätter alla tidigare kunskaper, hela det tidigare grekiska tänkandet och han uppmanar Teaitetos att göra på samma sätt med Sokrates egna utläggningar. Att fråga, undra, ifrågasätta och omskapa är vägen till kunskap, enligt Sokrates.

Det finns inte något i och för sig... Nej, allt det, om vilket vi med en oriktig benämning säger, att det *är*, det uppkommer av omflyttning, rörelse och blandning av de olika tingen inbördes. Ingenting *är* någonsin, det *blir* alltså.(a.a. s. 30)

Kunskap är ingenting stillastående, den skapas och omskapas, den kan ägas och användas, den kan förflyttas från den ena till den andra och den blir till i mellanrummet mellan dem som talar. Kunskap är sökandet efter kunskap, den är provandet och frågandet, ifrågasättandet av det man just trodde att man visste. Kunskapen är som en flod, som ständigt söker nya vägar och förgrenar sig i mer eller mindre breda försar och rännilar för att sedan samla alla igen och flyta bred och lugn ett tag. Och sedan startar det hela om igen, när floden stöter på hinder i sin väg.

I dialogen *Menon* (Platon, 2001) frågar Menon Sokrates:

MENON: Och på vilket sätt tänker du söka efter det som du inte alls vet vad det är, Sokrates? Av de saker som du inte vet – hurdan är den sak som du tänker sätta upp som mål för sökandet? Och även om du verkligen ramlar på den – hur ska du veta att detta är det som du inte visste?

SOKRATES: Jag förstår vad du menar, Menon. Märker du inte vilket eristiskt argument⁵ det är som du väver här: att det är lika omöjligt för människan att söka det hon vet som det hon inte vet? För det som hon vet skulle hon aldrig söka – det vet hon nämligen, och när hon vet det behöver hon inte söka – och inte heller skulle hon söka det som hon inte vet, för då vet hon inte vad hon ska söka. (Platon, 2001, s. 31)

Frågan i dialogen Menon är den som Menon har ställt till Sokrates: *kan dugligheten läras ut?* (a.a. s. 15). Här används duglighet som en del av begreppet kunskap, nämligen kunskap i själva utförandet, praktisk kunskap eller handlag men med en överton av rättrådighet. Detta bekräftas i Ringborg (2001), där översättningen från grekiskan lyder: *Kan du säga mig, Sokrates, om dygden kan läras?* (a.a. s. 181). I mina ögon är duglighet och dygd dock två olika saker och i detta sammanhang är jag ändå böjd att tolka det som *duglighet*, eftersom dialogen som helhet handlar om kunskap i olika former och jag ser inte att *dygd* enligt Sokrates kan tolkas som en delmängd av kunskap.⁶

Menon liknar Sokrates vid en darrocka⁷, som får alla i dess närhet att domna. På liknande sätt menar han att Sokrates gör honom förvirrad och svarslös. Sokrates svarar att han inte har svaren utan själv är förvirrad och inte alls vet svaret på Menons fråga. De måste därför tillsammans undersöka saken. Just här visar Sokrates att han inte är överlägsen Menon, utan att de är i samma belägenhet genom att inte veta. Även Monika Ringborg menar i sin avhandling *Platon och hans pedagogik* att läsaren av Menon uppfattar dem som jämställda här, eftersom Platon låter Sokrates säga sig vara okunnig om svaret på den ställda frågan (Ringborg, 2001, s. 181).

I denna dialog kommer de så småningom fram till att duglighet varken är medfödd eller kan läras in (eller ut), eftersom det varken finns lärare eller elever i ”duglighet”, utan dugligheten kommer som en gåva från gudarna. Sokrates underbygger denna syn genom ett resonemang om att en sann (eller riktig) åsikt inte är sämre vägledare till ett riktigt handlande än kunskap.

SOKRATES: Nå, men om någon har en riktig åsikt om hur vägen går men inte har gått den och inte har kunskap om den – skulle inte han också vägleda folk på ett riktigt sätt? (Platon, 2001, s. 59)

Här talar Sokrates om det som senare Aristoteles kommer att benämna *fronesis*, nämligen ett gott omdöme, till skillnad från *techne*, den tekniska kunskap, som är knuten till praktisk handling. *Fronesis* skulle här då handla om personlig hållning eller åsikt. I lärarsammanhang kan man också beteckna den yrkesetik. Aristoteles utvecklade i sin kunskapsteori dessa båda, samt *episteme*, den tredje kunskapsaspekten, som handlar om teoretisk kunskap (Hartman, 2005).

I *Menon* finns ett intressant avsnitt, där Sokrates visar hur han med frågande lockar fram de kunskaper som redan finns hos en människa, utan att hon blivit lärd dessa kunskaper. Han kallar till sig en av Menons slavar och ber honom tala om (efter att ha ritat en kvadrat bestående av fyra mindre kvadrater) hur stor yta som uppkommer om kvadratens sida är dubbelt så stor. När slaven utan tvekan svarar ”dubbelt så stor”, leder Sokrates honom via sitt

⁵ Eristiskt argument: ett sådant argument har till primärt syfte att ge seger i en debatt, inte att klarlägga en sanning (Platon, 2001, s. 466, not 24). Argumentation med sådana argument användes, enligt Sokrates, av sofisterna.

⁶ Jag förlitar mig på Jan Stolpes översättning.

⁷ Fisk tillhörande rockor, som kan avge en spänning på 300 V för att bedöva bytesfiskar eller angripare. (Nationalencyklopedin, 1990)

frågande till sist fram till det rätta svaret, men inte det rätta svaret på Sokrates fråga, utan svaret på hur den kvadrat ser ut som är dubbelt så stor, nämligen genom att rita upp en kvadrat på diagonalen inne i den stora kvadraten, som innehöll fyra små. På detta sätt fick slaven frågan till sitt eget svar. Med denna demonstration vill han visa två saker. För det första att varje människa har kunskapen inom sig, som *erinring*. (Sokrates menar att erinringen är kunskap från gudarna.) Det gäller bara för en skicklig lärare att locka fram den.

SOKRATES: Nu ska du se efter vad han faktiskt kommer att finna när han startar från den här förlägenheten och ger sig ut att söka tillsammans med mig – men jag lär honom ingenting, jag ställer bara frågor! Håll öronen öppna! Hör efter om du kan ertappa mig med att lära honom och ge honom förklaringar i stället för att ställa frågor om hans egna åsikter. (Platon, 2001, s. 38 f.)

SOKRATES: Han kommer alltså att vinna kunskap utan att man lär honom, man ställer bara frågor, och han hämtar själv upp kunskapen ur sig själv? (a.a. s. 41)

För det andra att ju mer man lär sig, desto mindre kan man, eftersom kunskap i själva verket är oändlig. Men det man lär sig är att inse hur lite man vet.

SOKRATES: Så samtidigt som han inte har vetande om alla de saker som han inte vet så finns det sanna åsikter i honom om det som han faktiskt inte vet? (a.a. s. 41)

Platons kunskapssyn kan sammanfattas så att ingen egentligen kan lära någon annan någonting, som denne inte har inom sig. Det menar också Ringborg (2001), som i sin avhandling uttrycker att inläring för Platon handlar om att *återfinna sin egen kunskap* (Ringborg, 2001, s. 193). Det den äldre och erfarnare kan göra är att locka fram kunskapen, vara vägvisare, så att den unge hittar sin kunskap och ställa de frågor som behövs för att hitta den. Det betyder dock inte att det inte kan vara en lång och mödosam väg att gå. Dessa två dialoger, Teaitetos och Menon, visar en tilltro till den inneboende förmågan hos varje individ att själv finna sin kunskap, men hon behöver ledning, stöd och utmaningar på vägen, som långt ifrån är någon rak sträcka. Det är alltså själva metoden att finna som kan läras ut, inte själva kunskapen. Allt bör ifrågasättas, också vägledarens ord och påståenden och han bör uppmana sin elev att göra dessa ifrågasättanden. Allt kunskapssökande börjar med en undran, en fråga som man ställer till sig själv, men som man i dialog med någon annan kan söka svaret på. Själva processen, med de nya frågor som den första frågan reser, är kunskapskapandet, det är här kunskapen finns. Oftast kommer Sokrates och hans adepter inte fram till något egentligt svar på ursprungsfrågan, men under processens gång svarar de på de frågor som uppstår, vilka dock snabbt ynglar av sig i nya frågor, som måste undersökas. Undersökningen är det viktiga, inte målet. Frågan om vad kunskap är finner i dialogen Teaitetos inte sitt svar, men Teaitetos anser att han, tack vare Sokrates, sagt mer än han hade inom sig, när de startade sin dialog och i dialogen Menon konstaterar Sokrates att för att säkert veta vad duglighet är, måste de först ta reda på vad *dugligheten är själv för sig själv* (Platon, 2001, s. 64) innan de kan ta reda på vad den är för människorna.

Kunskap som interaktion

Mead (1967) övertog från Wilhelm Wundt⁸ begreppet *gest* och använde det i sin teori om interaktion. Han menar att den ena parten i interaktionen gör en gest, som hos den andre skapar en inre symbol, som i sin tur leder till att denne svarar. Svaret kan bli detsamma som gesten (anfall – anfall), men det kan också bli ett annat (anfall – flykt). Mead ser interaktionen som något som föregår människans medvetande om sig själv. Medvetandet är beroende av interaktionen. Människan blir alltså till i relation med andra. Först i den stund vi interagerar med andra blir vi medvetna om vilka vi är. Då skapas ett jag-medvetande, samtidigt som ett du-medvetande. Mead tar exempel från boxning och fäktning. När den ene kombattanten gör ett anfall, duckar den andre, vilket i sin tur leder till att den förste gör ett nytt utfall, som besvaras, osv. Men allt detta sker utan inre överläggning, omedelbart.

If the individual is successful a great deal of his attack and defense must be not considered, it must take place immediately. He must adjust himself “instinctively” to the attitude of the other individual. (Mead, 1967, s. 43)

Gester förekommer inte bara såsom fysiska uttryck, utan Mead talar också om *vokala gester* och tar exemplet föräldra-barnrelationen, där föräldern svarar på barnets uppfordrande skrik – eller, kan man också tänka sig, gurglande – och vid det svaret förändras barnets skrik/gurgel som ett svar på föräldrarnas vokala gest.

Det är dock inte så enkelt att en gest instinktivt utlöser en annan gest hos den andre, inte heller sker det någon överläggning hos den andre, innan han svarar, utan Mead ser det så att det hos den andre skapas en *inre attityd* utifrån det han upplever vara attityden bakom den förstes gest. Det är den inre attityden som föregår hans svars-gest. En kvinna blir på gatan tilltalad av en man. Hon kan uppfatta hans tilltal som hotfullt och kan då svara med ett skrik eller genom att springa sin väg. Hon kan emellertid i stället uppfatta hans tilltal som indifferent och då ger hon ett neutralt svar på hans fråga, eller som inbjudande och då svarar hon kanske med ett leende eller med ett vänligt svar. Hennes inre attityd bjuder henne ett slags svar, men svaret blir annorlunda, om den inre attityden är en annan. Men den inre attityd som skapas är också beroende av den attityd som ligger i själva handlingen, gesten.

Within that process one can find what we term the gestures, those phases of the act which bring about the adjustment of the response of the other form. These phases of the act carry with them the attitude as the observer recognizes it, and also what we call the inner attitude. (a.a. s. 45)

Utifrån detta antagande formar Mead begreppet *signifikant symbol*. En signifikant symbol uppstår när en gest väcker samma anslag hos en individ, som den skulle väcka hos andra individer, som den var ämnad för. Gesten omvandlas då till en signifikant symbol och väcker samma svar hos en hel grupp individer inom samma sociala och kulturella sfär, nämligen det svar, som den som gav uttryck för gesten, föreställde sig. Då har en viss typ av gest internaliserats och betyder detsamma för alla dessa människor. Gesten står i själva verket för idén bakom gesten.

⁸ tysk fysiolog, filosof och psykolog, 1832-1920. Wundt arbetade med att förstå de grundläggande elementen i medvetna tankeprocesser. Han visade parallelliteten mellan kroppens processer i det centrala nervsystemet, och de erfarenheter, som individen ser som sina egna. Strukturalisterna (Lévi-Strauss, Piaget, Althusser, men även Foucault och Bourdieu) var de som förde hans tankar vidare. (Nationalencyklopedin, 1996, Band 20, s. 61; Mead, 1967)

In this way every gesture comes within a given social group or community to stand for a particular act or response, namely the act or response which it calls for explicitly in the individual to whom it is addressed, and implicitly in the individual who makes it; and this particular act or response for which it stands is its meaning as a significant symbol. (a.a. s. 47)

Här talar Mead om knytnäven som signifikant symbol, eftersom en knuten näve för oss symboliserar kamp. Om vi får en knytnäve framför ansiktet, ser vi i den en fara. Vi bereder oss på en attack. Men det är däremot inte självklart att reaktionen på knytnäven blir densamma för oss alla, likaväl som ett barns skrik frammanar en reaktion hos föräldern, men reaktionen kan vara av olika natur. Skriket kan frammana rädsla eller omtanke. Det är inte så att varje gest frammanar ett identiskt svar. Om däremot kommunikation ska komma till stånd, är det nödvändigt att den signifikanta symbolen innebär samma sak för alla individer som är involverade. Sedan kan dock svaren skilja sig åt.

När det gäller språkets vokala gester, bär de med sig en uppsättning symboler, som svarar mot ett innehåll som är i stort sett identiskt i olika individers erfarenhet. Annars vore det ett problem för oss att tala med varandra över huvud taget. Men svaren kan bli olika, eftersom i en grupp, en persons svar frammanar ett svar hos den andra, som skiljer sig från den förstas svar, osv.

It is not essential that the individuals should give an identical meaning to the particular stimulus in order that each may properly respond. People get into a crowd and move this way, and that way; they adjust themselves to the people coming toward them, as we say, unconsciously. (a.a. s. 55)

I vår interaktion med varandra ser vi på oss själva som andra ser oss. Omedvetet internaliserar vi deras syn på oss, vilket visar sig i språkspillet som utgår från de signifikanta symbolerna. Omedvetet sätter vi oss i de andras ställe och agerar som de agerar i förhållande till oss själva.

We are, especially through the use of the vocal gestures, continually arousing in ourselves those responses which we call out in the other persons, so that we are taking the attitudes of the other persons into our own conduct. (a.a. s. 69)

Så blir vår självuppfattning beroende av andras syn på oss och deras av vår syn på dem. Ingen människas självuppfattning skapas inifrån henne själv, utan den blir till i samspelet med andra. I sin diskussion om Meads teori menar von Wright (2000) att i kommunikativa situationer blir intersubjektiviteten oförutsägbar och obestämd. I en undervisningssituation skulle det kunna innebära att, om läraren inte på förhand bestämmer sig för hur situationen – eller eleven – borde vara eller bli, utan *förhåller sig öppet undrande inför det vardande* (von Wright, 2000, s. 73), kan läraren intressera sig för eleven som ett unikt handlande subjekt.

Vad beträffar Meads teori om interaktion kan jag se hur uttryck, *gest* och kunskap går hand i hand. Enligt Mead handlar det om kunskapen om sig själv i första hand och hur den kommer till i samklang med andra människor. Och det är ju där all kunskap börjar, kunskapen om en själv. För att få tillträde till världen, behöver man ha tillträde till sig själv, men det sker samtidigt och momentant. Kunskap om världen ger en också kunskap om sig själv i ett ömsesidigt samspel. Jag ser en möjlighet att använda begreppet kunskap som *den andre*, likaväl som att se den andre som en person. Det betyder att den gest som kunskapen uttrycker, väcker en signifikant symbol inom människan, den talar till henne, och hon ger det svar som kunskapen förväntar sig, som ligger inbäddat i kunskapsuttrycket. När hon ger detta svar,

väcker det i sin tur ett svar från kunskapen och så är interaktionen igång. Men om däremot kunskapen och människan talar olika språk, når de inte fram till varandra och ingen interaktion är möjlig.

Kunskap som relation

Martin Bubers teori om hur en relation byggs i skapandet av den andre som ett *Du* och inte ett *Det* går att tillämpa på begreppet kunskap. Buber (1994) anser att kunskap inte blir meningsfull, förrän jaget skapar en relation till det som lärs.

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

Buber (1994) menar att erfarenheterna stannar inom människan, som ett avtryck, men de finns inte mellan personen och världen. Det är i mellanrummet mellan människan och världen som relationen skapas och först i och med att relationen finns, blir människan delaktig i världen.

Världen som erfarenhet tillhör grundordet Jag – Det. Grundordet Jag – Du skapar relationens värld. (a.a. s. 10)

Alla kan skaffa sig erfarenheter från världen omkring dem, men om erfarenheterna ska kunna omvandlas till kunskaper, måste man träda in i en relation till kunskapen. Det som begagnas och som subjektet uteslutande ser som något det har nytta av, kan aldrig träda fram och bli ett med subjektet lika litet som det i sig självt kan bli ett subjekt. Det kvarstår som objekt. Det kan handla om kunskap såväl som om människor. En lärare som möter eleven – eller kunskapen – som ett Det kan aldrig nå fram varken till eleven eller kunskapen. Buber tar som exempel Napoleon, en person som bedömde världen och alla levande varelser i den efter det värde dessa hade för honom. Han såg människorna som maskiner som kunde utföra olika prestationer. Det handlade om beräkningar och begagnanden. Han talade inte om sig utan utifrån sig. Då blev också konsekvensen att han behandlade sig själv som ett Det och inte som ett egentligt subjekt, ett Du. Han var inte delaktig och närvarande i den värld han skapade. På samma sätt förhåller det sig på kunskapens område, menar Buber:

På kunskapens område: när någon verkligen ser det som möter honom, upplåter sig i denna kunskap dess väsen för honom. Det som han har sett såsom närvarande blir han väl tvungen att fatta såsom föremål, jämföra det med föremål, inordna det i serier av föremål, beskriva och dela sönder det i dess egenskap av föremål; endast som ett Det kan det ingå i förrådet av kunskaper. Men när han verkligen såg det, var det inte något ting bland ting, inte något förlopp bland förlopp, utan uteslutande något närvarande. (a.a. s. 53 f.)

Buber talar om kunskapen och konsten på liknande sätt. Han ser att dessa kan bli något som människan lär känna, begagnar och drar nytta av. Då blir det något som slås fast, erövrats, men förblir dött, ett Det. Om man däremot verkligen ser det som möter en, blir det till en levande gestalt, som man träder i relation till, något som når utöver förståndet. I Det-världen är det fråga om orsak och verkan. Kausaliteten begränsar den som vill förstå världen, eftersom den växelverkan som finns i relationens värld inte är möjlig där. Honneth (2003) talar också om förtingligande när han beskriver kapitalismen som en social livsform som, i och med att den

handlande personen fråntas all kontroll över sin aktivitet, sätter människan i motsatsförhållande till sitt eget väsen och medverkar till att hon alieneras från sin egen person, produkten av sitt arbete och sina medmänniskor. Han menar att den unge Marx beskriver denna alienation och klargör *varför omöjliggörandet av individuell objektivisering även leder till att subjekten distanseras från varandra* (Honneth, 2003, s. 39).

Med ”förtینگligande” avser Marx den process som tvingar subjekten att begå en slags permanent kategorimisstag gentemot verkligheten. (Honneth, 2003, s. 40)

När omvärlden reduceras till ett sammanhang av ting, när den bara handlar om fenomen som kan utnyttjas ekonomiskt, förlorar människan möjligheten att använda sina egna levande krafter i den yttre verkligheten. Om man däremot träder in i relationens värld garanteras människan frihet, eftersom båda parter i en relation är subjekt och därför fria.

Den människa för vilken friheten är en realitet tyngs inte av orsaksbundenheten. Hon vet, att hennes dödliga liv till sin natur är ett pendlande mellan Du och Det och upplever dess mening. (Buber, 1994, s. 70)

När man trätt in i en Du-relation till tingen, menar Buber att man, samtidigt som man blir fri, också blir utlämnad. Man öppnar sig för relationen, väljer den och blir en hel, handlande människa. Man kan inte tvingas till detta, det sker inte med föreskrifter, utan genom ett fritt val. Det behöver inte handla om idéer, filosofi eller konst, utan det kan ske i den vanliga vardagsvärlden, om man bara möter även tinget eller företeelsen som ett subjekt gentemot ett annat subjekt. Allt som objektifieras, avlägsnar sig från väsensvärlden, vare sig det är konst, filosofi eller religion. Men ett träd, som man verkligen träder i relation till, förblir inte ett träd, utan blir ett Du, som man tar emot och samtidigt utlämnar sig åt.

Duet träder mig till mötes. Men jag träder i den omedelbara relationen till det. Så innebär relationen att utväljas och att välja, att vara utlämnad åt och själv handla på samma gång. (a.a. s. 100)

Här hänvisar Buber till Nietzsche, men med tillägget: ”där han i sin framställning ännu är verkligheten trogen”: *Man tar emot, man frågar inte, vem som ger* (a.a. s. 145).

