

Lärarstudenters bidrag i skol- utvecklingen: Förutsättningar och reaktioner

**Anna Henningsson-Yousif
Haukur Viggósson**

Lärarytildningen, Malmö högskola, 2006

EDUCARE - Vetenskapliga skrifter är en sakkunniggranskad skriftserie som ges ut vid lärarutbildningen i Malmö sedan hösten 2005. Den speglar och artikulerar den mångfald av ämnen och forskningsinriktningar som finns vid lärarutbildningen i Malmö. EDUCARE är också ett nationellt och nordiskt forum där nyare forskning, aktuella perspektiv på lärarutbildningens ämnen samt utvecklingsarbeten med ett teoretiskt fundament ges plats. Utgivning består omväxlande av vetenskapliga artiklar och vetenskapliga rapporter. EDUCARE vänder sig till forskare vid lärarutbildningar, studenter vid lärarutbildningar, intresserade lärare vid högskolor, universitet och i det allmänna skolväsendet samt utbildningsplanerare.

Författarinstruktion och call for papers finns på EDUCARE:s hemsida:
http://www.mah.se/templates/Page____20916.aspx

Redaktör: *Björn Sundmark*

Redaktion: *Bodil Liljefors Persson, Ann-Christine Vallberg Roth, Nanny Hartsmar, Margareth Drakenberg,*

© Copyright Författarna och Malmö högskola

Titeln ingår i serien EDUCARE, publicerad vid lärarutbildningen, Malmö högskola.

Tryck: Holmbergs AB, Malmö, 2006

ISBN: 91-7104-105-2

ISSN: 1653-1868

Beställningsadress:

Holmbergs AB
Höjdrodergatan 6
21239 Malmö

Tel. 040-6606660

Fax 040-6606670

Epost: info@holmbergs.com

Abstract: Teacher Students' Contribution to School Development - Prerequisites and Reactions

This is a report discussing experiences made in a pilot study at the School of Education, Malmö University, between 2002 and 2004. The report has two main aims:

- To present and analyse the research results
- To describe and discuss the research process involved

Our perspective, which stems from our experience of school development and teacher education, show that it is important that teachers as well as teacher students, cultivate an exploratory attitude and competence towards the profession.

Open and free discussion is a cornerstone of democracy. It is essential to bring up and make use of the diverse and manifold arguments and thoughts produced in a democratic society through an exploratory approach. It is likely that an exploratory approach can provide a common ground for students, teachers and teacher educators.

The report describes and analyses an attempt at "exploratory cooperation" between teacher students and teachers at two different partner schools. The study is based on documented conversations with, primarily, faculty and teacher students. We found that the prerequisites are uncertain and lacking with regard to, for example the division of labour between education on campus and at the partner schools. Questions of who may or are allowed to take initiatives and make contributions to school development as well as in the programme for teacher education, are raised. Furthermore, the view(s) teacher students have of themselves as students and/or colleagues during their internship are discussed in depth.

Innehållsförteckning

Förord	8
Inledning	9
Att rapportera från en forskningsprocess	10
Presentation av partnerskolesystemet vid lärar- utbildningen i Malmö.....	12
Utgångspunkter när det gäller utforskande arbete och skolutveckling och syftet med pilot-studien.....	15
Individen och lärandet.....	15
Individen och organisationen	16
Disciplinerad utforskning.....	18
Tillvaratagande	18
Utforskning, tillvaratagande och skolutveckling.....	22
Syftet med pilotstudien	25
Vårt tillvägagångssätt	26
Vad ska barnet heta?.....	26
Hur vi praktiskt gick tillväga	28
Tankarna bakom tillvägagångssättet.....	30
Problematisering av vårt tillvägagångssätt.....	30
Lansering av projektet på tre grundskolor – anteckningar och kommentarer	33
Lansering av projektet utforskande lärarstudenter i Y-skolan skolarbete 2003-2004.....	33
Lansering av projektet utforskande lärarstudenter på V-skolan skolarbete 2003-2004.....	49
Analyserande diskussion kring möjligheter och hinder för genomförandet av den lanserade idén	67
Forskningsprocessen retrospektivt.....	77
Utvecklingsförsöket - Implicita utgångspunkter	77
Vår forskningsinsats	80