När man tar emot, är det inte innehållet det handlar om utan själva närvaron och den närvaron är inte alltid lätt att bära på, men den ger mening åt livet, så att ingenting längre blir meningslöst. Det kan däremot göra livet tyngre, menar Buber, men *tungt av mening* (a.a. s. 145). Man behöver inte söka efter livets mening, eftersom den är inbegripen i relationen.

Men det vi har mottagit kan vi inte gå till de andra och säga: detta skall man veta, detta skall man göra. Vi kan bara gå till dem och bekräfta. Och även detta ”skall” vi inte – vi kan – vi måste. (a.a. s. 147)

Bubers relationsteori är applicerbar, inte bara på mänskliga relationer, utan även på relationer till ting och idéer. Att skapa en Du-relation till kunskapen leder till, inte att skaffa sig kunskap som går att använda och som sedan är förbrukad, utan att öppna ens sinne för världen, så att man får – eller träder i – en relation, där man tar emot kunskapen, utan att vara säker på vad den ska leda till. Därigenom skapas en växelverkan mellan en själv och kunskapen, man blir kunskapsskapande, samtidigt som kunskapen skapar och omskapar en själv. Då först blir man en levande människa, som inte har skygglappar för viss kunskap, utan allt man möter blir ny kunskap för en, kunskap som man själv påverkar och som påverkar en i en ständigt

föränderlig relation. Då är både människan och kunskapen subjekt, som möter varandra i en subjektsrelation. Lärare kan öppna elevernas sinnen, så att de kan släppa in kunskapen och våga träda in i en subjektsrelation med den, om de kan bjuda eleverna kunskap, som de upplever som subjekt. En lärare kan förtingliga kunskapen, genom att visa fram den som enskilda data, som uppgifter som ska räknas ut, som fakta, som ska läras in, men hon kan också visa eleverna kunskapens väsen och låta detta väsen träda fram som ett subjekt.

Kunskap som erkännande

I Wittgensteins (1992) *Om visshet*, utgiven 1969, parallellt på tyska och på engelska under titeln *Über Gewissheit/On Certainty*, är ingenting säkert. Boken förefaller vid första anblicken vara en samling aforismer, men den är långt ifrån det. Den är en samling satser, där kunskapen skärskådas och genomborras med språkkirurgens skalpell, för att utröna hur den ser ut, vilka skepnader den antar och om den överhuvudtaget kan finnas, eller om det bara handlar om ett gemensamt språkspel, som vi spelar tillsammans. I sina satser visar Wittgenstein att ingen kunskap kan leda till visshet, eftersom visshet är något man aldrig kan uppnå, utom möjligtvis i dödsögonblicket. Men samtidigt hävdar han att det inte finns någon mening i att betvivla det man upplever eller den kunskap man skaffar sig på grund av detta. Även om kunskap och erfarenhet inte leder till visshet, är det de enda säkra hållpunkter vi har om världen och det är dem vi får förhålla oss till.

Att det *förefaller* mig – eller alla – så, därav följer inte att det *är* så.
Däremot kan man fråga sig om det är meningsfullt att betvivla detta.
(Wittgenstein, 1992, sats 2, s. 9)

Många utsagor om verkligheten, att vi vet, är (enligt den sene Wittgenstein) egentligen bara ett språkspel, där vi hävdar att vi har grund för det vi antar är så – och den vi talar med accepterar denna grund. Däremot måste vi alltid räkna med att det finns undantag från den kunskap vi accepterar som vår kunskap, den vi omfattar, därför att vi inte har skäl att betvivla den. All kunskap har ett praktiskt syfte, så om den fungerar i praktiken, kan vi acceptera den, åtminstone i den situation där den är användbar. Betydelsen av ord, t ex, är det sätt på vilka orden används. Om de används på ett annat sätt, blir också betydelsen annorlunda.

Kunskap i matematiken. Här måste man ständigt ånyo påminna sig om det oviktiga i ett 'inre skeende' eller 'tillstånd'. Och fråga "Varför skulle det vara viktigt? Vad angår det mig?"
Vad som är intressant är hur vi *använder* de matematiska satserna. (a.a. sats 38, s. 14)

Så blir kunskapen viktig, om den är brukbar och inte enbart som en språklig konstruktion. Vi kan betvivla att vi lever i universum eller att jorden existerar, men det är inte intressant att tvivla på det sättet, eftersom vi ju lever här och går med våra fötter på det vi kallar jord. Det gäller all kunskap, detta att vi inte kan nå visshet om att kunskapen verkligen är sann. Vi kan inte fånga kunskapens väsen om vi tvivlar på att kunskapen finns, menar Wittgenstein.

Räkandets *väsen* lärde vi känna då vi lärde oss räkna. (a.a. sats 45, s. 15)

Kunskap handlar i sig om att erkänna kunskapen. Vi behöver inte säga att vi tror och inte att vi vet, för att bli trovärdiga. Om någon säger "Jag vet" antar vi att hon kan bevisa att det är sant, men i själva verket handlar det om att det finns en möjlighet att bevisa att det är sant och att man är beredd att ge skäl för det man vet. Om man säger sig veta något, kommer det förr

eller senare att visa sig, om man är övertygad om det. Men om man inte kan ge skäl för det man vet, som är säkrare än det man säger sig veta, då kan man inte säga att man vet, utan att man tror – eller möjligen tror sig veta. Wittgenstein menar att grunden för den grundade tron är den ogrundade tron. En skolelev kan tro på sina lärare och hon kan tro på det som står i skolböckerna. Det är medelst övertalning, övertygande och goda argument, som läraren får eleven att känna att hon vet och tror på det. Kunskapen baserar sig till slut på erkännandet, menar Wittgenstein. När man erkänner en kunskap, är man övertygad om att det är så och man erkänner argumenten för att denna kunskap stämmer. Det kan också handla om att man erkänner sin lärare som en människa, vars omdöme man kan lita på. Följaktligen kan man också erkänna hennes kunskap, som något som kan accepteras som vetenskap. Men tvivlet är också en viktig ingrediens i vetande. Att tvivla på att man vet det man vet är en källa för sökandet av ny kunskap. Det är det som också Sokrates diskuterar i dialogen *Menon*. Sökandet efter ny kunskap utgår från kunskapen om hur lite man vet, men för att se detta behövs en hel del kunskap (Platon, 2001). I och med att man betvivlar sitt vetande, börjar man tänka och tänkande är grunden för kunskapen. Men tvivlet själv vilar på det som ligger utom tvivel, menar Wittgenstein. Man tvivlar på något, eftersom man har kunskap om det. Du kan inte tvivla utan kunskap. Därför är i själva verket visshet grunden för såväl kunskap som tvivlet på kunskapen.

Kunskap som uppmärksamhet

När det gäller förtrogenhetskunskap⁹, den kunskap man lär sig i handling, den som en lärling lär sig av sin mästare, handlar det om att se någon annan göra något, översätta det till teorier om hur görandet går till och sedan skapa den grammatik för handlingarna, som kan övergå till hur det sedan konkret ska göras genom att hjärnan sänder de impulserna till händerna, som utför handlingarna. Molander (2004) talar om vikten av uppmärksamhet som rutin. Han beskriver hur konstsnickaren Thomas Tempte (1982) överför generationers erfarenheter inom ett yrke och menar att abstraktionsförmågan är mycket hög vid allt hantverkskunnande. Snickaren (i det här fallet) måste göra sig en inre bild av det föremål han ska tillverka och av hur det ska fungera för att sedan finna ut vilket material han ska använda och hur han ska gå tillväga för att åstadkomma ett föremål som kan fungera just på detta sätt. Men grunden till allt detta ligger i uppmärksamheten. Han måste vara uppmärksam på hur andra, före honom, har gjort för att tillverka liknande föremål, vilka verktyg som är möjliga att använda och under hela tillverkningsprocessen vara uppmärksam på materialets svar på hans hanterande av det. Det handlar om en mängd ställningstaganden och beslut, som alla kräver uppmärksamhet och som också grundar sig på den uppmärksamhet, som låg till grund för beslutet att tillverka just detta föremål – och inte ett annat – för det behov som han, eller någon annan, hade. *För att förstå kunskap krävs också en gestaltning av kunskap i handling* skriver Molander (2004, s. 19) och menar att gestaltning inte är avbildning utan något mer och annorlunda.

Molander talar om arbetets *etik* och *estetik* och menar då den omsorg och den ansvars- och hederskänsla som förs in i det tillverkade föremålet, så att också andra kan uppfatta detta. Dessa båda begrepp hänger samman så att man inte kan uppfatta estetiken, om inte föremålet tillverkats utifrån yrkesmannens etik. På samma sätt som en yrkessnickare måste följa materialets ”tilltal”, måste också andra yrkesmänniskor, t.ex. inom vården eller skolan, följa

⁹ (eng. *tacit knowledge* ’tyst kunskap’), *kompetens som baseras på tidigare erfarenhet och visar sig genom förhållningssätt och färdigheter. F. kan beskrivas som en tyst och personligt färgad kunskap om hur man skall gripa sig an problem, värdera olika fenomen och ta ställning till dem.* (Pedagogisk uppslagsbok, 1996, s. 206)

dem de arbetar med. Molander hänvisar till Rosberg (1990) och hennes forskning om och med erfarna sjukgymnaster, där han menar att deras arbete handlar om ett *samtal i förkroppsligad mening*, där sjukgymnasten går in i patienternas andning för att följa med dem, eller en skådespelare som lever sig in i något för att leva sig ut i något (Molander, 2004, s. 28 ff). Molander skiljer inte på teoretisk kunskap och praktisk sådan, utan menar att all teoretisk kunskap är förbunden med praktisk kunskap, liksom den praktiska kunskapen alltid innehåller en teoretisk del. *Endast kunskap i bruk är kunskap*, menar han (a.a. s. 41). Här hävdar han detsamma som Wittgenstein (1992), när denne talar om att vad som är intressant är hur vi använder kunskapen, t.ex. de matematiska satserna. Molander använder även en del andra uttryck för att betona kunskapens aktiva sida, den levande kunskapen: *kunskap-i-användning* eller *kunskap-i-handling*. Sammansättningen visar att orden ska ses som en enhet. Han betonar här, liksom Platon i sina dialoger, kunskapens dynamik. Kunskap är något som är i ständig rörelse. Den förutsätter att man vill lära sig, att man är en person som vill veta. De sokratiske dialogerna, som Molander också talar om, är ett sökande efter kunskap, där *ramen är anti-auktoritär*, vilket innebär att en person själv måste välja sökandet efter kunskap och insikt. Ingen kan tvingas att vara en samtalspartner. (Molander, 2004, s. 87). Man kommer genom dialogerna aldrig fram till några slutgiltiga svar utan de handlar om ett möte mellan text och läsare, där dialogen fortskrider efter det att den är avslutad. Molander talar om dialogen som en *hermeneutisk cirkelstruktur*, där man lär sig att växla mellan sitt eget handlande och vad den andra gör, så att man till sist *lärt sig lära* genom denna växling (a.a. s. 155).

Kritik och radikalt frågande, viktiga ingredienser i Frankfurtskolans¹⁰ kritiska teori, är viktig för all kunskapsbildning, menar Molander.

Radikal kritik har närmast en *dramatisk* struktur. Den blottar sprickor utan att försöka lappa ihop dem. Den väntar inte på replik. (a.a. s. 177)

Den handlar om att blotta tomrum och att ställa frågor på vilka det inte finns några svar, eller i varje fall inga självklara sådana, om kritik som en kunskapsform, där kritiken ska visa fram betingelserna för kunskapens möjlighet. Den radikala kritiken skapar bara deltagare, eftersom den fungerar som en upplysningsprocess och verkar inifrån, till skillnad från den kritik som kommer utifrån, från makten. Inom den kritiska teorin är dialogen ett viktigt verktyg. All sorts kritik tillåts inom dialogens ram.

Kunskap är alltid insatt i ett större sammanhang. Den handlar inte om något som ska läras in. Uppmärksamhet är en viktig del av all *kunskap-i-handling*, både uppmärksamhet på lärarens handlingar, ens egna handlingar och materialets eller den andra personens egenskaper. Det krävs en *gestaltande intellektualitet* (a.a. s. 164) för detta kunskapskapande och en förståelse för helheten, så att man kan ta sig fram i kunskapens landskap och ömsevis leva sig in och hålla distans.

Det helt nya och det svåra kräver vår totala uppmärksamhet. Men den koncentration och intensiva ansträngning som det kräver är svår att uppnå – och svår att stanna kvar i.

¹⁰ Skolbildning inom tysk filosofi och samhällsvetenskap med anknytning till *Institut für Socialforschung* i Frankfurt. Frankfurtskolan skulle verka för människans frigörelse och skapandet av ett socialistiskt demokratiskt samhälle och definierar sig som motsatsen till traditionell borgerlig och positivistisk teori. Jürgen Habermas är en framträdande företrädare för F. (Pedagogisk uppslagsbok, 1996, s. 178)

Uppmärksamhetens bästa vän är intresset, säger Liedman (2002, s. 26) och beskriver ordets etymologi. *Inter esse* (lat.) betyder att vara emellan, mitt ibland, indragen i. Den inre drivkraften är kunskapens följeslagare. Den som är fotbollsintresserad kan med lätthet lära sig allt om fotboll, laguppställningar, regler, resultat och kända fotbollsspelare. Intresse förutsätter ett sammanhang och detta sammanhang måste vara ens eget. Kunskapen i skolan måste utgå från elevernas egen verklighet. De måste vara indragna i kunskapens mittfält. Men det välbekanta måste också vidgas och inte bara handla om det närliggande. Det främmande är också viktigt, för att skapa spänning åt kunskapen. *Hungern efter kunskap väcks när det närliggande blir främmande som en saga och det avlägsna görs hemtam* (a.a. s. 28). Uppmärksamhet är inte liktydigt med erfarenhet. Uppmärksamheten är viktig för intresset och intresset väcks av erfarenheter och tankar man känner igen, som slår an hos en. Här skapas uppmärksamheten, eftersom man vill veta mer, kunna bättre. När man uppmärksam lyssnar på hur någon annan spelar ett pianostycke, kan man sedan spela det själv, först kanske som en enkel imitation av det man hört, men snart med egen klangfärg och med egna variationer. Uppmärksamheten är förutsättningen för att göra kunskapen till sin.

Kunskap som makt

”Kunskap är makt” sa Francis Bacon¹¹ i *Meditationes Sacrae* från år 1597. Den kunskapens makt som Bacon beskriver handlar om människans behärskning av naturen och naturens krafter. Bacon var en av de första som beskrev den makt som själva kunskapen besitter, men han intresserade sig inte särskilt mycket för den makt kunskapen hade i förhållande till människan och mänskligt liv. Det gjorde däremot filosofen Michel Foucault som, med utgångspunkt i ”den stora inspärningen” under 1600-talet där staten, med statistikens hjälp, kunde urskilja och registrera avvikare och spärra in dem på korrektionsanstalter, skrev *L’histoire de la folie à l’âge classique*, år 1961. I dessa anstalter kunde man återfinna brottslingar såväl som arbetslösa, fattiga såväl som sådana som ansågs sexuellt perversa, kättare eller hädare. (Liedman, 2002, s. 264)

Liedman (2002) analyserar i sin bok *Ett oändligt äventyr* begreppen kunskap och makt och hur de interagerar med varandra. Han tar exemplet Indien, där många utmärkta skolor och universitet finns, men där kunskapen är ojämnt fördelad. Kvinnorna är förtryckta i alla samhällsskikt och Indien har ett stort mansöverskott. Han antar att detta inte har uppstått på naturlig väg. Han menar att Foucault inte, som Bacon gör, hävdar att kunskap alltid innebär makt eller att de är identiska med varandra. Däremot undersöker han relationen mellan dem, en relation som skiftar från tid till annan, från en kunskapsstyp till en annan. Det finns inte en makt. Makten kan uppträda överallt.

Likaså talar Hörnqvist (1996) om spiralen av makt och vetande och resonerar med utgångspunkt i Foucaults maktanalys om hur det finns ett ömsesidigt förhållande mellan makt och vetande så att där makt utövas, där bildas kunskap, och den kunskapen ger maktutövarna möjlighet att utöva ännu mer makt över dem som inte har tillträde till kunskapen. Det förstärkta styrkeförhållandet garanterar och vidmakthåller fortsatt maktutövning, som leder till ny kunskap och så fortsätter spiralen att utvecklas.

¹¹ Engelsk filosof och statsman. Hans utgångspunkt var att skolastiken blivit ofruktbar genom sin dogmatism och sitt pedanteri och satte mot den en praktisk och nyttoinriktad filosofi och vetenskap, influerad av bl.a. Pierre de Ramée (Petrus Rasmus). (Nationalencyklopedin, 1990, band 2, s. 202)

I själva verket är varje punkt där makt utövas en ort där vetande bildas. Och omvänt, varje etablerat vetande möjliggör och säkrar utövandet av makt. (Foucault, 1976, i Hörnqvist, 1996, s. 153)

Men Foucault menar inte att makt bör beskrivas enbart i negativa termer. Makt är också något produktivt. Utvecklingen av modern vetenskap är sprungen ur samma vagga som ”den stora inspärningen”. Samma kunskaper och samma maktstruktur låg till grund för dessa olika barn.

Kunskap är dock framför allt något språkligt och språket utövar ett inflytande över verkligheten, som inordnar sig efter vårt språkbruk – diskursen (Hörnqvist, 1996). Liedman går till ursprunget av ordet makt, *mögen*, (fr. lågtyskan), som betyder kunna eller förmå och visar härmed likheten mellan de båda begreppen. Ofta används makttermer i samband med kunskap: *bemäktigar sig*, *behärskar*. (Liedman, 2002, s. 271 f) En viktig del av Foucaults maktbegrepp, säger Liedman, handlar om självbehärskning, nämligen att härska över sig själv och han visar att den disciplinering som är nödvändig för självbehärskning i ett modernt samhälle inte handlar om tvång eller straff, utan att människor gör samhällets regler till sin egen moral och sitt eget samvete (a.a. s. 266). För detta är den allmänna skolan ett viktigt medel. Makten finns på detta sätt bland oss eller inom oss, som en del av vår kunskap om oss själva och vår omgivning. I skolan, liksom i korrektionsanstalterna, är det självbehärskning genom arbete, som ska lägga in maktens tankemönster i de enskilda individernas egna tankar.

I asyler skall arbetet vara befriat från varje krav på produktionsvärde; det skall inte åläggas annat än i egenskap av rent moralisk regel; det skall begränsa friheten, leda till att man underkastar sig ordning, känner ansvar och ha som enda ändamål att närma den själ vilken gått förlorad i ett överskott av frihet som det fysiska tvånget inte kan begränsa annat än på ett mycket ytligt plan. (Foucault, 2001, s. 266)

Här, i asylerna, såg man de intagna som omyndiga, som barn, som några som inte har rätt till självständighet. De var personer som först skulle tyglas och sedan uppmuntras. De hade sedan länge varit omyndiga i juridisk mening. Nu blev de det även i relationen människa till människa.

Detta beskriver även Helldin (2000) i ett resonemang om att de som befinner sig längst ner i makthierarkin ofta tror sig kunna vara med och påverka, men han menar att en stor del av demokratin handlar om en maktmedveten manipulation av viljor och på så vis inte i själva verket ger möjligheter för gemensamma beslut eller reella påverkansmöjligheter.

Makt är dock i slutändan en fråga om kunskap, överblick, position och betydelsefulla kontakter (i kommunen.) (min parentes) (a.a. s. 162)

Eftersom den politiska och ekonomiska makten ofta går samman så har de tillsammans tillräckligt med makt för att disciplinera de flesta människor. Makthavarna har möjlighet att låta visst vetande träda fram på bekostnad av annat, särskilt sedan stora företag i början av 1900-talet började bedriva egen forskning. Likaså kan forskningsråd säga ja eller nej till forskningsansökningar efter sitt eget gottfinnande (Liedman, 2002). I ett samhälle får bara vissa kunskaper blomstra, andra negligeras eller hålls tillbaka och får förtvina i mörkret.

Sivertun (2006) tar upp detta i samband med en kritisk analys av samhälle och skola i enlighet med Habermas teorier om att livsvärlden koloniserar i ett samhällssystem där makt och pengar styr. Han menar att samförstånd inte får nås genom till exempel påverkan,

manipulation eller belöning utan genom giltighetsprövande kommunikation. På sikt är ett samhälles överlevnad beroende av denna typ av kommunikation.

För skolans del innebär det att kunskap måste utvecklas genom solidariska och demokratiska handlingar. (a.a. s. 26)

Men kunskap som makt kan också vara *att säga allt* (grek. Parrhesi'a). Då handlar det om att avslöja obekväma sanningar, det vill säga makten att avslöja makten. I ett så kallat kunskaps-samhälle som vårt (Liedman, 2002) föredrar att kalla det informationssamhälle, eftersom han menar att den mesta kunskap som bjuds ut i medierna och på internet knappast är värd att kallas kunskap, utan snarare information) finns det alltid möjligheter för kritiska röster, röster som utmanar makten, att finna plattformar för att göra sig hörda och närhelst de tystas, hittar de ofta nya, alternativa platser eller uttrycksmedel. *Parrhesi'a*, kunskapen som avslöjar makten, är svårt att bli kvitt. Eftersom kunskapen öppnar vägar mot det som ännu inte finns, kan den inte helt och hållet tämjas.

Goodson (2003) tar upp några historier som hans far berättade varje jul när släkten träffades. Två av dem pekar han på som särskilt betydelsefulla. Den ena handlar om hur en av faderns tolv systrar, som arbetade som piga i en herrgård, blev gravid med godsherren och hittades drunknad i floden intill, när hon var i sjunde månaden. Den andra handlar om Goodsons farfar som, svårt sjuk, transporterades i en skottkärra till det lokala sjukhuset. Där nekades han emellertid tillträde och fick transporteras ytterligare elva kilometer till fattighuset, där han dog. Att dö i fattighuset var en särskild fruktad död för människor i arbetarklassen. Medan han berättade, kommenterade fadern den sociala struktur som tillät dessa händelser att inträffa. Goodson menar att dessa historier har en inneboende teoretisk struktur, som definierade dessa människor som grupp, men också en kraft att med hjälp av en gemensam diskurs se att de var människor som kunde tänka själva.

The point I am making is that the forms of knowledge that were presented in this family gathering were of a wide range. But the forms of knowledge, which clearly were held and received with reverence, were those which allowed a community to present cultural commentaries and theories. In doing so, they clearly sensed that the form of knowledge they held in this kind of storytelling was of an empowering and substantial kind. By having these forms of knowledge and by creating these forms of discourse, it was a matter of community consciousness that we were a different people that could think for ourselves. The knowledge we had defined the people we were. (Goodson, 2003, s. 4)

Liedman talar om vetenskapsmännens makt genom kunskapen att förutsäga och därigenom behärska ett stycke verklighet. Förutsägelsen förutsätter dock ett visst mått av regelbundenhet hos det som studeras och är därför svårt att tillämpa inom humanvetenskaperna. Därför blir här förståelsen en viktigare kunskapsform. Att förstå är att behärska. När vi förstår en text, behärskar vi textens innebörd och kan tolka dess budskap. Är förståelsen djup, kan vi också ställa oss kritiska till innehållet. Det är då vi gör verklig kunskap av textens information. Men den makt, som förståelsen ger, både av texter och av människor, kan både brukas och missbrukas. Det är den makt som kunskap ger, menar Liedman, *den kan bli ett redskap för att förstöra eller bygga upp* (Liedman, 2002, s. 281). Den kan också bli ett redskap för att härska eller behärska.

Lärarkunskap

Om *Lärares kunskap* talar Hartman (2005) och beskriver tre olika perspektiv: ett *praktikerperspektiv*, ett *värdeperspektiv* och ett *vetenskapligt perspektiv*. Det första beskriver han som något som utvecklades under lärarnas professionaliseringsprocess. Det var pedagogik i praktiken och handlade om intuition i undervisningssammanhang, en slags fingertopps-känsla, en konstart kanske till och med. Den förmedlas till nya lärare på fältet, i den verksamhetsförlagda utbildningen, under ledning av erfarna lärare. Det är inte på högskolan som dess tonvikt ligger, utan på "fältet". I lärarutbildningen inne på högskolan ligger tyngdpunkten i stället på det vetenskapliga perspektivet. Här handlar det om allmängiltiga förhållanden av principiell natur, ur vilka man inte kan dra snabba slutsatser om enskilda praktiska problem. Det är enligt Hartman en kunskap "på distans". Det har alltmer blivit auktoriserade skoladministratörer och vetenskapsmän som tagit över ansvaret för utvecklingen av ny kunskap på detta område. Man har på så vis befäst pedagogiken som akademisk disciplin, men det har också bidragit till att den står ganska långt från den praktiska lärarverksamheten. Det mesta av forskningen handlar om skolan som institution, inte om lärares arbete.

Det vetenskapliga perspektivet har fått stort utrymme i den nya lärarutbildningen. En ambition har varit att akademisera utbildningen genom att öka mängden ämnesstudier. Det verkar som man velat åstadkomma en förskjutning i den professionella identiteten genom att betona ämneskompetens starkare och samtidigt minska lärarnas anknytning till ett visst åldersspann i skolan. (Hartman, 2005, s. 288)

När det gäller värdeperspektivet anser Hartman att lärarutbildningen inte tagit sitt ansvar. Sedan den svenska skolan sekulariserades och vetenskapsmännen tog över rodret från prästerskapet, har det blivit ett tomrum, när den balanserande nåden försvann. Han saknar en medvetenhet om pedagogikens ideologiska aspekter.

Vilka värden finns uttalade under skolans nuvarande styrsystem, utöver de ekonomiska?
(a.a. s. 286)

Hartman menar att de tre perspektiven är ouplösligt förbundna i lärarkunskapen. De är hand, hjärta och hjärna i samma organism och är kunskaper som kan granskas, prövas och vidareutvecklas. Man kan reflektera över dem alla tre och samtalet om dessa perspektiv kan bli givande för dem alla. Han hänvisar till propositionstexten:

Enbart goda ämneskunskaper är ingen garanti för att en lärare skall kunna skapa goda betingelser för lärande. Studenterna måste i sin utbildning ges utrymme att aktivt reflektera över kunskapssyn, kunskapsinnehåll och kunskapsurval satt i relation till hur barn och elever lär sig. (Prop. 1999/2000:135, s. 17)

Kunskapen hos lärarkunskapens aktörer är inte underordnade kunskaperna hos dess auktorer, som syns och hörs i offentliga sammanhang, menar Hartman. Och de är inte heller utbytbara eller över- eller underordnade varandra. Verkligheten är inte uppdelad i de tre olika perspektiven på lärarkunskap. Den är en och odelbar och innefattar dem alla tre. Perspektiven kan berika varandra och bör få göra det, om man vill ha en djupdimension på verkligheten. Han menar att akademiseringen av lärarutbildningen kan vara något positivt, om praktikerperspektivets kunskap respekteras, liksom värderingsperspektivet.

Magnusson (1997) använder begreppet lärarkunskap i sin avhandling och ser begreppet som ett samlingsbegrepp för kunskap som lärare har. Han menar att poängen är att begreppet inte på förhand har en given innebörd, utan kan innehålla flera komplementära perspektiv. Han ser lärarkunskapen som en ”yttre”, formaliserad del och en ”inre”, med personen integrerad del. Med hänvisning till Rolf (1991) menar han att professionell kunskap inte egentligen kan uppnås i den akademiska utbildningen, utan utvecklas via reflektion över praktiken. På så vis skiljer han mellan akademisk kunskap och professionell kunskap. En del av lärarna i hans studie vill inte skilja ut sin lärarkunskap från sin egen person. Han jämför detta med Molanders (2004) resonemang om kunskapens hemvist i kroppen, kulturen och handlingen. Lärarkunskapen är en viktig del av identiteten, samtidigt som den är viktig för identiteten.

Maltén (1995) menar att lärarstudenterna i stort sett i alla utvärderingar ansåg att praktiken var den viktigaste utbildningsdelen, medan övriga delar av utbildningen fick hård kritik. Han reflekterar över den metodikundervisning, som på den tiden var en del av lärarutbildningen, och ser den som färgad av lärarens personliga preferenser. Den innehöll sällan annat än ”knep och knåp” och hade inte någon bakomliggande teoribildning eller systematisk kunskapsgrund att relatera tipsen till. Å andra sidan, vilket försvårade för lärarstudenterna, levde teori och praktik sina skilda liv i utbildningen. Ingen tog ansvar för sammankopplingen av teori och praktik. Om då studenterna inte såg sambandet själva, eller om de upplevde att teorierna inte höll, när de mötte skolverkligheten, blev risken stor att praktikhandledarens sätt att undervisa blev förebilden. Studenterna hade inte förmågan att ställa det mot teoriundervisningens modeller och teorier.

3. Syfte

Syftet med detta arbete är att studera några studenters syn på lärarkunskap. Jag har velat fördjupa detta begrepp och diskutera samband mellan några filosofers och pedagogers olika syn på vad kunskap är och kan vara och de föreställningar och tankar om kunskap som dessa studenter delger mig. Studenterna ska gå ut i en verklighet, där de behöver kunskap för att verka som lärare. Men vilken kunskap? Hur ser de på den saken under utbildningen. Och vilken typ av kunskap upplever de att de har mött under lärarutbildningen?

4. Frågeställningar

- Hur kan begreppet kunskap tolkas?
- Vad är meningsfull kunskap ?
- Hur ser några lärarstudenter på lärarkunskap och hur upplever de att de mött den under sin utbildning?

5. Disposition

Bakgrunden behandlar några teorier om kunskapsbegreppet, som jag funnit beskriver de aspekter av kunskap, som jag som lärare, specialpedagog och lärarutbildare tycker mig ha haft mest nytta av, kunskap som *undersökning*, som *interaktion*, som *relation*, som *erkännande*, som *uppmärksamhet* och som *makt*. I metoddelen beskriver jag tillvägagångssättet för insamling av min empiri, tar upp något om Sokratisk metod och diskuterar Ödmans (1994) syn på tolkningsakten och totaliseringsbegreppet. Mina resultat kategoriserar jag efter de viktigaste tankarna som lärarstudenterna fört fram: *God lärarkunskap*; *Livskunskaper*; *Lärarutbildningens kunskaper*; *Kunskaper som lärarstudenterna saknar*; *Elevs kunskaper*.

I min tolkning och analys presenteras tre viktiga teman som trätt fram vid kategoriseringen av studenternas syn på lärarkunskap, nämligen *Att ta ansvar*; *Att lyssna in och läsa av*; *Att vilja förändring*. Ett fjärde tema, inte mindre viktigt, men mer självklart en del av lärarkunskapen, kallar jag *Hårdvara*, eftersom det handlar om rena skolämneskunskaper, som till synes är mer odiskutabla, men som man självfallet kan diskutera innehållet i, vilket dock faller utanför ramarna för detta arbete. Den diskussionen är i sig ämne för ytterligare studier. Jag avslutar sedan med en diskussion, där jag sammanför alla de moment som tidigare behandlats i mitt arbete, till en förhoppningsvis sammanhållen helhet, som strävar efter att besvara de oklarheter som framkommit under arbetets gång, men samtidigt, i Sokrates anda, öppnar för nya frågor.

6. Metod

Urval, genomförande och etiska överväganden

Jag har arbetat med intervjuer, för att ta reda på hur studenterna tänker kring det begrepp jag intresserat mig för och önskat utreda. Jag har intervjuat åtta studenter, som befinner sig antingen mitt i (2) eller mot slutet av sin utbildning (6). De går antingen sin andra inriktning, Specialpedagogik och kommunikation I, eller läser nämnda kurs som en breddning och har tidigare läst en annan inriktning. Dessa inriktningar utgörs av Matematik mot yngre åldrar (1), Svenska (1), Teknik (1), Trä- och metallslöjd (1), Idrott (1) eller Barn- och ungdomspedagogiskt arbete (3). Studenterna fördelar sig könsmässigt så att de utgörs av fem kvinnor och tre män. Jag försökte åstadkomma en jämn könsfördelning bland dem jag intervjuade, men det visade sig vara svårare att få ett svar om deltagande från de manliga studenterna än från de kvinnliga.

Först gjorde jag ett slumpmässigt urval av fem kvinnliga och fem manliga studenter från listorna på de 120 studenter som antagits till kursen Specialpedagogik och kommunikation I, 10 poäng, vårterminen 2006 och skickade med e-post en förfrågan till dessa om att medverka i en intervju (Bil.1). Fyra kvinnor och två män tackade ja till att bli intervjuade, en kvinna och en man avböjde och tre män svarade inte. Då sände jag ut nya e-postförfrågningar, varvid en kvinna och en man tackade ja. Efter ytterligare två omgångar av e-post till nya manliga studenter, som inte svarade eller avböjde, nöjde jag mig med de fem kvinnor och tre män som ville medverka till intervjuerna. En av anledningarna till detta var att det började bli sent på terminen och den andra var att jag funderade över om det inte vore bättre att ha en könsövertikt åt kvinnosidan, eftersom det skulle spegla det faktiska förhållandet av studenter på Lärarhögskolan (även om det har mindre betydelse vid kvalitativa intervjuer).

Jag har beaktat Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och behandlat personuppgifter enligt dess rekommendationer. Studenterna har fått en förfrågan om att delta i min studie och samtyckt till detta. Jag har behandlat personuppgifterna konfidentiellt och intervjupersonerna har fått vara anonyma.

Redovisning av material och undersökningsresultat får inte ske på ett sådant sätt att uppgifter om enskilda kan spåras. (Hartman, 2003, s. 130)

Av denna anledning har jag inte angett lärarstudenternas ålder eller närmare preciserat om de har för avsikt att arbeta som förskollärare, fritidspedagoger eller som gymnasielärare, för att det inte ska gå att identifiera dem närmare. Ett av kraven vållade mig emellertid huvudbry, nämligen informationskravet. Det framstod svårt för mig att informera om vad min undersökning skulle innehålla och leda till, då jag i startblocken inte hade överblick över banan och än mindre över målgången, annat än högst schematiskt. Jag informerade dock om det jag hade kunskap om, att det var en magisteruppsats om lärarkunskap, där insamlade data bara skulle användas i detta syfte och intervjupersonerna var nöjda med det. De kommer att få var sitt exemplar av det färdiga arbetet.

Min metod är kvalitativ och jag har använt mig av intervjuer. Det finns vissa gemensamma drag inom begreppet kvalitativ forskning, t. ex. *ett intresse för betydelser och de sätt människor förstår saker på* (Denscombe, 2000, s. 243). Denscombe menar vidare att

mänskliga aktiviteter kan uppfattas som en produkt av symboler och betydelser som den sociala gruppens medlemmar använder för att göra saker begripliga. Dessa symboler och betydelser kan analyseras precis som en litteraturkritiker tolkar en bok. Enligt Glaser och Strauss (1967) och deras Grounded Theory bör teorier baseras på empirisk forskning och teorierna bör utvecklas som en del av forskningsprocessen.

Kärnprocessen i grounded theory är 'teoretiskt framväxande' (Åström, 2003, s. 22)

Forskaren ger sig ut på en upptäcksresa med öppet sinne *utan en fast uppsättning idéer som styr vad han eller hon fokuserar på i undersökningen* (Denscombe, 2000, s. 253). Men ett öppet sinne är inte detsamma som ett blankt sinne. Det innebär att man är välinformerad om området, men inte begränsad till en hypotes, utan öppen för nya upptäckter, som kan förklara detta område. Jag hade exempelvis en egen uppfattning om vad lärarkunskap är, men ingen färdig idé om studenternas uppfattning. Jag blev mycket förvånad över en del av de resultat som kom fram, framför allt att studenterna hade funderat så mycket över sig själva och att de tillmätte mötet med eleverna samt ansvaret och makten som lärare så stor betydelse. Det är ontologi¹² och epistemologi¹³ som avgör om det handlar om god samhällsvetenskaplig forskning eller ej, inte metodik, och detta hanteras bättre av kvalitativ forskning, menar Alvesson och Sköldberg (1994). De talar hellre om *reflekterande empirisk forskning* (a.a. s. 11). Denna forskning har två grundelement, tolkning och reflektion. Tolkningen är central i forskningsarbetet. Medvetenhet om teoretiska antaganden, språkets och förförståelsens betydelse är viktiga bestämmningar bakom tolkningen. Reflektionen vänder blickarna inåt, mot forskarens person, samhället, intellektuella och kulturella traditioner. Dessutom handlar reflektionen om språkets centrala betydelse.

Intervjuerna i min undersökning har hög grad av strukturering och låg grad av standardisering (Trost, 1993). Frågorna handlade om lärarkunskap och dess olika aspekter och inom dessa ramar rörde sig hela tiden samtalen. På det sättet följde jag en viss struktur. *...så har studien en hög grad av strukturering om jag vet vad jag vill fråga om och allt handlar om just det ämnet* (a.a. s. 16). Jag lägger alltså inte in i betydelsen att strukturering skulle vara kopplad till detaljer i frågorna, svarsalternativ eller dylikt, utan kopplar begreppet till undersökningen i stort. När det gäller standardisering, så har jag *följt den intervjuades språkbruk* och tagit *frågorna i den ordning det passar* (a.a. s. 15). Studenterna fick intervjufrågorna per e-post, sedan de accepterat att delta (Bil. 2). Samtliga intervjuer genomfördes i ett samtalsrum, som består av en glasbur i ett kontorslandskap, på Lärarhögskolan i Stockholm och spelades in på band för att senare skrivas ut i sin helhet och utgöra råmaterialet i min undersökning. Alla citat ur intervjuerna i arbetet är ordagrant återgivna, utan förändringar i den grammatiska strukturen.

Sokratiska samtal som forskningsmetod

Min tanke med intervjuerna var att de skulle bli ett slags sokratiska samtal mellan studenterna och mig, där frågorna enbart fungerade som ett underlag för samtalet och studenterna var medskapare, inte respondenter i mitt arbete. På detta sätt skulle vi skapa ny kunskap tillsammans.

¹² läran om varandet (av gr. *(to) on*, (det) varande el. varat och *logos*, lära). (Lübcke, 1988)

¹³ kunskapsteori, vetenskapsteori (av gr. *episteme*, kunskap, vetande, vetenskap och *logos*, lära) (Lübcke, 1988)

Målet för den sokratiska dialogen är, kan man säga, att finna kunskap och insikt som *deltagarna redan har*, även om de inte vet att de har den. Frågor, svar och reflektion skall göra icke reflekterad kunskap och insikt tillgänglig. Att detta mål aldrig till fullo uppnås är också en viktig sida av dialogen. (Molander, 2004, s. 85)

Den sokratiska metoden innebär att med hjälp av frågor leda den andre fram till kunskap som han redan har. Att låta eleven/studenten bli den som kommer fram till sin egen kunskap. Dialogen är inte bara medel utan också mål. Förståelsen av målet kommer genom förståelsen av den process som leder till målet. Den sokratiska metoden handlar om att *hjälpa andra med att förlösa tankar de är havande med* (Lübcke, 1988, s. 428)

Flera av intervjuerna blev också sokratiska samtal, om än inte alla. I något fall var studenten fåordig och svarade på en fråga, men förde den inte vidare och inte heller jag lyckades, med hjälp av följdfrågor, få fart på processen. I något fall tog studenten över samtalet och ledde det in på ett eget spår, där jag kom att hamna utanför tanke- och samtalsprocessen, men i flera av intervjuerna fungerade frågorna som länkar i en kedja, så att de förde tankarna in på nya spår. Också studenterna ställde frågor. Det blev frågor och följdfrågor och samtalen levde ett eget liv, så att frågorna bara blev stöttor för samtalskonstruktionen. Om studenten fann egna stöttor, ställde jag inte ens mina frågor, utan samtalet löpte på utan hjälp av dessa.

I sokratiska samtal kan det ibland vara svårt att veta vilken fråga som leder till de tankar som kommer fram. Det betyder att studenterna i sina resonemang också påverkades av de frågor jag ställde, så att deras svar hade blivit andra med en annan frågeställare. På det sättet kan det ibland vara svårt att avgöra vad som är min påverkan i deras svar och vad som är deras egna tankar. Jag hoppas dock att jag lyckats med att förlösa deras egna tankar om lärarkunskap.

Tolkning

I det antika Grekland var Hermes budbärare mellan gudar och dödliga. Ödman (1994) resonerar kring ordet och begreppet hermeneutik utifrån budbärarens uppgift att tolka gudarnas ord för människorna. Han talar också om farorna i tolkningsarbetet, eftersom uttolkaren har makten att välja både vad av utsagorna som tolkas och hur han väljer att tolka dem. Att tolka handlar om att se tecken och tyda dem. Vilka tecken är väsentliga och vilka är det inte? Men hermeneutik handlar inte bara om att tolka, utan också om att förstå. Att tolka är att välja och att dra fram det man uppfattar ur texten, medan förståelsen sker med hjälp av bearbetning av och reflektion över det man tolkat. När man förstår hamnar tolkningen på en djupare medvetandenivå. Ibland riskerar uttolkaren att övertolka i sin iver att förstå. Efter Hermes namn kallades orakelprästen i Delfi *hermeios*. Han kunde missbruka sin uppgift, eller kunde utnyttjas att missbruka den, i politiska syften.