Referenser	83
Bilaga 1	87
Studenterfarenheten från Reykjavik och den kommunala utvecklingserfarenheten från Varberg	87
Bilaga 2	89
Översikt över kontakterna med de tre skolorna.....	89

Förord

Denna rapport bygger på en rad samtal med partnerskollärare och lärarstudenter. Vi vill tacka er! Vi vill också tacka de mentorer och skolledare som vi haft kontakter med. Margareth Drakenberg och Gunilla Härnsten har gett oss värdefulla synpunkter på vårt manus. Tack för det! Vi vill också säga tack till alla de andra som gjort det möjligt att genomföra det här arbetet.

Orkanen/Malmö i september 2006

Anna Henningsson-Yousif, Senior Lecturer in Education
anna.henningsson-yousif@lut.mah.se

Haukur Viggósson, Assistant professor
haukur.viggosson@lut.mah.se

Inledning

I denna rapport redovisar vi och diskuterar vi erfarenheter från en pilotstudie, som genomfördes vid lärarutbildningen i Malmö åren 2002 – 2004. Med rapporten vill vi åstadkomma två saker, dels en beskrivning av och diskussion kring en forskningsprocess, dels en presentation och analys av resultaten av denna forskning.

Våra tidigare och pågående erfarenheter från skolförändring och lärarutbildning säger oss att det är viktigt att både verksamma lärare och lärarstudenter utvecklar en utforskande inställning och kompetens. Vi anser att skolutveckling (definierad som fördjupning och perspektivisering av arbetet i skolan) om möjligt bör utgå från pedagogernas analyserade erfarenheter och bedömningar med hänsyn till nationella och lokala överenskommer. Vi menar också att man som pedagog behöver ta reda på vilka effekter de egna insatserna i skolan får, för att kunna förfinas och utveckla det egna arbetet, och också med vissa belägg kunna kommunicera kring det med andra (pedagoger, elever, föräldrar, politiker, omvärld). Därför är det av intresse att leta upp vilka sådana analyser och bedömningar som finns hos pedagogerna och stimulera till fortsatt utforskande.

Våra respektive försök i den vägen i lärarutbildning i Reykjavik, Kalmar¹ och i Malmö², i rektorsutbildning (kursgrupp 02) och i kommunalt utvecklings- och kvalitetsarbete i Varberg har stärkt oss i vår uppfattning att det är ett centralt och framkomligt område att arbeta vidare med. Vi redovisar erfarenheterna från Reykjavik respektive Varberg i Bilaga 1.

I Malmö lärarutbildnings partnerskolesystem såg vi att det fanns möjligheter att utveckla just dessa utforskande kompetenser och insatser utifrån skolornas egna formulerade behov. Ett utforskande arbete tycktes också svara väl mot ambitionerna i partnerskolesystemet om att studenterna ska gå under ytan på skolorna. Partnerskolesystemet beskrivs mer ingående nedan.

¹ Kape-projektet – (Kape = kalmarpedagoger i tid och rum) var ett forskande lärande projekt som genomfördes vid lärarutbildningen i Kalmar tillsammans med en grupp lärarstudenter åren 1995 – 1998, se Elgqvist-Saltzman & Henningsson-Yousif (1999).

² Reguljär lärarutbildning, specialpedagogutbildning, samt skolutvecklingskurser t.ex. med verksamma lärare i Sjöbo.

Att rapportera från en forskningsprocess

När är det lämpligt att delge omvärlden det man arbetar med? I vilket skede av en forskningsinsats kan man samla ihop sitt material och sin analys och förmå att förmedla detta begripligt? Den frågan kan ställas mot frågan om vitsen med och vinsten med att öppna sig mitt i en process³. Vi har valt att öppna vårt arbete och blotta våra tankar i ofärdigt skick. Varför gör vi så? Vem vinner på det? Vi vinner inte i prestige eller status, men vi tror att det finns andra poänger. En poäng är att vi åskådliggör en forskningsprocess i all dess bristfällighet och kreativitet och inbjuder till kritik. Och det innebär i sin tur att vi får möjlighet att utveckla vårt tänkande och agerande.