Uppgiften inbjöd naturligtvis ofta till missbruk och maktfullkomlighet; den som har tolkningsprivilegiet får ju lätt övertaget över en själ i beråd. (Ödman, 1994, s. 8)

Det handlar om *att inte tvinga sig på* (a.a. s. 9) utan att föra en dialog på lika villkor. Att tänka att en lärare och en student för en dialog på lika villkor är kanske övermaga, då maktförhållandet är tydligt samt eventuellt – och troligen – lägger en hämsko på studenten som samtalspartner, men även i förhållandet mellan Sokrates och Teaitetos fanns en liknande maktobalans. Den är tydlig för läsaren av dialogen; likväl lyckas Sokrates med sin förlossningskonst. Då handlar det om hur man använder sin makt i ett sådant maktförhållande. Man

kan välja att behålla hela makten på hand eller så kan man dela ut en del av sina kort, så att makten fördelas mellan dem som ingår i samtalet. Jag hoppas att jag i någon mån lyckats med det under arbetet med de intervjuer jag gjort. Tolkning handlar om att inte förstå, men att vilja förstå och om vi är två som gemensamt söker oss fram till förståelse är vi som två törstande i öknen, där en känner öknen och den andre stjärnorna. Var och en äger sin kunskap, men båda behövs för att nå fram till vattnet.

Ödman (1994) talar vidare om tolkningsakten som en dialektisk process, där det handlar om att både göra tydligt och förtydliga. När man har gjort något tydligt är det förtydligat och det som förtydligats blir tydligt. Han talar om att frilägga mening och att tilldela mening.

Tolkningsakten utgör en odelbar process, som emellertid ”kan aspekteras till aspekterna: att *frilägga* mening och att *tilldela* mening”. Aspekterna är oskiljaktiga: ”jag kan inte frilägga utan att tilldela; jag kan inte tilldela utan att frilägga”. Denna dialektik bygger i sin tur på samspelet mellan de betydelser jag subjektivt kan tolka fram och det tolkades intersubjektiva betydelse, dvs. att dess betydelse ”för dig respektive mig överensstämmer mer eller mindre” (Ödman, 1994, s. 46; citaten ur Nilson, 1976)

Även i själva tolkningsakten bör man alltså betänka att, trots att man som författare är ensam om den, den ändå innefattar ”den andre”, den som lämnade materialet för tolkningen. Hur jag väljer att tolka detta material påverkar även den som lämnat över det till mig i den fasta förvisningen om att jag inte ska missbruka det, bruka det för mitt eget nöjes skull eller för egen vinning. Jag bör alltså låta materialet tolka sig – frilägga sig – inför mig så långt det går och försöka vara just bara uttolkaren av detta material.

I dialektiken är det paradoxalt nog det studerade ämnet självt som ställer frågor, som forskaren söker besvara. (a.a. s. 18)

Här tar Ödman upp Gadamer (1972) och hans *Wahrheit und Methode*, menar att Gadamer sätter dialektik i motsats till metodik och att han ser kunskapssökande som en fråga om öppenhet och deltagande. I dialektiken är det ämnet som ställer frågorna, vilka forskaren gör sitt bästa för att besvara. Gadamers arbetssätt liknar, enligt Ödman, mer Sokrates än moderna vetenskapsmäns i och med att han inte ser kunskapen som ett objekt, som man kan äga, utan en process, som man kan delta i. Jag har försökt göra just detta. Det har jag gjort genom att i intervjumaterialet låta några viktiga teman, som studenterna uppehåller sig särskilt vid, stå fram före resten av materialet. I resultatdelen har jag låtit det material som jag lyfter fram tala för sig självt, utan egna kommentarer eller tolkningar. Därefter har jag filtrerat resultatmaterialet så att de viktigaste beståndsdelarna i det blir synliga genom min tolkning och analys. Sedan har jag än en gång låtit de tolkningar jag här fått fram genomgå ett nytt filter, så att de därigenom kommit att visa läsaren ett än tätare koncentrat. Detta har skett i diskussionsdelen. Genom denna filtreringsprocess har resultaten genomgått en slags metamorfos, där de på en gång blivit mer koncentrerade och mer omslutande, representerande allt mer strukturella tankegångar.

Totaliseringsbegreppet

En tolkning kan omsluta en annan genom att täcka av en större del av verkligheten. Man kan också tänka sig ytterligare tolkningar, där var och en omsluter den tidigare och sålunda även dem som omslutes av denna, så att analysen för varje tolkning förs upp på ett allt mer strukturellt plan (Ödman, 1994).

Det första perspektivet – som också utgör en totalisering – ”förlorar härmed sin absoluta giltighet, bibehåller en relativ giltighet, och absorberas i den andra, om denna är tillräckligt omfattande.” (Ödman, 1994, s. 52; citatet – som fortsätter i Ödmans text – ur Laing & Cooper, 1971, s. 13)

På detta vis kommer varje tolkning att upphöra att vara en absolut tolkning, ingå i en annan, överordnad tolkning, bilda syntes med denna, som en relativ tolkning. Det blir en process av totalisering, de-totalisering och re-totalisering. Ett växelspel uppstår på så sätt mellan det specifika och det strukturella. Utan strukturella tolkningar, förlorar vi oss i detaljer och enskildheter och det specifika upphöjs i värsta fall till något normativt. Men utan det specifika, blir det strukturella inte begripligt. Vi kan inte förstå det pussel som det strukturella utgör, eftersom vi inte ser att det består av en mängd olika bitar, om vi inte har tillgång till bitarna.

Utifrån dessa begrepp, totalisering, de-totalisering och re-totalisering har jag tolkat mina intervjuresultat, så att förhoppningsvis både det specifika och det strukturella i intervjuerna blir synligt. Att genomföra tolkningsprocessen som en dialektisk process, där ny kunskap föds i själva tolkningsögonblicket, har varit min intention. Ny kunskap blir till exempel till när jag, under tolkningsprocessens gång, får syn på en tanke hos någon student, som jag inte förstår sammanhanget av och måste återvända till grundmaterialet och läsa av det igen. Kanske måste jag jämföra det med vad övriga studenter sagt inom samma område eller gå till exempelvis Platons tankar om kunskap. Först i denna nya tolkningsram står studentens tanke tydligt fram för mig. Detta kan jämföras med, i intervjusituationen, när den intervjuade under samtals gång börjar fundera i nya banor, tidigare okända för henne själv eller när en av mina frågor plötsligt öppnar dörren till nya rum, som kanske ingen av oss tidigare besökt.

Jag ser såväl bitarna, det specifika, som det pussel jag lägger, det strukturella, som lika viktiga. Båda blir däremot obegripliga utan varandra. Jag hoppas därför att pusslet framträder tydligt för läsaren, just därför att hon får vara med om själva tolkningsarbetet. Likaså hoppas jag att de jag intervjuat ska känna igen de pusselbitar de bidragit med.

Reflektion

Alvesson och Sköldberg (1994) talar om två grundelement i reflekterande forskning, nämligen tolkning och reflektion, där de definierar reflektion som *tolkning av tolkning* (a.a. s. 12). Med detta syftar de på att man lyfter tolkningen till en nivå av självprövning, där tolkningen förskjuts från att gälla det empiriska materialet mot att i stället hitta de faktorer som bildar bakgrund för tolkningen. Dessa faktorer kan vara till exempel kulturella, kognitiva, språkliga eller politiska och bidrar till att tolkningen delvis kommer att utspinna sig på ett omedvetet plan. Det blir en interaktion mellan forskaren och den/de beforskade, som skapar en konstruktion eller rekonstruktion av verkligheten och lyfter fram vissa förhållanden, medan andra inte uppmärksammas. Det är både forskaren och den/de beforskade som ifrågasätts.

Med denna reflektion kan forskningen uppnå en särskild kvalitet genom att skapa (nya) bilder för forskaren och för andra.

People's experience should be seen as the starting point of scientific inquiry, but must go beyond the microscopic and anecdotal. Indeed, we need to be aware that people's lived experiences are dialectically linked to the social relations of the society in which these people are located, and that no one – the researchers included – is ever totally outside these relations (Smith 1987, s. 91)

Här talar Goodson (2003) om samma sak, hänvisande till Smith (1987) och menar att det svåra för en forskare är att förklara vardagens sociala organisation utifrån enskilda människors placering i denna organisation. Det är länken mellan det särskilda och det generella som blir den viktiga delen av forskningen, det är den som blir startpunkten för en större strukturell analys. Men han menar också att utan denna sorts kunskap, blir pedagogisk verksamhet endast en teknikalitet, en leverans av andras syften.

7. Resultat

Intervjuerna blev ganska omfattande, eftersom de i allmänhet löpte på som fria samtal med stöd av frågor under samtalets gång. Jag har indelat mitt material enligt nedanstående kategorier efter de teman som samtalen mestadels rörde sig kring. Det är samtidigt teman som blev följden av de frågor, som jag hade som utgångspunkt för samtalen med lärarstudenterna.

- God lärarkunskap
- Livskunskaper
- Lärarutbildningens kunskaper
- Kunskaper som lärarstudenterna saknar
- Elevers kunskaper

Jag kallar mina respondenter ömsevis *lärarstuderande*, *lärarstudenter* och *studenter* i den löpande texten, efter vad som språkligt fungerar bäst, medan jag efter direkta citat benämner dem *Student 1, kvinna*; *Student 3, man* osv., så att det vid dessa tillfällen blir tydligare vem som talar.

God lärarkunskap

Lärarstudenterna anser genomgående att den viktigaste kunskapen för en lärare är att kunna möta eleverna, att lyssna efter och att se vad de behöver såväl kunskapsmässigt som socialt och känslomässigt. Detta är den övergripande kunskap, som alla andra kunskaper inom yrket är underordnade. Om man som lärare inte har denna kunskap, eller förmåga, varken kan eller vill man utöva ett yrke, som kräver att man som person är fullödigt involverad.

Och det tycker jag är god lärarkunskap, att se till hela eleven, till hela individen.
(Student 1, kvinna)

God lärarkunskap för mig, tycker jag är att man förstår och kan lyssna. (Student 3, man)

Ja, det första jag kommer att tänka på är att de gärna ska känna för människor, alltså, att kunna ta många olika människor, och ganska snabbt se vad den personen behöver, och ...i undervisningssyfte, då. (Student 8, kvinna)

En av studenterna framhåller vikten av att kunna se de elever som *har det lite svårt*, så att läraren inte drar förhastade slutsatser av olika beteenden, som till exempel när elever är trötta, och inte förutsätter att de har spelat dataspel hela natten, utan hör sig för om anledningen till tröttheten. Hon menar att det är viktigt att se hela eleven som den individ den är, med kunskap om att det är omöjligt för en lärare att ha hela bilden, men att försöka förstå utifrån de delar man får tillgång till. Flera av studenterna menar att intresse för människor rent allmänt och en god empatisk förmåga är viktiga förutsättningar för god lärarkunskap. Två av studenterna, båda män, menar att erfarenhet är viktigt, egen livserfarenhet, men att man också kan och kommer att, skaffa sig en hel del av den erfarenheten under yrkeslivet. Erfarenheten ökar under livets och yrkets lopp. De är dock övertygade om att intresset och *känslan* för människor måste finnas där från början. Att vara flexibel framhåller en student som viktig

kunskap, eftersom en tänkt planering inte alltid håller för verklighetens dagsljus, utan en förändring av planerna måste äga rum utan särskilt mycket tid till eftertanke.

Samtidigt menar alla åtta studenterna att goda kunskaper i de ämnen de kommer att arbeta med också är betydelsefulla. Goda ämneskunskaper är framför allt viktiga för att kunna förstå och hjälpa de elever som har svårigheter inom ämnet. Med goda egna kunskaper är det lättare att finna nya vägar in i kunskapen, när de man provat inte bär. Man måste också behärska en mängd olika sätt att delge eleverna de kunskaper man själv besitter och vägar att hitta fler och djupare kunskaper, när ens egna inte räcker till. Risken för en lärare, som själv inte behärskar sitt ämne, är att hon/han blir alltför uppbunden till läroböcker och material, i stället för att använda dem som ett komplement till sin egen kunskapsbank. De anser också att en egen god pedagogisk grund är viktig för varje lärare.

En student anser att förhållandet mellan styrning och fritt skapande, när det gäller elevernas inläring, är en viktig fråga. Som lärare behöver man en lyhördhet för vad eleverna behöver och vilken sorts aktivitet och förhållningssätt som gynnar detta. Att styra är svårt, anser hon, men ibland nödvändigt för att inläring ska äga rum.

Men samtidigt ibland så kan man styra, för att jag tycker att det är att lämna barn i sticket, att inte vägleda eller handleda eller guida, som man säger. (Student 7, kvinna)

De studenter, som tänker sig att arbeta i förskolan, menar att en viktigare kunskap än baskunskaper, är att vara medveten om hur barn fungerar, så att man inte ropar efter diagnoser, när man upplever att något barn inte utvecklas i den takt man hade tänkt sig, eller önskat. Har man då, som lärare, kunskap om att barn är olika och svarar på olika sätt på omgivningens krav, blir man en bättre lärare.

Ja, man bör väl vara medveten om hur barn fungerar och sen har vi pratat om en skola för alla, ...och det heter inte barn med särskilda behov, utan det heter barn med speciella rättigheter. Nej, men att man ska tänka så. På alla de här bokstavskombinationerna. Det är ju jättebra att kanske få en diagnos när det behövs, men samtidigt så ... det kanske inte är barnen det är fel på, utan det kanske är själva situationen. (Student 7, kvinna)

De studenter, som är inriktade mot de yngre åldrarna ser också kunskapen om språket och om kommunikation, som väldigt viktig. De ser framför sig att deras läraruppdrag till stor del kommer att handla om detta, för att barnen ska kunna uttrycka vad de tänker och känner. De ser det som en möjlighet att undvika bråk och slagsmål mellan barn, något som de upplevt förekommer i alltför hög grad på de förskolor och fritidshem de besökt under sina VFU-perioder i lärarutbildningen.

Det absolut viktigaste är språket. Speciellt om man bara är nio år. Då har man i alla fall alltid chansen. Men jag tycker absolut: språket kommer först. Det är liksom grunden till all annan inläring. (Student 2, kvinna)

Vikten av ett historiskt perspektiv inom ämneskunskaperna, tar en student upp. Hon menar att det är viktigt i all undervisning, och därvid också inom ämneskunskaperna. Hon ger som exempel matematiken, där kunskap om historien är viktig och inte bara kunskap om olika räknemetoder. Samma student framhåller också vikten av metodiska och didaktiska kunskaper. I samband med att han betonar vikten av en *bra grundkompetens* framhåller en av lärarstudenterna även betydelsen av specialpedagogiska kunskaper, något som också övriga studenter ser som viktigt.

Livskunskaper

Flera av de lärarstuderande menar att *inställningen* är viktig, om man ska bli en bra lärare. Att man har intresse för andra människor och vill veta hur de tänker. Att man kan se vad som pågår med eleverna och att man kan tänka steget längre, att vilja göra saker bättre och förändra sig. Vissa har viljan och andra har den inte, tycker en av studenterna, men anser inte att man talar om detta i utbildningen. Om någon inte är förändringsbenägen, eller inte är intresserad av andra människors syn på saker och ting, kanske hon inte känner det. Det handlar om en slags *levnadsvisdom*, som någon student uttrycker det, som är svårt att sätta fingret på, men som handlar om att förstå hur olika saker hänger ihop och varför. En student anser att den här speciella känslan att vilja arbeta med människor är något som man antagligen har från början, men sedan bygger på med kunskaper eller *får den efter vägen*, men om det inte finns ett embryo till den känslan från början finns det inget att bygga på och då kan det vara svårt att skaffa sig den under utbildningen eller ens senare i yrket.

Ytterligare en annan student talar om vikten av att känna sig själv och menar att det är en kunskap man skaffar sig genom erfarenhet av livet och dess törnar. Han tittar tillbaka på sitt liv hittills och menar att om han inte hade fått utstå dessa törnar och *varit lite vild*, skulle han inte känna till vem han är idag eller sina åsikter om olika frågor. Denna erfarenhetsbank gör också att han kan känna sig lugn inför sitt kommande yrke. Han upplever att det mesta löser sig om man bara tar det lugnt och har ett positivt förhållande till eleverna. Han känner sig trygg i att också kunna erkänna att han kanske inte har all den kunskap eleverna frågar efter, men att den finns där, om man söker efter den. Och han tänker sig kunna söka tillsammans med eleverna.

Lärarstudenterna verkar mena att det finns en särskild sorts kunskap som är förutsättningen för att bli en bra lärare och att den inte går att lära, men däremot att bygga på och bygga på. En slags grundförutsättning, utan vilken lärarutbildningen inte betyder att man utvecklas utan bara lassar på en barlast, som visst kan vara till nytta som stabilisator, så att man inte blåser omkull där ute i verkligheten, men ändå inte riktigt hjälper en att utveckla den kunskap som man behöver.

Som person tycker jag väl man ska ha upplevt något, också. Man kanske inte bara ska ha suttit i bänken hela tiden från det att man gick ut gymnasiet, kanske, och bara suttit. Utan man ska väl ha levt lite, så där, så att det finns nåt man kan identifiera sig med. Och någonting, så att man får en connection med eleverna, eller med gruppen, Och så att man... En del lärare, när man var yngre, de var bara lärare och så fanns det liksom inget mer och dem man kommer ihåg var lärare som var något annat än bara lärare. (Student 5, man)

Lärarutbildningens kunskaper

De flesta av de intervjuade lärarstudenterna är nöjda med de kunskaper de fått under lärarutbildningen. De tycker att de har utvecklat sin syn på elevers olikhet, på hur man kan se på undervisning utifrån olika perspektiv, historiska och teoretiska och de är mycket nöjda med de ämneskunskaper de fått i sina respektive ämnen.

Och man får väl se det som en bra plattform att utgå ifrån och sedan tycker jag att det är vår rättighet och skyldighet, tycker jag, när man jobbar som lärare sen, att vidareutbilda sig i det man tycker att man saknar och behöver för eleverna. (Student 1, kvinna)

Den ovan citerade studenten hänvisar till ett tal, som lärarhögskolans rektor höll för de nya studenterna, när hon började lärarutbildningen. Där sa han att om man skulle ha en lärarutbildning, som utbildar lärare som kan det som man behöver kunna som lärare, så skulle den ta mellan tio och femton år i anspråk. Av detta har hon dragit slutsatsen att lärandet måste fortsätta långt efter det att hon slutar på Lärarhögskolan.

Flera av studenterna ser också att det är vissa kunskaper, som man behöver i läraryrket, som är svåra att lära sig på en högskola, men som måste läras i det praktiska arbetet ute i skolorna.

Vissa saker måste man väl tillägna sig genom praktik och för att man har ett intresse av att lära sig det. (Student 2, kvinna)

En av studenterna betonar vikten av det man lär sig av andra studenter, genom diskussioner i klassrummen och på raster. Eftersom alla har olika bakgrund och olika mål med sin utbildning, finns det många olika slags kunskaper hos studenterna. Dessutom är de medresenärer på en gemensam resa, där de genomgår delvis samma men delvis olika utveckling, vilket också resulterar i olikartade kunskaper, som de delar med sig av till varandra. För en annan av studenterna har en hel kunskapsvärld öppnat sig i och med att hon började på lärarutbildningen. Hon har upptäckt så många nya intresseområden att hon inte på långa vägar tycker att utbildningen räcker till och hon har redan börjat planera för nästa kunskapsresa, den som ska börja när lärarutbildningen är slut. Hon vill läsa mycket mer av pedagogik, specialpedagogik, teknik och hon har redan bestämt sig för att ta en magisterexamen i åtminstone ett av dessa ämnen. Hennes inriktning på lärarutbildningen är mot de yngre barnen, som hon också önskar arbeta med, men hon vill samtidigt utöka sina ämneskunskaper, så att hon så småningom också kan arbeta med äldre elever.

Studenterna är överlag mycket nöjda med sina inriktningar och tycker att de där ofta mött kunskaper som de har sökt, medan de är mindre nöjda med de stora AUO-blocken¹⁴, där de tycker att det dels varit för mycket råplugg, dels anser att modellen med 5-poängskurser har motverkat helheten inom lärarutbildningen och bidragit till splittring av kamratgrupper, eftersom studenterna i varje ny 5-poängskurs hamnar i en ny grupp. I inriktningarna hinner de ofta fördjupa kunskaperna och få diskutera lärarrollen samt beröra frågor som ledarskap och konflikthantering. Där blir det mycket tid till diskussioner, som kan leda vidare från en fråga till en annan.

Under VFU-perioderna upplever alla studenterna att de tillägnat sig värdefull kunskap, även om flera av dem inte alla gånger varit nöjda med den lärarpraxis de sett i skolorna. De har oftast fått pröva sina vingar och ägnat en hel del tid åt undervisning, men också hunnit analysera vad de sett och varit med om, både ute på fältet med handledarna, och när de kommit tillbaka till Lärarhögskolan efter VFU-perioderna. De har fått handfast kunskap av både lärare och elever på fältet och de har också tillägnat sig en mångfald av metodisk och didaktisk kunskap om hur man kan angripa olika undervisningsproblem. Samtliga anser att det borde vara mer praktik i lärarutbildningen, eftersom det är där man får se hur teorierna kan användas och vad de går för.

¹⁴ Allmänt utbildningsområde, gemensam del i lärarutbildningen.