En annan poäng är att vi går in i samtal både om vad forskning är och kan vara på en metanivå. Vad är en forskningsrapport i förhållande till en arbetsrapport? Ska en forskningsrapport värd namnet se ut på ett visst sätt och rapportera något som kan betraktas som avslutat och avklarat? Eller kan den vara en rapport på vägen? Vi finner dessa frågor intressanta. I den rapport vi nu lägger fram strävar vi givetvis efter en sådan tydlighet och överblickbarhet så att läsningen blir givande. Men vi tillåter oss också att vara oklara där vi inte kan vara annat just nu. Text brottas vi med våra respektive utgångspunkter och perspektiv som både sammanfaller och ser sinsemellan olika ut. Våra ingångsfrågor är delvis olika. Men i den här rapporten förfäktar vi båda ett förhållningssätt, som innebär att vara utforskande och tillvaratagande. Det gäller även oss själva och vår egen forskningsprocess.

Avsikten med att göra en pilotstudie var att börja kartlägga ett forskningsområde, pröva frågeställningar och öppna oss för olika möjligheter, både att genomföra en forskningsinsats och att analysera den. I pilotstudien arbetade vi med två processer, den ena handlar om att lansera en skolutvecklingsidé som innebär samarbete mellan lärarstudenter och partnerskolelärare och den andra gäller forskning kring utvecklingsprocessen. Våra forskningsfrågor handlade om att få kunskap om hur en sådan utifrån kommande utvecklingsidé tas emot, hur relationerna mellan lärarstudenterna och partnerskollärarna utvecklades och vilka frågor som växer fram under utvecklingsprocessen⁴.

³ "I løpet av ens forskning kreves det ustanselig en reformulering av tidligere synpunkter i en prosess som beveger seg bakover såvel som fremover i det en korrigerer både tidligere systematiske feil og dem som oppstår under veis" (Piaget i Frøyland Nielsen, 1979, s. 23). Alla berättelser börjar i mitten, påpekar Lyotard (1998).

⁴ Pilotförsöket har senare avknoppat flera olika projekt; ett systerprojekt Skolledaren, Skolutvecklingen och de blivande lärarna (Henningsson-Yousif, 2006); ett

I denna rapport kommer vi att redovisa hela pilotstudien. Det innebär att vi räknar in våra egna utgångspunkter, ibland motsägelsefulla och oklara, utvecklingen av våra resonemang och vårt agerande och det vi så småningom kommer fram till att gå vidare med. Vi kallade vår pilotstudie för ett "Försök med utforskande partnerskolor". Forskningsansatsen var explorativ. Vi arbetade utifrån vissa utgångsfrågor och med vissa övergripande syften, men lät händelser och samtal med de personer vi sökte upp i studien delvis styra. I den rapport som nu föreligger återger vi mycket avsiktligt hur vår sökandeprocess har vuxit fram. Eftersom vi inte startade vårt försök med att plöja igenom olika forskningsrapporter utan utgick från våra egna förförståelser och erfarenheter, redovisar vi dessa. Avsikten med detta tillvägagångssätt är att försöka blottlägga och ta vara på tanke- och handlingsförlopp både hos oss som forskare och dem som vi drar in i studien framförallt lärarstudenter och partnerskollärare, men också mentorer vid lärarutbildningen samt skolledare (Se översikten över pilotstudiens utveckling, Bilaga 2).

Det senaste året har en rad rapporter med utvärderingar av lärarutbildningen i Malmö publicerats (se t.ex Hörnqvist, 2004; Gunnarsson & Björemark 2004, Nilsson, 2004; Eristland, 2004; Rosenquist, 2004; Murry, 2004). Denna rapport är inte en av dem. Vår pilotstudie syftar inte till att utvärdera partnerskolesystemet eller lärarutbildningen. Men när vi i efterhand tar del av en del rön och påpekanden i de olika utvärderingsrapporterna angående den verksamhetsförlagda tiden (vfu:n), kan vi dock ofta känna igen resonemangen (se t.ex Wigerfelt, 2004). Att partnerskolesystemet genom vårt försök indirekt prövas utifrån de förutsättningar det skapar för ett utforskande samarbete, kan betraktas som en bieffekt.

samarbetsprojekt med danska forskare med arbetsnamnet Lärarstudenters pedagogiska kapital samt ett samarbetsprojekt med Sydsvenska gymnasieförbundet där lärarstudenter och magisterstuderande bidrar med utforskande insatser.