Kunskaper som lärarstudenterna saknar

Det finns några moment som studenterna saknar i lärarutbildningen. Det handlar om dels grundläggande läs-, skriv- och matematikinläring, men också kunskaper som de tror att de kommer att behöva för att hantera de mer sociala sidorna av läraryrket, mobbning, konflikt-hantering, samtal, gruppdynamik och ledarskap. Hur man hanterar elever med stora sociala svårigheter eller elever som har svårt att få kamrater är frågor som trots att de har *kommit upp* eller berörts under utbildningen, de ändå känner att de skulle behöva mer kunskap om och fler konkreta exempel på.

Jag upplever...eller jag har hört lärare på Lärarhögskolan själva säga att: ”Vi har inte metodik, för vi vill inte tala om för er hur ni ska göra. Vi vill att ni själva ska tänka efter hur ni vill göra och inte lära er ett sätt.” (skratt) Ja, det finns ju en paradox i det, för om man inte ens lär sig ett sätt, så kan det ju vara svårt att lära sig många olika sätt. (Student 2, kvinna)

Dessutom tycker en av dem att de borde fått mer kunskap om organisationens betydelse för hur klassrumsarbetet ser ut, gruppstorlekar och de svårigheter som kan uppstå både för lärare och elever. Specialpedagogiska kunskaper efterlyser flera av studenterna. De känner sig otillräckligt förberedda att ta hand om den stora variationen av elever, som de kommer att möta när de ska ut och arbeta i skolor, förskolor och fritidshem.

Den stora variationen av elever, som man inte tagit upp mycket alls ...Man måste ju förstå hur man ska nå fram till eleverna på något sätt. (Student 3, man)

Och jag tror ju att man behöver läsa specialpedagogik, allihopa, för att man ska få en större bild av ...av variationerna och olikheterna ute. Det tas inte upp så himla mycket. Jag tror vi läste ...hittills har jag läst 5 poäng i specialpedagogik i AUO 2. Då skrapade man lite på ytan, men det är 5 poäng. (Student 5, man)

En student efterlyser mer kunskaper om kulturella skillnader, som kan påverka läraruppdraget, till exempel när han ska arbeta med minoritetsföräldrar. Det har han fått en föreläsning om under utbildningen, men kände då att det här var en verkligt viktig fråga, som öppnade hans ögon för hur etnocentrisk han – och också hans kamrater – varit i många av de diskussioner de fört om föräldrabete. En annan tycker att hon över huvud taget har fått för lite kunskaper när det gäller föräldrabete i alla avseenden. Hon önskar mer konkreta exempel på, inte bara allmänna diskussioner kring, hur föräldrabete kan bedrivas och också de fallgropar man kan förvänta sig. Hon berättar att de i en kurs hade gjort en dramatisering om ett föräldramöte, där studenterna fick turas om att vara en nytexaminerad lärare, som skulle besvara alla frågor och att *vara en grinig pappa, som minsann visste bättre än den där lilla läraren*.

Och då fick man ju verkligen känna det där, stå till svars, men det, eftersom det fortfarande var inom kontrollerade ramar, så fick man ju prata om det efteråt. (Student 8, kvinna)

Det här är sådant som många blivande lärare känner sig oroliga för att kunna hantera, menar studenten. Men hon har bara varit med om denna typ av undervisning en gång, under första terminen av utbildningen.

Det som alla åtta är eniga om att de hittills har saknat är mer konkreta och praktiska kunskaper. De talar då om den hantverksmässiga delen av läraryrket, utförandedelen. Hur gör man, när man ska möta en uppretad förälder? Hur förhåller man sig till en muslimsk elev som

inte får åka med på skolresan? Hur hanterar man en situation, där man misstänker att en elev är mobbad? Hur kan man få elever, som är dödströtta av att ha sovit med tio personer i samma rum, att arbeta med matematik? Och hur kan man hjälpa en elev med läsningen, när hon bara tänker på att hennes pappa sköts till döds i Irak? De uttrycker detta på lite olika sätt, men tycker samfällt att det är de praktiska kunskaperna som fått stryka på foten, eftersom det akademiska skrivandet ges stort utrymme i lärarutbildningen. En av studenterna menar dock att det är de skriftliga uppgifter, som måste lämnas in efter Vfu-perioderna, som verkligen har hjälpt honom att bearbeta teorierna och sammanföra dem med den praktiska verklighet han stött på i skolan.

För de kurser där man faktiskt har givit konkreta exempel blir av mig, och även av mina medstudenter, ihåggomna som väldigt positiva. Hur mycket didaktik man än pratar om och diskuterar, så finns den där rädslan att en dag ska jag stå där och då ska jag förklara hur multiplikationstabellen fungerar. Och har man inte ens ett exempel då... (Student 2, kvinna)

Vi läste lite om det, lite just hur man kan samtala med föräldrar och ...ur olika perspektiv, så att de inte ska ta det som hotande, fast det vill jag absolut ha mer av, det vill jag. (Student 4, kvinna)

Jag känner att det jag har läst fram till nu har varit ganska mycket teoretiskt och inte jättemycket praktik och så att man ... ? (*Här kunde jag inte höra vad som sades*) (Student 5, man)

Nej, ingenting, förutom i mina egna val här i specialpedagogik och grupprocesser... Där har det funnits. Men ...fortfarande brist på övningsexempel, på... Och, som jag sa förut, då kanske man kan omsätta det där från teori till praktik under lektionstid. (Student 6, man)

Lite sånt där har vi gjort. Dramaövningar är bra, och rollspel, tror jag. (Student 7, kvinna)

På Partnerområdesdagarna¹⁵. Man har tagit det i inriktningen, i olika andra kurser. I Blocken har vi pratat rätt mycket om det också. Och där känns det ... instinktivt skulle man säga att man har haft jättemycket om det. Men, när man funderar på vad man egentligen har gjort, så har det gått runt, runt, runt hela tiden. Man har liksom bara snuddat vid det. Alltså, man diskuterar samma sak in och ut hela tiden, fast som att ... jag tror inte jag har lärt mig tillräckligt, egentligen. Jag skulle velat ha något mer konkret ... Alltså gått djupare in på det, och inte bara diskuterat konflikthantering...Ja, och verkligen sätta sig in i det, eller många fall, gärna. Så att det blir jättekonkret och inte bara ett begrepp, man sitter och diskuterar runt, så. (Student 8, kvinna)

En student önskar filosofi i lärarutbildningen, för att hon anser att man blir en bättre lärare med kunskaper i detta ämne. Samtidigt ser hon att kunskaper i filosofi också behövs i skolorna, där normdiskussioner är viktiga för alla grupper av elever.

Det som studenterna här efterlyser är det som Molander (2004) benämner kunskap-i-handling. Eftersom man i utbildningen på högskolan inte kan försätta studenterna i konkreta undervisningssituationer med elever, vilket däremot sker under VFU-perioderna, skulle man i stället kunna skapa inre bilder hos studenterna av dessa situationer. Detta kan åstadkommas genom de parallellprocesser som sker i studentgrupperna. Studenterna kan då få syn på dessa processer och därigenom skapas en metakognitiv kunskap.

¹⁵ PO-dagar, dagar som lärarstudenterna har i sitt Partnerområde, dvs. den kommunal de tillhör under sina VFU-perioder, då de får undervisning om saker som berör själva lärararbetet i kommunen, organisation, mobbningsarbete etc.

Elevers kunskaper

Alla de intervjuade lärarstuderande anser att det allra viktigaste är att eleverna kommer ur skolan med god människokunskap, både kunskap om sig själva och andra människor, att de kan fungera med andra, även dem de inte tycker om, men att ändå kunna umgås med och respektera varandra. Det är detta som grundskolans läroplan talar om under rubriken *Förståelse och medmänsklighet*.

Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande skall prägla verksamheten. (Lpo 94, s. 5)

Att eleverna har en bra självkänsla och självkänedom anser studenterna likaledes är viktigt. En av dem upprör sig av att den borgerliga alliansen beslutat om specialskolornas återinrättande. Hon menar att det är en tillbakagång, som vittnar om historielöshet.

Och då känner jag, men hallå, titta i backspegeln. Vi har lämnat det där och kan inte så då att... jag tror inte att det är rätt att införa specialskolor, utan då får man väl tackla problemen på ett annat sätt än att gå tillbaka till medeltiden. ...Men det tråkiga är ju att om någon säger någonting tillräckligt länge och ofta, så blir det ju en liten sanning och att det blir den linjen vi ska gå. (Student 1, kvinna)

Hon är rädd att tanken med en skola för alla, *integreringsepoken*, kommer att bli en parentes, trots att så många, med så mycket kunskap, har arbetat för den tanken. Självkänslan stärks inte av att man hamnar i utanförskap, utan av känslan att höra till.

I övrigt anser studenterna att eleverna ska gå ur skolan och känna lust att lära, ha upplevt att lärandet leder någonstans för dem själva, att de har börjat gå på en kunskapsväg som leder framåt och som de själva kan gå vidare på, utan att vara rädda för vad som gömmer sig bakom nästa krök. I stället ska de vara nyfikna och känna att det liv, som skolan har öppnat dörren till, är spännande och glädjas åt det. Dessutom ska de ha tillgång till språket, kunna uttrycka vad de tänker och känner, kunna läsa och skriva, söka information och tänka kritiskt och ha den sortens kunskaper, som de kan vidareutveckla. De ska förstå hur de lär sig och varför de gör det. Eleverna ska kunna lita på sig själva, men känna sig trygga med andra. De ska känna att det går, om man bara vill och att de har nått de mål, som de ställt upp för sig och som skolan ställt upp för dem.

...man ska inte behöva längta så, som man själv gjorde när man gick i skolan, till sista dagen, när man får gå ut och bara bli kvitt det där helvetet. Utan, det ska vara en förberedelse för nästa steg, till vad man ska göra härnäst, och att man ska kunna gå in med den...med lätthet och glädje. Och att vara positiv till vad man ska göra sen, tror jag. Och kunskaperna kommer liksom på vägen. (Student 5, man)

Läraren ska ge eleverna möjlighet att känna lust till skolarbetet, hon ska brinna för att ge dem intresse för litteratur och böcker, skapande verksamhet och matematik. Läraren ska garantera att eleverna känner sig trygga och har kamrater. När eleverna tänker tillbaka på skoltiden, ska de tänka på den med glädje och inte känna att de blivit överkörda i skolan. De ska ha framtidstro och känna *att nu börjar livet och att de vill någonstans*.

Sammanfattning av resultaten

Sammanfattningsvis tycker de lärarstuderande som närmar sig slutet av sin utbildning att de ha tillräckliga kunskaper för att kunna gå ut och arbeta som lärare och att utbildningen har haft stor betydelse för att de känner så. De anser alla att de har goda ämneskunskaper och att de även har en god allmänpedagogisk grund att stå på. De tycker att de genom utbildningen fått rika och varierade möjligheter att diskutera och resonera om olika pedagogiska och didaktiska frågeställningar och olika infallsvinklar på pedagogisk teori och praktik av många lärarutbildare, men också av varandra.

Jag är jättenöjd. Det har aldrig känts med det jag läst, att det här kommer jag aldrig att ha nytta av. Jag tror att jag kommer att ha nytta av allting. (Student 1, kvinna)

Det är ju någonting som jag kommit fram till, när jag gått här, så det är ju rimligt att det är någonting... Men det är svårt att peka på exakt att det var den läraren, som sa någonting. Ja, det är någonting som jag kommit fram till under min utbildning. (Student 2, kvinna)

Nu tänker jag mer: Hur kan jag använda det här sen också för att bygga vidare. Jag har fått lite andra tankar... Men jag känner mig redo att gå ut. Det gör jag. Jag ville gå ut i morgon. (Student 4, kvinna)

Kunskap kommer och kunskap går och här på Lärarhögskolan har man verkligen märkt att det man har lärt det sitter någonstans. Det är klart jag kan vara besviken på vissa saker, men jag känner att de flesta saker har gett mig någonting, men det har tagit en jäkla lång tid att fatta det. Det kommer upp i vissa situationer, när man tänker tillbaka på det, att, ja men shit, det här känner jag igen och det här har jag gjort. Och det här har jag någorlunda hum om. (Student 5, man)

Mm ...jag tycker att det är en jättebra utbildning, som den är. Men sen är det ju så mycket mer ... det är ju det, man vill inte ta bort någonting. (Student 8, kvinna)

Det visar sig dock i studenternas resonemang att VFU-erfarenheterna är av skiftande slag och att vissa kommuner ordnar utmärkta Partnerområdesdagar, som verkligen fungerar som en integrerad del av deras utbildning, medan andras erfarenheter är dystra och de tycker inte att de givit dem något alls. Alla studenterna upplever dock att den praktiska lärarerfarenhet de fått med sig under sina VFU-perioder varit ovärderlig och de önskar alla mer praktik och fler VFU-perioder, kopplade till alla kurser. De önskar också ett tätare samarbete mellan Lärarhögskolan och VFU-handledarna och att VFU-uppgifterna planeras, så att de tar vara på de erfarenheter studenterna gör ute i verksamheten. Jag upplever att studenterna inte ser på VFU-perioderna som en del av lärarutbildningen, utan som något separat, där praktiken sker och lärs.

En av studenterna framhåller att samma kurser vid Lärarhögskolans tre olika institutioner kan se helt olika ut och genomföras på helt olika sätt, så att studenter på så vis får helt olika utbildningar, beroende på vilken institution som anordnat kurserna. Två av studenterna tycker att den stora valfriheten har lett till problem för dem och för flera av deras kamrater, genom att det inte alltid varit så lätt att i förväg utröna det faktiska innehållet i olika kurser, vilket har lett till att de har fått en kombination av ämnen som visat sig vara otillräcklig, när de ska ut i praktiskt lärararbete. Ibland har det också lett till att de fått i stort sett samma innehåll i olika kurser. Dessa studenter föreslår att ett par besök hos SYO-konsulenterna under lärarutbildningen borde vara obligatoriska för alla studenter, så att de får en chans att diskutera helheten

i sin egen utbildning med någon som har överblick över alla kurser. Det är dock ingen av studenterna som vill bli av med valfriheten. De tycker bara att den borde stramas upp lite, så att man kanske skulle kunna söka vissa kombinationer av kurser, i stället för att man, som det varit för dem, kunnat välja helt fritt. Alla lärarstudenterna anser att AUO-blockens 5-poängskurser, med talrika gruppbyten, lett till otrygghet för dem. Mycket kraft har, vid varje kursstart, gått åt till att lära känna nya kurskamrater, kraft som de menar kunde – och borde – ha använts till studierna i stället.

8. Tolkning och analys

Men nu, Teaitetos, när jag träder det sagda in på livet, går det mig alldeles som när jag kommer nära en teaterdekoration: jag begriper inte det minsta. Men så länge som jag stod på avstånd, tycktes det mig som om det låg något i det? (Platon, 1996, s. 112)

När jag grep mig an tolkningen av mina resultat kändes det precis så som Platon med Sokrates ord här har uttryckt det. Jag var tvungen att avlägsna mig från materialet för att få syn på det. Jag kom fram till nedanstående fyra teman utifrån de kunskapsområden som lärarstudenterna fört fram som de viktigaste inom lärarkunskapen.

Att ta ansvar

Lärarstudenternas syn på vad god lärarkunskap är följer en huvudfåra. Deras tankar skiljer sig inte mycket åt på denna punkt. De menar att det viktigaste för dem som lärare är att hjälpa eleverna att genom arbetet i skolan bli människor som kan ta ansvar. Ansvar för sig själva och sin egen personliga och kunskapsutveckling. Ansvar för sina kamratrelationer. Ansvar för sina liv.

Då griper hon inte längre in och låter ändå inte bara något hända. Hon lyssnar till det som blir till inifrån henne själv, till den gång tillvarons eget väsen har genom världen; inte för att bäras därav utan för att själv så förverkliga det, som det vill bli förverkligat av henne och behöver henne: (Buber, 1994, s. 80)

Här talar Buber om att gripa tag och ta ansvar för det eller den som kräver ansvarstagande. Och att på samma gång ta ansvar för sig själv och den man vill vara. Det är genom detta ansvarstagande som livet blir meningsfullt, tungt av mening som Buber uttrycker det, eftersom man ingår i en relation som subjekt gentemot ett annat subjekt, vare sig det handlar om eleven eller kunskapen.

För att kunna lära eleverna att ta ansvar, behöver lärare själva vara ansvarsfulla personer. De åtta studenter jag intervjuat – samtalat med – ger mig alla bilden av ansvarstagande människor. De tar ansvar för sin utbildning, sitt praktiska arbete i skolorna, sina val och felval under lärarutbildningen och för sin framtid som lärare. När det gäller sitt framtida yrke, har dessutom flera av dem redan planerat sin egen vidareutveckling genom studier på olika sätt. Platon (2001) för ett likartat resonemang i dialogen *Menon* om dugligheten, som också innefattar ansvarstagande. Han menar att i sökandet efter det som vi inte har kunskap om, blir vi bättre och helare människor, som tar ansvar för vårt eget liv.

SOKRATES: Det tror jag också; Menon. På de andra punkterna kan jag visserligen inte hävda alldeles bestämt att resonemanget håller. Men att vi blir bättre människor, modigare och mindre slöa, om vi tror att man måste söka efter det som man inte vet – att vi blir bättre då än om vi tror att det som vi inte har kunskap om är omöjligt att finna och att man inte heller bör söka efter det – den saken skulle jag vara beredd att slåss för så gott jag kan i både ord och handling. (a.a. s. 43)

Studenterna ser sig själva som ledare för gruppen elever, ansvariga för att dessa får en bra utbildning, som uppfyller läroplanens mål, men också elevernas egna mål. En student menar

att detta ansvar inte behöver bäras av läraren ensam, utan med hjälp av det stöd som ett arbetslag ger, men det är likafullt hennes ansvar att vända sig till arbetslaget för att få detta stöd.

Jaa, med hjälp av ett arbetslag tror jag att jag har det. (om att ha tillräcklig kunskap för att arbeta med den stora variationen av elever, min anmärkning) Jag tror inte att man kan gå ut själv, någonsin. (Student 4, kvinna)

Ingen av studenterna säger rakt ut att det enbart är under utbildningen de lärt sig ansvarsstagande, och så är förmodligen inte heller fallet, även om det i deras beskrivningar av vad som fattas i utbildningen finns tydliga indikationer på att de har sökt, och i viss mån också funnit, dessa kunskaper under tiden de gått där. De har själva initierat diskussioner under lektionstid och raster, en del av dem har fått det under PO-dagar, där de själva har bidragit till vilket innehåll dagarna fått och de har frågat och diskuterat med lärare ute i skolorna under VFU-perioderna. De tar också upp det viktiga föräldrarbetet, som innebär ytterligare ett ansvarstagande och de funderar mycket kring hur det ska ske på ett bra sätt med respekt för föräldrarnas bakgrund och önskemål.

Det ansvar som lärarstudenterna talar om närmar sig det som Molander (2004) skriver om när han hänvisar till Temptes (1982) diskussion om möbelsnickarens yrkesetik och -estetik. Han säger: *Etiken kräver också en analys av vem man arbetar för, inte bara hur man arbetar* (Molander, 2004, s.19). Att ta ansvar för hela arbetet, inte bara den del som man direkt ansvarar för, utan också det resultat, som blir en följd av det arbete man utför – det är en viktig del av yrkeskunnandet. Det är arbetets ära, enligt Thomas Tempte¹⁶. Det är detta studenterna talar om – att ta ansvar för hela arbetet som lärare, inte bara att eleverna lär sig att läsa, skriva och räkna.

Inte någon enda av de lärarstuderande i studien har uttryckt att de inte önskar detta ansvar, även om de känner rädsla för att inte räcka till och de har, på många olika sätt, visat att de tycker det ingår som en av de viktigaste delarna av lärarkunskapen.

Att lyssna in och läsa av

Lyssnandet är en viktig kunskap, anser alla studenterna. I lyssnandet lägger de in flera saker; att alla elever blir hörda; att de får komma till tals. Men det handlar likaså om att lyssna bakom orden som sägs, att förstå vad eleverna menar. Också att lyssna till det som inte sägs, det outtalade, som eleverna visar på annat sätt, kanske genom att agera ut eller att sluta sig inom sig själva; att kunna lyssna bakom orden; att uppleva elevers behov; *att läsa av dem*.

Menon talar om sökandet, som är en del av lyssnandet, när man verkligen lyssnar för att förstå och undrar, precis som studenterna undrar, hur det ska gå till:

MENON: Och på vilket sätt tänker du söka efter det som du inte alls vet vad det är, Sokrates? Av de saker som du inte vet – hurdan är den sak som du tänker sätta upp som mål för sökandet? Och även om du verkligen ramlar på den – hur ska du veta att detta är det som du inte visste? (Platon, 2001, s. 31)

¹⁶ Detta är också namnet på hans bok, utgiven 1982: *Arbetets ära*.

Det är här som Sokrates svarar att det är omöjligt att söka det man vet likaväl som att söka det man inte vet, eftersom det man vet inte behöver sökas och det man inte vet, vet man inte att man ska söka. Att lyssna bakom orden är i viss mån att söka det man inte vet. Ändå vet man att där finns något att söka. Som lärare, tycks dessa studenter anse, handlar det om just att söka där man vet att man inte vet. Men man måste ändå veta att där finns något att söka. Man går utan karta och får lära sig terrängen vartefter man går. Man måste ana ett behov hos eleven, där det inte syns eller hörs. Man måste tolka tecknen. Det här kan åstadkommas genom att man som lärare ger sig tid att samtala med eleverna, men också genom att vara observant på de signaler som eleverna sänder ut. Här ryms också den kunskap, svårfångad, som många av studenterna pratar om och klär i olika språkdräkt, nämligen människokunskap, människokännedom, social kompetens (detta mångtydiga uttryck!), empati och intresse för människor. Den kunskap som flera av dem frågar sig om man kan lära sig eller om den existerar som någon slags grundkompetens, som blivande lärare har med sig i bagaget när de börjar sin lärarutbildning. Det är oklart vad de exakt menar. De menar säkert åtta olika kompetenser, lika många som studenterna är, men det är ändå tydligt att de är släkt med varandra, kanske till och med syskon.

Jag vill säga: Det är inte så, att människan på vissa punkter med fullkomlig säkerhet vet sanningen. Utan den fullkomliga säkerheten är bara en fråga om hennes inställning. (Wittgenstein, 1992, sats 404, s. 59)

Det ter sig för mig som om det handlar om en svårfångad kunskap som består i att nå fram och att tränga igenom det skal, som vi människor ofta har inför nya människor eller företeelser. När de företeelserna, eller personerna, lyckas beröra någon, så att hon känner igen sig, eller i varje fall känner sig bekväm i situationen med den andra, kan hon våga öppna det fönster, som hon dittills hållit stängt. När man som lärare väl lyckats nå fram – och i bästa fall in – till en elev, går inläringen, om inte av sig själv, så i alla fall betydligt lättare, eftersom ett möte kommer till stånd. Man möts på halva vägen och det gör lärararbetet mindre tungt. Människokännedom talar Wittgenstein (1998) om och menar att man kan lära sig det, men inte som en teknik, som den nu i skolorna så populära Livskunskapen, som har ersatt det som för ett decennium sedan kallades EQ-träning. Det finns alltid några som försöker tjäna pengar på lärares beråd i dessa frågor.

Kan man lära sig människokännedom? Ja; några kan det. Men inte genom en undervisningskurs utan genom 'erfarenhet'. – Kan en annan därvid vara en persons lärare? Javisst. Han ger honom då och då den riktiga *vinken*. – Så ser här 'inlärandet' och 'utlärandet' ut. – Vad man lär sig är ingen teknik; man lär sig riktiga omdömen. Det finns också regler, men de bildar inget system, och bara den erfarna kan använda dem riktigt. Till skillnad från räkneregler. (a.a. s. 261 f)

Den här kunskapen söker studenterna under hela lärarutbildningen på olika sätt, genom entusiastiska föreläsare, som delar med sig av sin kunskap, genom diskussioner med varandra, planerade och spontana, och genom litteraturen, som på olika sätt beskriver delar av den. De hittar också delar av den kunskapen tillsammans med engagerade handledare under sin VFU, under schemalagda PO-dagar och i kontakten med eleverna i skolorna. De har förstått att den kunskapen är en viktig del av lärarens yrkeskunnande, men det är oklart för dem hur man tillägnar sig den. En av studenterna tar upp ett problem som uppstod i hennes studentgrupp. De sökte inte lärarens hjälp för att lösa problemet, eftersom de upplevde att det var deras problem. Men de kände att de hade *backup om någonting skulle hända*. Att visa på den här typen av parallellprocesser är ett sätt att arbeta med denna del av lärarkunskaperna under utbildningen. Meads (1967) diskussion om gesten som idén bakom gesten kan också ses som

förklaring till detta kunnande. Men eftersom svaren kan bli olika, handlar det om att se den andres vokala eller språkliga gest som en tolkning av det som i själva verket ligger bakom gesten och svara på det. Då blir svaret det som förväntas av den person som gett uttryck för gesten.

If there is to be communication as such the symbol has to mean the same thing to all individuals involved. (Mead, 1967, s. 54)

Att ”läsa av” är en av människans äldsta förmågor, om man med läsa av menar att se och att känna igen. Det är det första det lilla barnet lär sig och det är grunden för den mänskliga kunskapsutvecklingen, eftersom den föregår mer ”avancerad” kunskap såsom vetenskap t. ex., men samtidigt är förutsättningen för den (Liedman, 2002, s. 54). Att läsa av är att lära känna och när man lär känna en annan människa, så har man kunskap om henne. Liedman hänvisar till slutet på Platons dialog Teaitetos, där Sokrates talar om hur han skulle känna igen Teaitetos ansikte på dess särdrag och omöjligt skulle kunna förväxla det med någon annans ansikte.

SOKRATES: Jag kommer nog inte, gissar jag, att få en föreställning om Teaitetos förr än denna din uppnästheter har hos mig inpräntat och kvarlämnat ett intryck, som skiljer sig från alla andra uppnästheter, som jag har sett, och likaså med alla övriga drag, som utmärker dig; och det är detta intryck, som, om jag möter dig i morgon, skall påminna om dig och komma mig att få en riktig föreställning om dig. (Platon, 1996, s. 113)

I denna specifikt mänskliga, och tidiga, kunskap har vi möjlighet att känna igen och identifiera. Det är en tyst kunskap, som inte kan ersättas eller beskrivas med ord, menar Liedman och hänvisar i detta resonemang också till Polyanis *The Tacit Dimension* från 1967 och menar att han utgår från samma tankegångar som Platon gjorde tvåtusen år tidigare. Även Polyani tar sin utgångspunkt i ansiktet, som vi kan identifiera, när han förklarar innebörden i begreppet. När vi identifierar en vän är det inte de enskilda egenskaperna vi adderar. Vi har inga begrepp för denna kunskap, enligt Polyani. Både Platon och Polyani anser att förmågan att känna igen, att identifiera, är en av kunskapens hörnstenar. Denna tidiga förmåga både föregår och utgör förutsättningen för vetenskapen och dess teoribyggen. (Liedman, 2002, s. 54)

Kanske är det denna kunskap studenterna syftar på, när de talar om att läsa av eleverna, och när de undrar över om den kan läras, kanske det helt enkelt handlar om en tidig kunskap, som man i läraryrket plockar fram och förfinar.

Att vilja förändring

Ingenting är, säger Sokrates till Teaitetos (Platon, 1996), utan allt *blir till* genom ständig rörelse. Han ger exemplet om ögat och ett vitt föremål som möts, så att den vita färgen föds. Synen utgår från ögat och färgen från föremålet. När ögat fylls med syn, blir det ett seende öga och föremålet blir inte vithet, utan ett vitt föremål. Om ögat och föremålet däremot träffat samman med något annat, hade det inte kunnat ske. På samma sätt uppkommer allt vid sitt sammanträffande på grund av rörelsen.

...: intet är något i och för sig självt, såsom vi ju redan har sagt, utan allt, av vad slag det än är, uppkommer vid sitt sammanträffande på grund av rörelsen. (a.a. s. 36)

Vi kan bara tala om det som blir, som görs, som dör och som förändras, säger Sokrates. Det är enbart i förändringen som kunskapen blir till. Den är aldrig stillastående, aldrig för en gång fastslagen, aldrig som en göl, där samma vatten rörs om av mikroorganismer. Kunskap är ett rinnande vatten, aldrig detsamma som nyss. Det är nya vattendroppar, som har kommit med regnet från bergen. Även om allt ingår i ett kretslopp, kan du inte stiga ner två gånger i samma flod. På samma sätt ser de lärarstuderande på sitt yrke. En viktig del av lärarkunskapen är att kunna – och vilja – förändras. Att inte vara samma lärare, när de slutar sin lärarutbildning, som de var när de startade den. Att inte bli densamma efter flera års yrkesutövning, som när de nu snart startar den. De ser förändringen som en av de viktigaste förutsättningarna för att kunna vara goda lärare och också för att leva och verka i en snabbt föränderlig barndoms- eller ungdomsvärld. En del av dem ser redan nu vilka möjligheter det finns till utveckling i yrket, en del vill se tiden an och möta förändringen vartefter den kommer, men de har alla förstått hur viktig och nödvändig den är.

Jag vet ju inte vilken skola jag kommer till, i vilket område och vilka behov som kan finnas där. Där tycker jag ändå att Lärarhögskolan får in liksom lite av varje, så att man sen, när man kommer ut kan tänka: ”Ja, men där var det ju något som jag läste nånting om.” och sen får man väl passa på att höra med andra och liksom vidareutbilda sig den vägen. Man behöver ju inte gå på Lärarhögskolan och Universitetet alltid för att vidareutbilda sig. (Student 1, kvinna)

Det gäller också eleverna och deras kunskaper. En student säger, när vi talar om vilka kunskaper eleverna behöver:

Om de kan räkna upp alla krig i Europa under 1800-talet i ordning men sen inte veta någonting mer om dem, så kanske det inte är till så stor nytta. Utan sådant som man kan vidareutveckla, såna kunskaper. (Student 4, kvinna)

Det är tydligt att flera av studenterna ser parallellprocessen mellan den utveckling de önskar eleverna och den utveckling och förändring, som de ser att de själva måste genomgå, för att kunna åstadkomma just det. De ger ofta uttryck för att de tänker i termer av förändring, också under tiden de går på lärarutbildningen. När kurser inte fungerar som de tänkt sig, funderar de genast på hur dessa skulle kunna förändras för att mer motsvara deras krav. När de inte lärt sig det de tycker att de mest skulle behöva under en Vfu-period, försöker de skaffa sig det på annat sätt, antingen genom att byta Vfu-skola, genom att diskutera med sina kamrater eller genom att försöka få till stånd en planerad diskussion under lektionstid, eller en förändrad undervisning.

Molander (2004) talar om kunskapens dynamiska karaktär. Kunskap, som blivit rutin, är inte längre kunskap. Visserligen hör rutin, säkerhet och kunskap samman och ständig nybildning av kunskap kan vara destruktiv. Men mellan rutinen och ständig nybildning av kunskap finns ett öppet område, menar Molander, där det finns skäl att både upprätthålla en rutin och en uppmärksamhet som leder vidare.

Den levande kunskapen leder vidare, strävar vidare, bland annat mot bättre kunskap. (a.a. s. 248)

Också Liedman (2002) tar upp kunskapens dynamik och komplexitet genom att ge en historisk exposé över människans kunskapsutveckling. Han menar att varje ny tanke eller uppfinning människan kommit fram till i sin tur har lett fram till ny kunskap. Hon gjorde redskap och med hjälp av dessa skapade hon nya redskap. Hon utvecklade ett språk, som

ledde till nya föreställningar som fördes vidare till nästa generation. Med hjälp av skriftspråket skapade hon en ny verklighet, med vars hjälp hon kunde bearbeta och förändra verkligheten.

Det är ett trivialt påpekande att kunskapen förändrats under denna resa. Det nya som frambringats är redan i sig resultat av kunskap. Självtt måste det bli föremål för omvårdnad och kanske studium som innebär ytterligare kunskap. Det skapar nya problem som också måste bemästras. (a.a. s. 170)

Vi vill förändring, söker förändring och skapar förändring. Ju yngre vi är, desto snabbare förändringar. Studenterna är en del av detta, men de har också blivit medvetna om hur viktig förändring och viljan till förändring är för allt lärande. Att dessa tankar förs upp på ett medvetet plan, möjliggör för dem att kunna styra förändringarna. De har viljan, då har de också förmågan att söka förändringen av egen kraft och slipper svepas med i förändringar som andra hittar på eller sådana som inte leder till någon framkomlig kunskapsväg.

Hårdvara

hårdvara s. -n *hårdvaror* maskinvara (Svenska Akademiens ordlista, 1998)
hardware SB 1 järnvaror *spec för hem o hushåll* ~shop (spec US store) järnhandel
2 data maskinvara, hårdvara (Engelsk ordbok, 1992)

Jag har kallat detta fjärde tema *Hårdvara* därför att jag menar att det handlar om den typen av kunskaper, som är förutsättningen för läraryrket på samma sätt som datorn är en förutsättning för spelen du spelar eller hushållsredskapen förutsättningen för att tillreda en måltid. Det kan handla om rena faktakunskaper, kunskaper inom ett traditionellt skolämne, såsom historia, kemi eller matematik. Man kan inte arbeta som lärare i franska, om man inte kan tala och skriva språket och helst har akademiska betyg i ämnet, men man kan få anställning som lärare enbart på grund av dessa kunskaper. Det är inte lika självklart att en lärare har de kunskaper, som tas upp av studenterna i tolkningens och analysens tidigare tre teman. Hårdvaran är så att säga förutsättningen för lärarkunskapen, utan den är du ingen lärare. Men den räcker inte, enligt vad studenterna fört fram i sina samtal med mig. Därför har jag också uppehållit mig mer vid de övriga tre kategorierna. Hårdvarukunskaperna är långt ifrån ointressanta, då urvalet av dem påverkar innehållet i vad som lärs, men också ibland hur det lärs. Detta resonemang, om än lika viktigt som övriga här föreliggande, går jag inte närmare in på i detta arbete.

Lärarstudenterna betonar vikten av att ha goda grundkunskaper i de ämnen de läst i sina inriktningar, dels för att bli trovärdiga visavi eleverna, dels för att känna sig trygga i lärarrollen. Men det är en självklarhet för dem, själva grundförutsättningen för att vara lärare och de ordar inte särskilt mycket om det, konstaterar bara att det är så.

Och sen är det ju självklart att man ska ha grundläggande kunskaper i det man ska lära ut också. För jag har haft lärare, som inte har haft det och som säger: "Läs den här sidan i boken!" och sen så kunde de inget mer och var inte intresserade av att lära sig mer heller. (Student 4, kvinna)

Dels måste jag ju ha goda kunskaper inom de ämnena och dels måste jag ju veta vart jag ska gå för att hitta information. Om det är så att jag inte vet allting om andra världskriget, vart

ska jag vända mig... vart ska jag gå för att skaffa information som lämpar sig för den åldern som jag ska undervisa. (Student 2, kvinna)

Eftersom studenterna är medvetna om att det inte går att tillägna sig all möjlig kunskap, ser de också vikten av att veta var man kan inhämta mer kunskap vid behov. Allt detta är sådant de tycker att de fått bra och tillräckligt av på lärarutbildningen. Ingen är missnöjd med sina inriktningskunskaper utom en student som, på grund av felaktiga val, ser att han i själva verket inte har några specifika kunskaper inom områden som matematik, historia, etc., men därför tänker förlänga sin utbildning med ytterligare ett år för att skaffa sig dessa. Han känner sig inte trovärdig som lärare om han inte kan visa upp kunskaper, som är typiska skolämneskunskaper. Då blir han bara en lärare, rent allmänt, med kunskaper i pedagogik, specialpedagogik och barn- och ungdomsvetenskap. Han kan inte lära eleverna något om historia, matematik eller samhällskunskap. Han har ingen kunskap om läs- och skrivinlärning.

”Jag vet..., du kan lita på det. Om det visar sig vara osant, så behöver du aldrig mer tro på mig i framtiden.” (Wittgenstein, 1992, sats 571, s. 82)

Wittgenstein (1992) menar att uttrycket ”jag vet” inte har någon betydelse om det inte framgår av erfarenheten. Syftet med uttrycket kan vara att man är tillförlitlig, men i själva verket är vetandets begrepp hopkopplat med språkspels. Man kan mena att ”jag vet” till skillnad från du, som inte vet. Det kan också betyda ”jag känner till det”. Om det handlar om matematik, så är rättfärdigandet ett bevis. Om det som här följs av ”du kan lita på det”, måste det ändå kunna provas, för det kan när som helst visa sig inte stämma.

Att veta och att kunna är att vara en lärare, som eleverna kan lita på, både när det gäller kunskaper och personlighet. Det anser denne student och det är viktigt för honom. Han litar inte på sig själv, när det gäller kunskaperna. Hur ska då eleverna kunna lita på honom? Molander (2004) beskriver hur viktigt det är att känna att man behärskar de kunskaper som behövs, men också att veta vilken kunskap som ska brukas vid vilket tillfälle liksom vilka uppgifter man behärskar och vilka man inte behärskar. Att lita på sina kunskaper, men också att känna dess gränser är, säger han, *en fråga om insikt, uppmärksamhet och, inte minst etik.* (a.a. s. 52 f).

Molander (2004) skriver om expertkunskap, med hänvisning till Dreyfus och Dreyfus (1986), att en expert inte resonerar eller tänker, inte ägnar sig åt problemlösning utan reagerar i situationen. Det handlar framför allt om den skicklige praktikern, som kritiklöst tar mycket för givet och handlar utan att tänka. Bröderna Dreyfus har utarbetat en teori om olika kunskapsstadier i fem steg, som betecknar ökande grad av skicklighet och där experten befinner sig i det sista stadiet. Hon eller han ser hela situationen, känner igen den och handlar instinktivt och direkt. Det är visserligen regler och teorier som ligger som en fond för handlandet, men det handlar om en långt tidigare fas, innan personen blev expert. Sedan diskuterar Molander vidare om detta och håller inte med, eftersom han menar att en viktig aspekt, när det gäller expertkunskap är att man själv handlar och vet vad man gör. Detta motsäger bröderna Dreyfus resonemang, eftersom Molander menar (här med hänvisning till Ryle, 1973) att det inte räcker att en expert kan mycket. Hon ska inte ha upphört att lära sig, och lärande och expertkompetens skulle vara skilda åt, enligt Dreyfus och Dreyfus. Ryle skriver om *knowing that* och *knowing how* och betonar insikt och (om)lärande i samband med intelligent handlande och intelligent praktik. *Knowing how* är då förkroppsligad kunskap, förkroppsligat lärande. Det är det som Molander betecknar som kunskap-i-handling.

En av lärarstudenterna talar också om faran av expertkunskaper och hur dessa kan leda till onödiga diagnosticeringar av barn, där man kanske borde se över lärandemiljön istället för att snabbt se till att eleven får en diagnos. Att vara lärare är inte i första hand att vara en sådan expert som handlar utan att tänka. Det är tankar som återkommer hos flera av studenterna. När de talar om att böttna i sina kunskaper för att våga gå ut i verkligheten och träffa eleverna är det inte den sortens expertkunskaper, som bröderna Dreyfus talar om, som de menar. Det handlar, enligt min mening, mer om att vara trygg i lärarrollen och lärarkunskapen för att tillsammans med eleverna söka kunskaper och skapa gemensamma frågeställningar inför verkligheten, det vill säga knowing how. Detta, att ha kunskap, men att inte ha upphört att lära sig vidare, återkommer studenterna också till i diskussionen om kunskap. Lärarutbildningen har givit dem tillräcklig kunskap för att de ska känna sig säkra att gå ut i skolorna och vara lärare, men det finns mer att hämta, kunskaper som de måste skaffa sig under vägen, medan de utövar sitt yrke.

9. Diskussion

Man kan se på begreppet lärarkunskap på en mängd olika sätt. Med hjälp av de olika kunskapsteorier jag redovisat tidigare, samtalen med åtta lärarstudenter och min tolkning och analys av dessa samtal samt med hjälp av mina egna erfarenheter ska jag här liksom Sokrates föra ett samtal med mig själv och med läsaren om detta begrepps möjliga innebörder och vad de kan leda fram till för ställningstaganden, som eventuellt kan påverka utbildningen för blivande lärare. I inledningen till dialogen *Teaitetos* (Platon, 1996) sägs:

Den uppställda frågan når således inte något avslutande svar, men den anställda undersökningen har dock i hög grad bidragit till problemets uppklärande och lagt grund till dess slutgiltiga lösning i och med idéläran. (a.a. s. 12)

I ett sokratiskt samtal kommer man inte fram till något slutgiltigt svar. Det slutar oftast i en öppen fråga, som kan leda fram till ett nytt samtal. På samma sätt är det med min diskussion. Läsaren förväntas själv föra samtalet vidare från de frågor som ställts genom studien till nya frågor i en fortsatt process.

Ansvar och makten

Platon talar i dialogen *Teaitetos* om att locka fram den kunskap som finns inom människan, att leda henne fram till sin egen kunskaps källa. Samma tema kommer igen i *Menon*.