Presentation av partnerskolesystemet vid lärarutbildningen i Malmö

Vi ska här presentera det sammanhang som vår pilotstudie bedrivits i, nämligen partnerskolesystemet i Malmö. Vi förhåller oss till de värderingar och den grundidé som systemet bygger på. Till viss del använder vi oss också av det speciella språkbruk som utvecklats.

Sedan 1998 har lärarutbildningen i Malmö bedrivit en speciell variant av lärarstudenternas verksamhetsförlagda utbildning (vfu)⁵ i form av ett partnerskolesystem (Nilsson, 2004). Detta system innebär att studenten under hela sin lärarutbildning knyts till ett rektorsområde och till olika arbetslag inom området. Ett syfte med att studenterna är knutna till ett rektorsområde och är placerade på samma skola hela sin utbildningstid är att få dem att

komma under ytan på det som sker, att de över tid ska kunna följa både barn/elever, personalen och själva verksamheten. Därmed är de knutna till en skola/en verksamhet och inte till en enskild person, förr kallad handledare (Malmö högskola, 2003. På väg mot läraryrket ht 2000, s. 6).

Avsikten är att vfu:n ska handla om hela yrkesverksamheten. Studenten ska få inblick i

så många dimensioner som möjligt av läraryrket, av både det vardagliga arbetet och stora frågor som skolans roll i samhället. Detta betyder inte att betydelsen av och intresset för det som sker i klassrummet reduceras. Tvärtom, men det innebär att perspektivet vidgas till att omfatta hela läraruppdraget. (a.a. s. 6)

Att studenterna ska vara till nytta för skolan framhävs också

både som extra vuxna och som samtalspartners i diskussioner kring allehanda frågor som väcks i verksamheten. För att arbetslagen ska känna nyttan av studenterna behöver dessa komma regelbundet till

⁵ Vft är förkortning för verksamhetsförlagd tid och är det begrepp som används i Malmö istället för Vfu . För att underlätta läsningen för en bredare krets har vi dock valt att använda den i landet mer vedertagna förkortningen.

verksamheten/skolan, både under enstaka dagar, fältdagar, och sammanhängande perioder (a.a. s. 6).

Genom att studenterna vistas och arbetar regelbundet i skolan får de konkret uppleva arbetet och ges möjlighet att reflektera kring det som sker.

Genom att man är flera på ett ställe har man också en större möjlighet att våga delta på olika sätt i t ex debatter om lokal verksamhets/skolutveckling (a.a. s. 7).

Partnerskolesystemet är ett försök att komma bort från det tidigare mästare-lärling förhållandet mellan handledare och lärarstudent (jfr. Kvale, 1993). Man menar att det fanns en risk att studenten inte går vidare från görande till reflekterande i ett sådant system. Studenterna behöver träna sig i hantverket under sin utbildning, men de behöver också distansera sig och försöka se varför de gör som de gör. Av den anledningen behöver studenten vara knuten till hela skolan. Detta nya system förutsätter att det i partnerskolan finns en fungerade arbetslagsverksamhet som tar hand om studenten, men systemet är samtidigt beroende av vilka teoretiska verktyg lärarutbildningen förser studenterna med för att på ett professionellt sätt kunna utforska och analysera sitt och andras görande⁶.

Genom det nya systemet har partnerskolan fått större ansvar för studentens praktiska kompetens än tidigare. Ett kontrakt upprättas mellan lärarutbildningen och respektive kommun som ska garantera samarbetet mellan lärarutbildningen och partnerskolan. Campus ansvarar för examination, utbildnings- och kursplaner, vfu:s grundorganisation samt för att följa upp studenternas utveckling. Partnerskolan ska ta emot ett antal studenter, placera dem i arbetslag och:

utifrån utbildningens styrdokument och i samarbete med högskolan [ha] ett huvudansvar för genomförandet av den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen samt medverkan i examinationen (Malmö högskola, 2004, Skolpraktikan).