Inläring handlar alltså för Platon om att återfinna sin egen kunskap, dvs erinra sig den, vilket han säger i *Menon*. (Ringborg, 2001, s. 193)

Molander (2004) diskuterar också dialogerna och menar att ramen för dessa är antiauktoritär, vilket gör att eleven/studenten själv kan komma framåt i undersökningen. Svaret på den ställda frågan är egentligen inte viktigt, det är processen fram till svaret som är det viktiga. I denna process leder Sokrates frågandet, men det är inte bara han som frågar. Det är lika mycket hans ”elever”, som ställer frågorna. Frågandet och svarandet löper som vågor mellan dessa bägge, som gemensamt kommer framåt i förhållande till målet. Målet kan inte specificeras oberoende av dialogen, menar Molander, utan *förståelsen av målet kommer genom en förståelse av den process varigenom målet (så gott det går) uppnås* (a.a. s. 86). Inget verkligt lärande kan finnas annat än som en process. Faktakunskaper kan memoreras och frammanas på kommando, men de är inte lärda. Det man lär sig blir en del av en själv och det kan användas om och om igen, precis som man kan använda sina händer, till många olika saker. Det blir kunskaper som man har, inte bara äger, precis som duvorna i duvslaget, som Sokrates talar om med *Teaitetos*.

Jag minns min första bekantskap för ungefär trettio år sedan med ett daghem i Beirut. Jag gick runt och besökte olika daghem, för att hitta ett som kunde ta emot min lille son, som var knappt ett år gammal. När jag kom in på nämnda daghem, satt femton småbarn i rad på pottor i ett rum. Min son hade fortfarande blöjor. Jag frågade föreståndaren hur länge de satt så och hon svarade att de satt tills de hade lärt sig att ”göra i pottan”. När jag frågade om alla lärde sig det på detta sätt såg hon frågande ut och sa att det var väl självklart. Hon var ju expert på barn, så hon borde väl veta! Senare förstod jag att det verkligen var så. De satt där tills de

lärde sig. Men den kunskapen hade ju ingenting med deras små kroppar att göra – eller med dem över huvud taget. Skolan kan se ut just så och den gör det i många fall, när vi är omedvetna om vad kunskapsprocesser är för något. Den typen av lärande har en annan sida, där man också parallellt med detta lär sig en hel del annat om världen, nämligen att lärande inte har med en själv och ens egna behov att göra.

Studenterna i min undersökning talar om det viktiga läraransvaret som bland annat handlar om att ta ansvar för elevernas lärande. Att ta detta ansvar fullt ut handlar till största delen om att leda eleven fram till dennes egen kunskap. Att leda och styra tar en av studenterna upp som en besvärlig fråga. Att leda handlar ju om att ta makten och bruka den.

...ingen aktivitet förbunden med framställningen och hanteringen av kunskap i det här samhället är undandragen styrkeförhållanden och maktutövningens inflytande, utnyttjande och delaktighet. (Hörnqvist, 1996, s. 163)

Hörnqvist beskriver här Foucaults analys av hur all social verksamhet etablerar och distribuerar kunskap. Relationen mellan kunskapsproduktion och maktutövning är inte instrumentell. Kunskapen själv är också en form av maktutövning.

Här menar jag att man som ledare har ett val. Man kan bruka makten till att förtrycka eller till att befria. Om läraren använder sin makt till att befria eleverna, tar hon ansvar för deras lärande, men hon ser samtidigt till att det blir deras lärande och inte någon annans, t.ex. den förtryckande maktens. Samhället har givit ett dubbelt kunskapsuppdrag till läraren; ett demokratiskt befrielseuppdrag, men också ett kontrollerande och disciplinerande uppdrag, det som Foucault (1974) tar upp i *Surveiller et punir*, där han beskriver hur skolan är oöverträffad som instrument för att disciplinera medborgarna (Liedman, 2002, s. 266). Läraren är i samhällets tjänst, men kan ändå i viss mån välja fokus för sitt läraruppdrag, eftersom det inte är entydigt uttryckt från samhällets sida.

Skolans uppgift är att låta varje enskild individ finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. (Lpo 94, s. 5)

Betygen uttrycker i vad mån den enskilde eleven har uppnått de mål som uttrycks i kursplanen för respektive ämne eller ämnesblock. (Lpo 94, s. 18)

Hur kan man som lärare lyckas med denna ekvation? Att både låta eleven finna sin unika egenart och att bedöma henne efter redan färdiga mål, som kanske gör att hon måste krympa sin egenart för att passa in under målen.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. (Lpo 94, s. 5)

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. (Lpo 94, s. 7)

Om samhället kränker människolivet genom att fängsla och skicka iväg sina medborgare utan föregående rättslig prövning, om inte alla människor är lika inför lagen, om män och kvinnor inte har samma lön eller samma karriärmöjligheter, om uteliggarna inte har någonstans att sova, eftersom det är kodlås på alla portar och grindar för alla bostadsområden, vilka

grundläggande värden är det då vi ska överföra till eleverna, så att de förbereds att verka och leva i detta samhälle?

Samhället är både till för sina medborgare och ska arbeta för dem. Tyvärr glömmer – eller motsätter sig – samhällets representanter i form av skolpolitikerna, till exempel, ibland detta uppdrag och lägger tonvikten på det kontrollerande och disciplinerande uppdraget i stället. Då fungerar det samhällsuppdrag de åtagit sig repressivt. Lärarens uppdrag är att balansera mellan elevernas individuella behov och samhällets behov. Eleverna är medborgare i ett samhälle och de ska både leva i det och, förhoppningsvis, förändra det. De ska kunna ingå i ett kollektiv, lika väl som att hävda sin egen individualitet. Hur läraren använder sin makt påverkar utgången i denna lärandeprocess. Frihet för eleverna innebär också ansvar. Att läraren använder sin makt att befria innebär inte någon total frihet för eleverna. Kollektivet sätter alltid ramar för den individuella friheten och bör göra det. Men de ramarna bör sättas så att de ger mycket utrymme för egna beslut och individuellt svängrum, men för alla som ingår i kollektivet, inte bara för några. Här handlar det i hög grad om det som Thomas Tempte (1982) avser, när han beskriver möbelsnickarens yrkesetik och -estetik, nämligen att veta vem man tjänar med sitt yrkes verk – den som ska bruka stolen eller någon annan. När det gäller läraryrket handlar det då om den som ska bruka kunskapen – eller någon annan, till exempel den som ska bruka eller (ut)nyttja den som ska bruka kunskapen.

Varje lärare väljer, kanske redan under lärarutbildningen, i vilken ledarposition hon ska möta eleverna. Hon kan välja att ställa sig på maktens sida och till exempel, som jag läste just i dagarna har beslutats i en skola i Landskrona, förvägra eleverna att tala annat än svenska i skolorna där. Det är myndighetsbeslut, inte enskilda lärares. Men hur ska lärare förhålla sig till ett sådant beslut? Samma beslut togs av de svenska myndigheterna när det gällde eleverna i Tornedalen och detta vidmakthölls till och med första hälften av 1900-talet.¹⁷ Samma beslut tog den turkiska staten gentemot kurdiska skolbarn i Turkiet. Det finns enskilda lärare som utifrån omedvetenhet yttrar: ”I min klass talar vi bara svenska.” En av mina kamrater, från Tornedalen, berättade att när hon började skolan, fanns det mikrofoner uppsatta utanför skolfönstren, med högtalare i lärarrummet, för att avskräcka eleverna från att använda sitt modersmål i lekarna på rasten. Hon skulle inte ha hållit med de lärare som stod bakom det tidigare yttrandet. Vilket ansvar har en lärare att gå emot maktapparaten i form av kommunledning eller skolledning? Och vilket ansvar har en lärare att hålla sig à jour med olika forskningsrön angående utveckling av en väl fungerande tvåspråkighet hos sina elever? Slutligen, vad har lärarutbildningen för ansvar, när det gäller lärarstudenters kunskaper och attityder inför dessa frågeställningar, som de kommer att möta, när de går ut i skolverkligheten och som de då måste ta ställning till?

Lärare tillhör i allmänhet medelklassen och har därigenom åtminstone en fot i maktens och den bestående ordningens korridorer. Många lärarstudenter är unga och deras kunskaper om skolhistoria inskränker sig ibland till erfarenheter från den egna skoltiden. I allmänhet var de välanpassade elever, som lyckades väl i skolan, eftersom de väljer att fortsätta sitt liv i den miljön. Men det finns undantag och dem bör lärarutbildare lyfta fram inom utbildningen. Deras erfarenheter ska få sätta spår, både i utbildningen och hos deras kamrater. I rekrytering

¹⁷ De svenska myndigheterna, särskilt skolmyndigheterna, ville försvenska tornedalsfinnarna och från och med 1880-talet övergick man till att delvis undervisa på svenska, på 1920-talet enbart på svenska, i skolorna i Tornedalen. Då försvann även tvåspråkiga läroböcker från undervisningen. År 1957 avskaffades dock förbudet att tala finska på rasterna och skolbiblioteken tilläts köpa in finsk litteratur. Men det var först i 1988 års grundskoleförordning som man fastslog att tornedalsfinska elever har rätt till modersmålsundervisning (då benämnt hemspråksundervisning, min kommentar). (Nationalencyklopedin, 1995, Band 18, s. 344)

till lärarutbildningen borde man också ta hänsyn till detta. En mångfald som berikar – och utmanar – är viktig för lärarutbildningen och för eleverna i skolorna. Lärarutbildningen har ansvar för att verkligen på djupet diskutera frågorna om kunskap och makt och att uppmana studenterna att delta i den debatten. Inte bara i utbildningen, utan också i samhället.

Kunskapen och makten skaver mot varandra menar Liedman (2002, s. 312). Kunskapen och makten sammanfaller inte med varandra. Det finns alltid människor som gör insikter om saker, som inte stämmer överens med maktens ordning och då gäller det att de vågar uttala sina insikter. Ordet *parrhesi'a*¹⁸ är ett viktigt ord för all lärarkunskap. Det är viktigt att avslöja obekväma sanningar. Ibland är det elever som gör det. Då är det viktigt att lärarna vågar lyssna till dem. Ibland är det lärarstudenterna. Då bör lärarutbildarna lyssna till dem.

Att ta ansvar för att ramen i läraruppdraget är antiauktoritär är enligt min mening en av de viktigaste frågorna för en lärare och följaktligen den absolut viktigaste beståndsdel i god lärarkunskap. Den ramen skapar lärare i interaktion med eleverna, så att kunskapen blir den signifikanta symbol, som väcker anslag hos eleverna och talar till dem.

Förändringen

Kunskap som förändringsagent för både läraren och eleven är en annan viktig aspekt av lärarkunskapen. Här blir det en treenighet, som kommer till stånd. En förändringsbenägen lärare skapar kunskapssituationer som leder till förändring för eleven, som i sin tur kommer att påverka och förändra både läraren och den nya kunskap, som produceras i denna typ av lärande. Flera lärarstudenter tar upp aspekten förändring, som något som de finner viktigt i lärarrollen och därvid som en viktig lärarkunskap. Ringborg (2001) benämner det *den skapande pedagogiken* hos Platon.

Det skapande i den här processen är att någonting leder till en förändring hos eleven. Hon ser någonting på ett annat sätt än tidigare. Det handlar inte om att hon ser det på rätt sätt, utan på ett annorlunda sätt. Det handlar alltså om både ett medvetandegörande och en frigörelse. (a.a. s. 210)

Ringborg menar här en pedagogik som stimulerar elevens skapande förmåga speciellt när det gäller det kognitiva tänkandet, en pedagogik som frigör från fördomar och föreställningar om världen och som utövas av eleven själv. Eleven hittar sina egna inlärningsmetoder. Det är den kunskapen som också kan erkännas, eftersom den är brukbar och brukas av användaren.

Barnet lär sig, i det att den tror den vuxna. Tvivlet kommer *efter* tron.
(Wittgenstein, 1992, s. 30, sats 160)

Elevens lärande bygger på ett erkännande av den vuxne och dennes kunskap, men ger också upphov till tvivel. Tvivlen är lika viktiga för inläringen, eftersom de föder ny kunskap. Men att kunskapen är brukbar leder till ett erkännande av kunskapen och av läraren, liksom att tvivlet tas på allvar. Tvivlet innehåller en potentiell kraft, som går att använda i undervisningen. Den är syster till frågandet. Att som lärare ge möjlighet för elevernas autentiska frågor och inte vara rädd för att man kanske inte själv kan besvara dem är att använda den kraften. Liksom Sokrates drev kunskapsprocessen framåt genom sitt eget och

¹⁸ *Den typ av sanningssägande som avslöjar makten* (Liedman, 2002, s. 407)

sina studenters frågande, kan också en lärare göra det. Tvivlet, liksom ifrågasättandet, leder ofta till förändring, antingen för den som tvivlar eller för omgivningen. Ibland för både och.

Molander (2004) beskriver kunskap-i-handling, som lärs med hjälp av en skärpt och oavsläpplig uppmärksamhet. Det är en kunskap i ständig rörelse, som förändrar eleven så att hon vill lära sig, vill veta. Han talar om en *gestaltande intellektualitet* (a.a. s. 135), som inte leder till avbildning eller reproduktion utan just till skapande av nya ting, ny kunskap.

Det som kan påverka denna förändringsprocess är intresset och intresset uppstår genom beröring. Kunskapen måste beröra eleven, den måste tala till henne, den måste handla om ting som är viktiga för henne. Den måste både kännas hemtam och samtidigt väcka nyfikenhet och oro. Både läraren och eleven kommer att förändras och kommer att vilja förändras vid denna typ av kunskapskapande. Läraren leder, men delar sitt ledarskap med eleven, så att denne blir ledare över sin egen del i kunskapsprocessen. I en förändringsprocess känner ingen riktigt målet, utan det skapas under vägen, som en del i förändringen. Men ett mål kommer alltid att nås, eftersom förändringen i sig är ett fullgott mål.

En förändringsprocess påbörjas för den blivande läraren i det ögonblick hon påbörjar sin lärarutbildning. Lärarstudenten kommer att möta olika teorier om ledarskap och gruppprocesser, utvecklingsteorier, metodiska och didaktiska frågeställningar av olika slag i olika ämnen – och i bästa fall få pröva dessa i praktiken – under lektionstid på lärarutbildningen och under praktikperioderna. Vem tar ansvar för att detta landar i en egen helhetsbild av vad lärarkunskap är och kan vara – eller bör vara? Studenten själv? Har lärarutbildningen i så fall givit henne de verktyg hon behöver för att forma den bilden?

Grundskolans läroplan uppmanar läraren att aktivt arbeta med synen på kunskap och olika kunskapsbegrepp.

Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap och lärande är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion. (Lpo 94, s. 8)

Detta är ett av lärarens uppdrag, fastställt av Sveriges riksdag. Är lärarstudenterna redo för detta uppdrag? Mina åtta intervjuer med lärarstudenter visar att de åtminstone delvis är det. De har funderat över olika former av kunskap och de har under utbildningen, om än inte alltid direkt, så åtminstone indirekt, kommit i kontakt med dessa frågor, diskuterat dem och bildat sig en uppfattning om vad kunskap kan vara. Men jag ser att de diskussioner som förts har rört sig på ett ganska ytligt plan. De har gått *runt, runt, runt hela tiden*, som en student uttrycker det och egentligen inte berört själva kärnpunkterna i de olika aspekterna på kunskap.

Utbildningsplanen för programmet för lärarexamen (Utbildningsnämnden, 2006) skriver inte mycket om synen på kunskap. Det talas om att utbildningen ger en kunskapsbas för den kommande yrkesverksamheten och i fortsättningen på den meningen talas om en uppsättning redskap och färdigheter. Jag har funnit två ställen i utbildningsplanen, där det talas om kunskap, båda under rubriken *Vägledande principer för lärarprogrammet*.

Lärarprogrammet ger förutsättningar för utveckling av professionellt kunnande, vilket kräver en självständig, reflekterande förmåga och en kritisk analyserande hållning i såväl studier som i kommande yrkesverksamhet. (Utbildningsnämnden, 2006, s. 2)

Studenten har ett stort ansvar för sitt eget kunskapssökande och lärande. En central princip är studenternas aktiva och medskapande roll i utbildningen. (a.a. s. 2)

I måltexten finns en uppräknig av vad studenten ska kunna. Den vittnar om en ganska statisk kunskapssyn, enligt den modell som Sokrates utmanar Teaitetos och Menon att utveckla vidare i Platons båda dialoger om kunskap. Det handlar till exempel om att förmedla och förankra, orientera sig om, inse betydelsen av, tillvarata och systematisera och omsätta. Jag har inte någonstans i texten hittat ett problematiserande förhållningssätt till kunskap. Trots dessa skrivningar i texten i utbildningsplanen är de studenter jag talat med i stort sett nöjda med sin utbildning. Men frågan är om de har mött detta förhållningssätt?

Studenterna i min undersökning anser att de genomgått och genomgår en förändring. De ser att lärarutbildningen har medverkat till den. De tankar de kommit fram till när det gäller det viktiga förändringsarbete, som är läraruppdraget, har påverkats av deras studier, om inte helt, så i alla fall delvis. Men gäller det för alla lärarstudenter? Det tror jag inte, men dessa åttas tankar kan ge en riktning för vilken väg vi går och hur vi delvis skulle kunna förändra den vägen, ta bort några kullfallna träd, räta ut några skarpa kurvor, jämna vissa hinder på den. Platon (2001) låter Sokrates uttrycka tankar om detta i dialogen *Menon*.

SOKRATES: Men att det bara finns två saker som vägleder på ett riktigt sätt, sann åsikt och kunskap, och att det bara är om en människa äger någon av dessa två som hon vägleder på ett riktigt sätt. För saker som utfaller riktigt av någon slump gör det inte genom mänsklig vägledning. När människan vägleder till det riktiga är det dessa två – sann åsikt och kunskap – som styr. (a.a. s. 62)

Sokrates förkastar sedan detta sitt påstående, genom att mena att dugligheten varken finns till av naturen eller kan läras, utan kommer till människor genom en gåva från gudarna, men han anser inte heller att saken är slutgiltigt avgjord. Kanske det handlar om detsamma som studenterna tog upp, när de menade att den lärarkunskap som omfattar intresse för människor, som också gör att man ser elevens behov och kan tyda deras uttryck, inte helt kan läras, utan grunden till den kunskapen måste finnas före utbildningen. Om så är, borde lärarutbildningen hjälpa studenterna att finna denna kunskap, som de besitter, att få syn på den hos sig själva och varandra och att utveckla den.

Hartman (2005) menar, när han diskuterar värderingsperspektivets kunskapsgrund, att detta perspektiv utgörs av övertygelse, dvs. detsamma som av Sokrates betecknas sann åsikt. Det kan inte ersätta vetenskapligt eller erfarenhetsmässigt grundade ståndpunkter i utbildningssammanhang, men blir därför inte mindre värt. Han menar att det är viktigt på grund av sin speciella kvalitet.

Det som är grundat på övertygelse innehåller kvaliteter som den praktiska erfarenheten eller vetenskapen inte har. Utan övertygelsens glöd och sätta blir en utbildningsdebatt halvdöd redan när den pågår. (a.a. s. 290 f.)

Antikens människosyn såg människans natur som bestående av tre skilda aspekter: kropp, själ och ande. I kristen teologi finns treenigheten och i den folkliga konsten är det tre figurer, vilka ursprungligen härstammar från aposteln Paulus, tron, hoppet och kärleken (Hartman, 2005). Vad vägleder studenten på lärarutbildningen förutom det vetenskapliga perspektivet? Lärarutbildningen borde finna sin treenighet, där det vetenskapliga perspektivet går hand i hand med praktikerperspektivet och värderingsperspektivet. Där episteme, techne och fronesis är likvärdiga och invävda i varandra genom hela utbildningen.

Mötet

Enligt Mead (1967) är individen något som blir till i interaktionen med andra människor. På samma sätt är kunskapen något som uppstår i mötet med människan. Kunskap per se finns inte. Först när den möter en individ blir den till. Detsamma gäller för människan. Först i mötet med kunskapen blir hon en kunskapsskapare. Och kunskapen måste skapa en inre symbol som talar till henne och gör att hon vill möta kunskapen, inte stöta bort den. Buber (1994) talar också om mötet. Enligt hans teori skulle kunskapen först bli meningsfull, när människan ser på den och behandlar den som ett subjekt. I relationen mellan två subjekt händer det något, som inte händer annars. Båda blir viktiga och meningsfulla för varandra, tillför varandra nya dimensioner och utvecklar varandra.

Att skapa är att hämta fram. Att uppfinna är att finna. Att ge form är att upptäcka. När jag förverkligar avslöjar jag. Jag överför den levande gestalten till Det-världen. Det skapade verket är ett ting bland ting, möjligt att uppfatta och beskriva som en summa av egenskaper. Men det kan gång på gång träda den mottagande betraktaren till mötes som levande verklighet. (Buber, 1994, s. 16.f)

Här är det det man skapar som träder en till mötes och blir levande. Så kan kunskapen göra i ett verkligt möte med eleven. Men då måste också eleven kunna möta den och för att kunna det, måste hon veta vad ett möte är. Det är det lärarens uppgift att se till att hon får veta. Dels genom att skapa förutsättningar för och bidra till mötet, dels genom att själv möta eleven i en subjektrelation. Den lärare som kan skapa en subjektrelation till sin elev, har lärt henne att gå in i andra relationer som ett subjekt till ett annat subjekt. Också till kunskapen.