Därmed har partnerskolan fått ett större inflytande över bedömningen av studenternas insatser. Vfu:n förläggs på tre olika sätt; till centrala fältdagar

⁶ I den nationella och internationella diskussionen, talar man ofta om att lärarutbildningen med sina två huvudkomponenter, dvs den campusförlagda utbildningen och den verksamhetsförlagda utbildningen (vfu), som två skilda världar (jfr. Carlgren, 1996; Carlgren & Marton, 2001; Norman, 2001; Gunnarsson & Björemark, 2004; Rigsich, 2004; Högskoleverket, 2005). Lärarutbildningen kan alltså betraktas som bestående av löst kopplade system med välutvecklade autonoma verksamheter (jfr Weick, 1976, Viggósson, 1998).

(vilka partnerområdet ansvarar för och som ska användas för reflektion kring samhälls- och läraruppdraget), till fältdagar där studenten befinner sig i den ordinarie verksamheten samt till längre sammanhängande perioder knutna till huvudämnet⁷. Det är partnerskolan som avgör var och på vilket sätt studentens arbete ska bedrivas. En av tankarna med partnerskolesystemet är att studenten och partnerskolan ska uppleva ömsesidig nytta. Genom detta kontrakt har partnerskolan fått en lärarutbildningsstatus och vi kan å ena sidan tala om partnerskoleförlagd utbildning och å andra sidan om campusförlagd utbildning.

Till varje partnerskoleområde knyts ett lag campuslärare eller s.k. mentorer. I ett sådant mentorslag finns lärare med kompetens på de olika skolnivåerna. Var och en av mentorerna har ett varierande antal studenter som de ska följa genom hela utbildningen och det är de som examinerar studenternas verksamhetsförlagda utbildning i samråd med partnerskol-lärarna (Malmö högskola, 2003, På väg mot läraryrket).

⁷ Huvudämnet är den inriktning studenten väljer i sin lärarutbildning.

Utgångspunkter när det gäller utforskande arbete och skolutveckling och syftet med pilotstudien

Utforskning och tillvaratagande är två nyckelbegrepp i lanserandet av vår idé om lärarstudenten som en utforskande resurs inom partnerskolan. Det är därför viktigt att redovisa vår grundsyn när det gäller dessa begrepp och hur de kopplas till lärande respektive utveckling.

Individen och lärandet

Vår utgångspunkt är att vi människor är aktiva till vår natur och att behovet att lära finns inneboende i oss från det att vi föds. Detta aktiva lärande följer oss från vaggan till graven. Lärandet sker i ett samspel mellan människa och miljö där människan hela tiden försöker att upprätta en jämvikt i sin fysiska eller psykiska organism (jfr Piaget, 1982). Man kan uttrycka detta så att vi lär oss för att leva. Den aktivitet då en människa granskar utifrån och även inifrån kommande stimuli kallar vi här för utforskning. Med det menar vi att vi som människor inkorporerar den yttre världen och bearbetar den för att sedan efter förmåga omvandla den till något nytt sätt att reagera på, tänka eller handla på. Vi instämmer med Illeris (2001) och Piaget (1982) i att människan utforskar, granskar och tolkar alltid mer eller mindre medvetet de situationer hon befinner sig i, reagerar på dem utifrån de intellektuella förutsättningar hon har och de bedömningar hon gör.

Den lärande kraften är till sin natur konstruktiv och inriktas på det som skulle kunna tolkas som individens överlevnad. Det vill säga att individen försöker hitta vägar för att hantera sin miljö genom sitt aktiva lärande och sin förmåga att konstruera verkligheten för att uppnå inre jämvikt. Om produkterna (lärandet/handlingarna) av dessa konstruktioner, i ett visst socialt sammanhang, bedöms som konstruktiva respektive destruktiva har ingen betydelse i sig, utan det som bedöms som konstruktivt respektive destruktivt formas av det sociala sammanhanget. Vi människor är alltid aktiva när vi anpassar oss till den sociala miljön. Denna anpassning kan av andra bedömas som konstruktiv eller destruktiv för oss och vår miljö. Med andra ord är vår utgångspunkt att människan har ett behov av och en vilja att lära sig. Detta behov stimuleras och motiveras av den sociala miljön.

En förutsättning för att vi som människor ska kunna förnya vårt tänkande är att vi lär. Men vi kan också erfara nya saker utan att förändra vårt sätt att tänka. Då använder vi oss istället av gamla tankemönster kring olika fenomen vare sig de är adekvata eller ej. (Det uppstår en slags konflikt

mellan individens behov och omgivningen när individen inte lyckas tillfredsställa sina behov genom tidigare sätt att agera eller tänka). I vissa fall upplever individen sådana situationer som hot. När fenomenet utmanar de gamla tankemönstren och en förnyelse av tänkandet uteblir, kan individen i sitt tillkortakommande söka olika flyktvägar. Hon inriktar sitt intellekt mot andra och inte fullt så hotfulla håll, vilket i sin tur ger upphov till ett nytt lärande.

Begreppet lärande har alltså för oss ingen normativ innebörd. Det är ett begrepp som med Illeris (2001) "täcker alla processer som leder till varaktig kapacitetsförändring, vare sig den är av motorisk (rörelsemässig), kognitiv (kunskapsmässig) eller psykodynamisk (känslö-, motivations- och attitydmässig) karaktär" (s. 16). Detta oavsett om kapacitetsförändringen av andra anses vara konstruktiv eller destruktiv.

Slutsatsen av vårt resonemang när det rör människan och hennes lärande är att vi tycks "skapade" för att utforska vår omvärld och att vi ständigt drar slutsatser av vår utforskning. Vi övar och utvecklar denna egenskap under hela livet. Lärande är därmed något som inte kan reduceras till vissa begränsade situationer eller aktiviteter som t ex till skolarbete, utan lärandekraften är en primär kraft, som inte går att ta död på, men som påverkas av den sociala miljön. Det är i denna sociala miljö som lärandets produkter bedöms utifrån de värderingar som finns där. Vi talar alltså om utforskning som ett mänskligt beteende som ständigt pågår - som ofta är omedvetet, odisiplinerat och osystematiskt.

Individen och organisationen

Resonemanget här ovan kan också appliceras på organisationer eftersom en organisation i princip är ett verktyg för människor att uppnå vissa mål (Morgan, 1993). En organisation är med det synsättet inte ett självändamål och den kan upplösas när den har uppnått sina mål. En organisations överlevnad handlar om att det finns ett uttalat behov av den. Därmed ska alla förändringar inom en organisation ses som inriktade på förbättringar av organisationen för att den ska kunna nå sitt syfte. Grundskolan är till exempel, ur huvudmannens uttalade perspektiv, en organisation som är till för att fostra och utbilda elever. Skolan är alltså till för eleverna och alla förändringar inom skolan ska därmed syfta till att förbättra förutsättningarna för vad samhället – huvudmannen anser vara viktigt och konstruktivt för eleverna. Med det tankesättet är i princip allt som finns inom skolan levande och dött – människor och föremål - där endast i det syftet att på något sätt bidra till skolans måluppfyllelse. På samma sätt är lärarutbildningen ett verktyg för att utbilda lärare. Därmed kan lärarutbildningen ses som en del av huvudmannens (i detta fall statens) verktyg för bl.a. att uppfylla grundskolans mål.

Om det finns ett aktivt lärandebehov på en individuell nivå så kan motsvarande behov också sägas finnas på en organisationsnivå. Där blir dock bilden mer komplicerad, givetvis beroende på att organisationen består av flera individer. Eftersom vi som individer försöker hitta våra överlevnadsvägar inom organisationen bäddar det för att konflikter uppstår mellan aktörerna i organisationen. I organisationen finns därmed ofrånkomligt, både konstruktiva och destruktiva krafter, som har betydelse för organisationens möjligheter till måluppfyllelse. Precis som individen måste organisationen också hitta vägar för att överleva i sin miljö och dessa vägar stämmer inte alltid överens med de olika vägar individerna söker. Det gör större organisationsförändringar problematiska. Hargreaves (1998) påpekar att individen alltid söker en egen väg att tackla organisationsförändringen oavsett om den ligger i linje med organisationens mål eller ej. Därför är det viktigt för organisationer i förändring att försöka skapa sådana villkor för personalen att den känner sig gynnad och trygg i sin miljö, för att på så sätt minimera för organisationen destruktiva överlevnadsstrategier.