Interaktion och relation – vad är då skillnaden mellan begreppen? Båda innebär möte, men möten på olika nivåer. Det finns en maktskillnad mellan orden. En interaktion kan ske mellan ojämliga parter, medan en relation, i den bemärkelsen Buber (1994) talar om den, sker mellan två jämlikar, två subjekt. Interaktion kan ske med ett objekt, men en relation kräver ömsesidighet och ömsesidighet är bara möjlig mellan subjekt. Vad ligger i ordet *ömsesidighet*? Ordet ömsesidig betyder *som gäller för, sker med eller utförs av båda de ingående parterna i mer el. mindre lika grad* (Nationalencyklopedin, 1995, s. 622). Det anges som ett *nordiskt ord av oklart ursprung, fsv. ymse, egentl. pluralform av ymis* (Wessén, 1993, s. 528). Det är besläktat med ömsa, så det kan alltså tolkas som att byta skinn eller byta sida, att ta någon annans perspektiv, att möta någon riktigt nära. Honneth (2003) använder begreppet *erkännande*, som spelat en viktig roll inom den praktiska filosofin, ofta under andra begrepps kappor, men som under de senaste tjugo årens politiska debatter och sociala rörelser pockat på beaktande.

... sociala förhållandens moraliska kvalitet inte bara kan mätas mot en rättvis och rimlig fördelning av materiella tillgångar, utan att våra föreställningar om moraliskt riktigt handlande väsentligen hänger samman med uppfattningar om ”hur” och ”som vad” subjekten ömsesidigt erkänner varandra. (a.a. s. 92)

Också hos Honneth är ömsesidigheten viktig som möjliggörande av respekt och erkännande av subjekten i sin ”skillnad”. Detta utgör en del av hans moralteori.

Mycket av den kunskap elever möter, förblir tom och innehållslös och därför ogenomtränglig. Den angår inte eleven som människa och därför berör den inte heller. Många elever, särskilt elever ur underprivilegerade grupper, värjer sig mot den kunskap som förmedlas av skolan,

eftersom den inte berör dem och eftersom de, om de skulle låta skolans kunskap nå in till dem, vet att de därmed skulle tvingas ge upp sin egen identitet, eftersom det är den dominerande klassens kunskap som förmedlas av skolan, inte deras. Detta gäller på alla nivåer i utbildningssystemet. Hartman (2005) talar om den besvikelse, som många känner, som önskat slå in på bildningens väg bara för att upptäcka att den var reserverad för några få, för dem som kunde det språk som talades där och kände till de uttalade kraven. Bildning var något särskiljande och exklusivt, ett tecken på social tillhörighet, som att kunna uppföra sig på rätt sätt i rätt sammanhang, som att väcka uppseende på rätt sätt, som att kunna avspisa en oönskad invit genom att vända bort blicken i stället för att bli riktigt arg.

Cullberg (1994) diskuterar i sin bok *Kris och utveckling tre motsatspar*, som handlar om de känslomässiga förutsättningarna för att vara människa. Dessa är: *självkänsla – självförkastelse*, *samhörighet – övergivenhet* och *meningsupplevelse – meningslöshet och kaos*. Eleverna står i sin skolverklighet i en valsituation. De kan välja mellan att internalisera skolans värderingar av dem. Då blir följden att de landar i *självförkastelse*, *övergivenhet*, *meningslöshet och kaos*. Eller så kan de förkasta skolans verklighet och skolans bild av dem och ha kvar en inre frihet, som hjälper dem att bibehålla de andra förhållningssätten i dessa tre motsatspar; *självkänsla*, *samhörighet och meningsupplevelse*. (Aneer och Flensburg, 1996, s. 22-23)

Aneer och Flensburg (1996) utvecklar diskussionen om att värja sig gentemot skolans bild av dem till att också gälla den kunskap som skolan förmedlar och hänvisar till en artikel i DN (Vinterhed 1996-06-17), där John Ogbu, expert på minoritetsutbildning, menar att skolan berövar minoritetselever deras självbild, språk och identitet. Det blir en omöjlighet att lyckas i skolan för dem som håller fast vid den egna identiteten och vägrar inordna sig under de nya normer och värderingar som skolan förmedlar genom sitt kunskapsstoff. Därför värjer de sig och blir ”drop-outs”.

Samma tema kan man finna i Sivertun (2006), där han talar om att skolan arbetar med en annan verklighet än de ”svagare” elevernas. Dessa elever upplever inte kunskapen i skolan som meningsfull kunskap, eftersom den inte handlar om deras verklighet. Den är snäv och teoretisk. Skolans meningssammanhang anknyter inte till dessa elevers upplevelser av livet.

Sett i detta ljus kan Bubers chassidiska filosofi få revolutionär sprängkraft, om man tolkar in den i ett modernt kunskapssammanhang. Om kunskap inte berör en, om man inte kan träda in i en subjektsrelation med kunskapen, förblir den död och döden värjer sig människan mot, eftersom hon söker liv. Eleverna behöver liv i kunskapen, men inte i första hand liv i aspekten roligt, livfullt, intresseväckande, även om detta inte heller är till nackdel, utan liv i betydelsen något som berör dem, som talar till dem, som hör hemma i deras verklighet men också som kan hjälpa dem att förändra sitt liv i den riktning de vill styra det mot.

Mead (1967) beskriver interaktionen som en förutsättning för självbilden. Kunskap som bekräftar och förstärker den självbild eleverna fått genom sin miljö, sin kultur och sin familj, kunskap som stärker dem i att få vara dem de är. Då behöver de inte känna sig tvungna att förändra sitt inre jag, och kan då lättare ta emot ny, för dem okänd kunskap, eftersom de kan vara säkra på att den inte kommer att hota de grundvalar de byggt upp sitt liv och sin självkänsla på. Molander (2004) tar upp säkerheten i handlandet som en möjliggörare för frihet och variation. När en elev känner sig säker, vågar hon pröva nya vägar och ståndpunkter, vilket leder till fortsatt kunskapsbildning. Säkerheten är en förutsättning för att man ska kunna lära sig av sina misslyckanden, så att man vågar gå vidare i sin inläring.

Då kan man bryta rutiner och överskrida traditioner. Här blir upplysningens valspråk: *Sapere aude!*¹⁹ tillämpligt.

Wittgenstein skriver: *Jag vill egentligen säga att ett språkspel bara är möjligt om man litar på något. (Jag sade inte "kan lita på något".)* (Wittgenstein, 1992, s. 74, sats 509). Jag ser detta yttrande som en utveckling av det Mead menar med den signifikanta symbolen. Om den som talar till en, skriver till en, väcker en symbol, som också innefattar tillit, kommer ens svar på tilltalet att bli ett annat än om den innefattar misstro. Men bekräftelse räcker inte.

Moira von Wright tar under rubriken *I problematiseringen framstår individen som individ* upp den viktiga roll som, enligt Mead, det reflexiva tänkandet spelar för formeringen av det egna självet och menar att det ... *spelar en viktig roll för omdömesbildningen, vilket i sin tur har konsekvenser för det moraliska tänkandet* (von Wright, 2000, s. 110). Om skolan både kan bekräfta och utmana med sin kunskap, kan elever ha en chans att utvecklas utan att behöva förneka sig själva. De kommer att kunna spegla sig i den omgivande verkligheten, skolans och samhällets verklighet, och den kan bli deras utan att de behöver ge upp sig själva. På detta sätt kan människan växa med sin kunskap och då kommer kunskapen att växa genom henne och omskapas till ny kunskap, som kan nå bortom henne, ut i världen. Det är meningsfull kunskap, menar jag.

It is not simply cutting something out and holding it by itself (as the term "selection" seems to suggest), but in this process there appears or emerges something that was not there before. (Mead, 1967, s. 333)

Människan påverkas av kunskapen och den påverkas av henne. De är båda subjekt i växelverkan, subjekt som förändrar och utvecklar varandra.

¹⁹ – våga vara vis –

HORATIUS

Står i omedelbart sammanhang med *Dimidium facti qui coepit habet* (se detta): börja ändra ditt liv, försumma inte tillfället. (Vilborg, 2004, s. 125)

Ha mod att betjäna dig av ditt *eget* förstånd! (Molander, 2004, s. 71)

Slutord

Kan vi inte säga, att detta är ditt nyfödda barn, och att det är jag, som har dragit fram det i ljuset? (Platon, 1996, s. 42)

Hartman (2005) talar om enskild eller allmän väg när det gäller utbildningssystemet. Bildningsbegreppet var centralt för 1991 års läroplanskommitté. I dag har den studerande själv ansvaret för att det blir något av studierna i lärarutbildningen i motsats till de färdigritade lärarkostymer som erbjöds förr i tiden. Han menar att det nya lärarprogrammet är en kompromiss mellan dessa vägar, som motsvarar bildningsbegreppets olika aspekter. Förlängningen av utbildningen och de ökade akademiska ambitionerna motsvarar det *klassiska bildningsbegreppet*, betoningen av att utbildningen ska svara mot det nya läraruppdraget står för *medborgarbildning* och den individuella profileringen som möjliggjorts, motsvarar *självbildningsidealet*. I valet mellan enskild eller allmän väg har lärarutbildningen valt både och.

De åtta studenter jag talat med har lyckats kryssa mellan dessa vägar och fått med sig en del av dem båda. Jag vet inte om de hade lyckats få ut mer av ett annat system. Varje väg har ju sina fallgropar och grästuvor. Vårt samhällssystem har lyckats skapa den lärarutbildning vi förtjänar, antar jag, och även om dessa studenter inte helt genomskådat detta är de barn av detta system och har lärt sig att handskas med det, på gott och ont.

Det har varit spännande att få tala med dem och höra deras tankar – deras oro och farhågor liksom deras förväntningar och ambitioner – inför det mångfacetterade yrke de valt att verka inom. Det var detta det blev och inget annat, för att det var just jag som drog fram det i ljuset. Det var mitt verk, men det blir Platon som får avsluta denna studie.

SOKRATES: Kanske vill du hädanefter, Teaitetos, sträva efter att bli havande med andra foster: i så fall, om du blir havande, skall dessa foster tack vare den nu pågående prövningen bli bättre; och om du åter blir ofruktsam, skall du bli mindre skarp och mera mild mot din omgivning, därför att du helt blygsamt inte skall inbilla dig veta vad du inte vet. Ty detta är allt vad min konst förmår att utträtta; mera förmår den inte. (Platon, 1996, s. 114)

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aneer, L. & Flensburg, G. (1996) *Utanför skolan. Utanför i skolan – en studie om elevers medvetenhet och delaktighet*. C-uppsats. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för specialpedagogik.
- Asplund, J. (1972) ”George Herbert Mead” i Johan Asplund (red.) *Sociologiska teorier. Studier i sociologins historia*, s. 132–147. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Buber, M. (1923/1994) *Jag och Du*. Ludvika: Dualis.
- Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Engelsk ordbok* (1992) Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Foucault, M. (1972/2001) *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund; Arkiv förlag.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Goodson, I. F. (2003) *Professional Knowledge, Professional Lives. Studies in education and change*. Maidenhead. Philadelphia: Open University Press.
- Hartman, S. (2003) *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hartman, S. (2005) *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Helldin, R. (1998) *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten. Nutid och framtid*. Stockholm: HLS Förlag.
- Honneth, A. (2003) *Erkännande. Praktisk-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos.
- Hörnqvist, M. (1996) *Foucaults maktanalys*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Liedman, S.-E. (2002) *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag, Bonnierpocket.
- Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. (1998) Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Lugn, K (2003) *Hej då, ha det så bra! Dikter* Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Lübcke, P. (red.) (1988) *Filosoflexikonet*. Stockholm: Forum.
- Magnusson, A. (1997) *Läraren och lärarkunskapen – en studie av tio högstadielärares syn på den egna kunskapen*. Licentiatavhandling: Linköpings universitet. Filosofiska fakulteten. FiF-avhandling 5/97. Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Maltén, A. (1995) *Lärarkompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, G. H. (1934/1967) *Mind, Self, & Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Molander, B. (2004) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nationalencyklopedin* (1990, 1992, 1995, 1996) Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.

- Nationalencyklopedin. Ordbok* (1995) Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Pedagogisk uppslagsbok* (1996) Stockholm: Informationsförlaget, Lärarförbundets förlag.
- Platon (1996) *Teaitetos*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Platon (2001) *Menon* i Skrifter. Bok 2. Stockholm: Atlantis.
- Prop.1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*.
- Ringborg, M. (2001) *Platon och hans pedagogik. En tolkning med utgångspunkt från två kontrasterande pedagogiska processer*. Akademisk avhandling. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för samhälle, kultur och lärande. Studies in Educational Sciences 36. Stockholm: HLS Förlag.
- Russell, B. (1992) *Västerlandets filosofi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sivertun, U. (2006) *(Special)pedagogik och social utslagning. Perspektivisering – möjligheter och dilemman*. Doktorsavhandling. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Studies in Educational Sciences 92: HLS Förlag.
- Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. (1998) Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Trost, J. (1993) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsnämnden. (2006) *Utbildningsplan för programmet för lärarexamen* (2001, reviderad av Nämnden för grundutbildning, forskning och forskarutbildning, 2006) Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2007-01-27)
<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>
- Vilborg, E. (2004) *Latinska citat. Dictum et scriptum latine*. Stockholm: Norstedts ordbok.
- Wessén, E. (1993) *Våra ord. Deras uttal och ursprung*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Wittgenstein, L. (1969/1992) *Om visshet*. Stockholm: Thales.
- Wittgenstein, L. (1953,1958/1998) *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Mån-pocket.
- von Wright, M. (2000) *Vad eller vem?* Göteborg: Daidalos.
- Åström, T. (2003) *I kraftfältet kring handikapp. Moralpositionering och teori om social positionering*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen. Rapport 120. Stockholm:Stockholms universitet.
- Ödman, P-J. (1994) *Tolkning förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts förlag.

Citatet på titelsidan är hämtat från:

Wittgenstein, L. (1992) *Om visshet*, Stockholm:Thales, s.60, 20.3, 410

Förfrågan om deltagande i intervju

Bil.1

Från: Lillemor Aneer [mailto:lillemor.aneer@lhs.se]

Skickat: må 2006-03-13 11:41

Till:

Ämne: Intervju?

Hej!

Jag är lärare på Grundkursen i Specialpedagogik; Specialpedagogik och kommunikation I, men håller också på med ett magisterarbete, där jag undrar hur studenter på LHS ser på den kunskap de behöver som lärare.

Jag har slumpmässigt valt ut er studenter, 5 kvinnor och 5 män utifrån listorna.

Skulle du vilja ställa upp på en intervju, ca 45 minuter, där du utifrån några frågor berättar vilka kunskaper du anser dig behöva i din blivande profession?

Följande datum och tider kan jag. Välj ett par olika tider, som du kan (30 - 45 minuter), och maila mig.

on 22/3 kl. 9 - 16

må 27/3 kl. 11 - 16

on 5/4 kl. 9 - 16

må 24/4 kl. 9 - 16

on 26/4 kl. 13 - 16

On 3/5 kl. 9 - 16

må 22/5 kl. 9 - 16

Det vore jätteroligt, om du ville ställa upp, eftersom jag ska försöka skriva på mitt arbete i sommar.

Hälsningar Lillemor Aneer, universitetsadjunkt

Frågor till studenterna

1. Vad anser du är god lärarkunskap?
2. Vad anser du man bör lära sig som lärarstudent för att kunna medverka till att eleverna får goda baskunskaper?
3. Vad anser du att man bör lära sig som lärarstudent för att kunna handskas med konflikter mellan elever?
4. Vilken typ av kunskap menar du att man bör ha som lärare för att kunna hjälpa elever som befinner sig i en svår social situation hemma.
5. Vilka kunskaper bör man ha som lärare för att kunna hjälpa elever som har svårt att få kamrater i skolan?
6. Vilka kunskaper tycker du att man som lärare bör besitta för att kunna arbeta med den stora variationen av elever?
7. Känner du att du har kunskaper som gör dig redo för arbetet som lärare?
8. Om inte – vad fattas dig?
9. Vilka kunskaper tycker du är de viktigaste att elever har tillägnat sig när de lämnar skolan?

Om du skulle få designa ett helt nytt lärarprogram, hur skulle det i så fall se ut?



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inläring och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.

- Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.
- Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.
- Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.
- Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.
- Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningskolan.
- Nr 42 (2005) Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck: Kan man springa ikapp ett tåg? Om föräldrars möte med skolan.
- Nr 43 (2005) Barbro Johansson: En tonåring och hennes barn möter förskolan.
- Nr 44 (2005) Margareta Johnson: Tänk om ... – från svårigheter till möjligheter. Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter.
- Nr 45 (2005) Anneli Molander: Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola? Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken.
- Nr 46 (2005) Britt Persson: Gymnasieelever och läsning – Läsintrasse och läsvanor hos elever vid studie- och yrkesförberedande program.
- Nr 47 (2005) Berit Åstrand: Relation Play vid autismspektrumstörning. Föräldrars och pedagogers upplevda förändringar under två år av vissa förmågor hos åtta barn som deltagit i Relation Play.
- Nr 48 (2005) Rina Andersson: Barn och ungdomar med invandrarbakgrund i den svenska skolan. Elevers attityder till skolan och undervisningen.
- Nr 49 (2006) Mimmi Waermö: Vad betydde Maria Fritidsklubb? Tolv ungdomar blickar tillbaka.
- Nr 50 (2006) Ulrika Jonsson: Bara Vara – en kvalitativ utvärdering av ett händelserike integrerat vid Tom Tits Experiment.
- Nr 51 (2006) Karin Engdahl: Förskolegården – det bortglömda uterummet? En empirisk studie om barns interaktion och lek på två förskolegårdar.
- Nr 52 (2006) Gabriella Höstfält: Från differentieringsåtgärder till åtgärdsprogram. En diskursanalys.
- Nr 53 (2006) Ylva Skogsberg: Språklig medvetenhet hos en- och flerspråkiga förskolebarn – en jämförande studie.
- Nr 54 (2006) Ingela Söderberg: Att ha och att vara. En analys av språket i dokument som rör barn i behov av särskilt stöd
- Nr 55 (2006) Karin Persson-Gode: Reflektioner och vulkanutbrott. En studie om hur förskolebarn resonerar kring naturvetenskapliga experiment.
- Nr 56 (2006) Anneli Skaring: Homo Docens – Den undervisande människan. En studie om hur yrkeskategorier interagerar för att uppfylla målen som står beskrivna i Lpo94.

- Nr 57 (2006) Regina Illner & Auli Poussu: ReadRunner eller traditionell lästräning. Single-Subject Experiment om läshastighet och läsförståelse.
- Nr 58 (2006) Monika Hoffmann: ”Du ska INTE tro att hans känslor syns i ansiktet, men dom FINNS”. Upplevelser av grundskoletiden skildrade av personer med autismspektrumdiagnoser – en studie av personliga berättelser.
- Nr 59 (2006) Elizabeth Carlsson: Att mäta språkutveckling utifrån processbarhetsteori. Ett specialpedagogiskt perspektiv på bedömning av flerspråkiga barns språkproblem.
- Nr 60 (2006) Viktoria Pajulioma & Therese Sporrang: Kritisk granskning av förändringsarbetet inom Norrmalms kommunala förskolor. En intervjustudie med förskolepedagoger om förändringsarbetet till Reggio Emilia-inspirerad förskola.
- Nr 61 (2006) Mina Labady: Låt mig tillhöra! En studie av invandrarungdomars konfliktfyllda anpassningsprocess.
- Nr 62 (2006) Martin Hellstadius: Varför blev det så? – En intervjustudie om elevers upplevelse av vad som har påverkat dem i placeringen på skoldaghem.
- Nr 63 (2006) Lena Gustafsson & Erja Luukkonen: Kommunikation och ledarskap – ur specialpedagogiskt perspektiv.
- Nr 64 (2006) Eva Svedin: "Jag är också doktor, ju" – en studie i lek och samspel mellan förskolebarn med och utan funktionshinder.
- Nr 65 (2006) Karina Kellinsalmi: Om Christian – Habiliteringsinsatser för en pojke med autism och utvecklingsstörning under levnadsåren 3–18 år. En fallstudie.
- Nr 66 (2006) Ewa Lundgren: Skriva och läsa i samspel. En studie av textproduktion via dator i en samundervisningsgrupp.
- Nr 67 (2006) Birgitta Bjersne: Är det möjligt att förutsäga läs- och skrivutveckling redan i förskoleklass?
- Nr 68 (2006) Tuula Tähkäaho: Förskolebarns utveckling och lärande i teori och praktik.
- Nr 69 (2006) Margareta Lundmark: Val av läromedel för läs- och skrivinläring utifrån ett lärarperspektiv.
- Nr 70 (2007) Gunilla Windahl: Undervisning av barn med koncentrationssvårigheter i vanligt klassrum. – En intervjustudie med utgångspunkt i tre lärares livshistoria.
- Nr 71 (2007) Lillemor Aneer: Lärares kunskap. Lärarstuderande talar om lärarkunskap.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 59 00).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinlärning hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