Sammanfattningsvis kan man säga att om individen befinner sig i ständig förändring gör organisationen det också. Åt vilket håll organisationen förändras beror på de individer som organisationen består av - hur de upplever och tacklar sin miljö (jfr. Johansson, 1997). Weiler (1990) menar t ex. att för att ett systems (en organisations) vitalitet och kraft ska kunna överleva måste det finnas

en öppen och rimligt fridfull samlevnad mellan olika syften, så att systemet inte fastnar i eviga konfrontationer och kaos utan i stället optimerar den nytta som konflikterna kan innebära. (a.a. ss. 52-53, vår översättning).

Organisationen eller individerna inom den strävar efter jämvikt mellan intellekt och miljö. I professionella organisationer⁸, som t ex skolan, handlar detta bl.a. om behov att lösa de problem som uppstår i miljön på ett adekvat sätt. T ex behöver man bearbeta konflikter på ett för skolan konstruktivt sätt. Att använda en professionell disciplinerad kommunikation kan vara en strategi för att minimera flyktbeteenden. Med en professionell disciplinerad kommunikation menar vi då att den primära lärande kraften hos individen kanaliseras och formas inom yrkets begreppssystem och uttrycker sig i ett, för den utbildade, meningsfullt språk och i meningsfulla handlingar. En sådan kanalisering kan vara disciplinerad utforskning – en medveten utforskande inställning.

⁸ Med professionella menas här de som behöver en specificerad teoretisk och teknisk kunskap för att genomföra sitt arbete samt har en värdegrund som karakteriserar professionen (jfr. Weick & McDaniel, 1989).

Disciplinerad utforskning

Utforskning och tillvaratagande kan ses som två grundläggande dimensioner av lärandeprocessen. Att ta tillvara människors resonemang och bedömningar är ett huvudintresse för vårt arbete. Vi menar att detta kan ske bl a genom utforskning. En förutsättning för detta är att man är medveten om att det finns något att ta tillvara hos andra människor. Människan har en inre drivkraft att utforska men hon måste uppleva att det är nödvändigt och hon behöver veta hur hon ska gå till väga. Att förhålla sig utforskande menar vi kan stå för att människan inte låter sig nöja med det hon i förstone ser och hör. Hon vill istället själv ta reda på hur saker och ting ligger till⁹. Hon gör vad man kan för att få en djupare kunskap om och en bredare förståelse för olika fenomen.

En lärare eller en lärarstudent som har en utforskande inställning arbetar utifrån sin nyfikenhet och sitt behov av att förstå och att överleva i systemet. Förståelsen och kunskapen kan hon dels använda för att allmänt utveckla sig själv och sin egen yrkesskicklighet och dels för att skapa bättre förutsättningar för kommande insatser. Ökad kunskap och förståelse minskar risken för eventuella flyktstrategier. En lärare med en utforskande inställning har större möjlighet att närma sig sina elevers perspektiv. De utforskande insatserna utifrån skolans och egna bedömda utvecklingsbehov kan ses som en systematisk koncentration av det man ändå brukar ägna sig åt. Det betyder att den utforskande inställningen och nyfikenheten finns hos lärare, men att den behöver uppmärksammas som en drivkraft i det pedagogiska arbetet. Det utforskande sättet att vara och arbeta skulle kunna utgöra en gemensam kärna i samtalen mellan studenterna, partnerskollärarna och lärarutbildarna.

Att välja att disciplinerat utforska sin omvärld och sin situation kan för en del människor upplevas helt nödvändigt. Man vill skaffa sig ett underlag för överväganden och för att självständigt och välgrundat kunna vidta sina mått och steg (se även en diskussion om detta i Nilsson, 1998). En annan infallsvinkel på utforskandet är den rent lustfyllda. Båda dessa varianter förenas av en grundläggande nyfikenhet.

Tillvaratagande

Vi har hittills diskuterat utforskningens betydelse. En annan sida av myntet är tillvaratagandet. Vad menar vi med tillvaratagande? Att ta tillvara något innebär att man uppmärksammar att något finns och att man på något sätt tar

⁹ Detta synsätt kan associeras till beskrivningen av ett s k kulturanalytiskt förhållningssätt enligt Andersson, Persson & Thavenius, 1999.

hand om det. Det vi främst inriktar oss på här är förmedlade erfarenheter och tolkningar av skolan och samhället såsom de uttrycks verbalt. Om vi kan tala om en utforskande inställning och kompetens kan vi också tala om en tillvaratagande inställning och kompetens. Den mest integrerande formen för tillvaratagande kallar vi tillgodogörande. Den ytligaste formen kallar vi för sparande. Det finns också olika former av aktivitet när det gäller tillvaratagande. Alltifrån ett mycket aktivt uppsökande till att man noterar att något finns som man skulle kunna använda i framtiden.

Vi ser tillvaratagande som en grundbult i en demokrati. Vi hävdar att det är väsentligt att ta tillvara andra människors resonemang och uttryck. Detta grundar vi på vår syn att vi som människor är uttryck för det samhälle vi lever i. Vi menar att var och en av oss besitter unika erfarenhetskombinationer av världen och livet och att dessa erfarenhetskombinationer, det man skulle kunna benämna det egentliga hos varje människa kommer till uttryck i konfrontationer och möten med andra människor eller i andra skapande situationer. Vi ser det som centralt att söka upp och försöka ta till sig dessa uttryck. Skolans funktion som befrämjare av både tillvaratagande och utforskande förhållningssätt och kompetenser i samhället skulle kunna vara central¹⁰. Huvudmannens intentioner är just att skolan ska förbereda eleverna för att leva i och verka för ett demokratiskt samhälle (Jfr. Lpo 94).

Det finns olika bevekelsegrunder för att ta tillvara andra människors uttryck. Vi har hittills lyft fram vikten av att i ett samhälle bör alla röster höras och lyssnas på. Ett annat skäl som tydligt hänger ihop med detta är att det är berikande att få del av mångas röster.

Vad är det som berikar och vari består berikandet? När filosofen Rorty (1997) talar om människors intresse av att ombeskriva världen pekar han på något väsentligt. Nämligen vikten av att människor själva får formulera sig på många olika sätt (om vi begränsar oss till det verbala språket) kring "samma" fenomen.

Men de flesta människor vill inte bli ombeskrivna. De vill bli beskrivna med sina egna ord och bli tagna på allvar precis som de är och som de talar. ... Ty det mest effektiva sättet att vålla människor en varaktig smärta är att förödmjuka dem genom att få de ting som tycks dem vara de viktigaste att framstå som småttiga, föråldrade och maktlösa. (a a, s107)

Rorty diskuterar inte demokrati, men han diskuterar solidaritet. Han skriver att solidaritet *inte* är

¹⁰ Skolan kan ses som den arena, det fenomen som reglerar samspelet i samhället och läraryrket ser vi som ett instrument för detta.

en fråga om en gemensam sanning eller ett gemensamt språk utan om gemensamma själviska förhoppningar, nämligen att ens värld – de små ting kring en som man har vävt in i ens yttersta vokabulär – inte ska förstöras. (a a, s 110)

Och in en annan passage:

Alla människor har en uppsättning ord som de använder för att rättfärdiga sina handlingar, sina försanthållanden och sina liv. Det är de ord med vilka vi uttrycker oss för våra vänner och ris för våra fiender, formulerar våra långsiktiga projekt, våra djupaste tvivel och våra högsta förhoppningar. Det är de ord med vilka vi berättar våra levnadshistorier, ibland framåtblickande och ibland tillbakablickande. Jag kallar dessa ord människans 'yttersta vokabulär'. (Rorty, s 91)

Rorty menar att det är mottagligheten för smärta som är det vi har gemensamt som människor och inte ett gemensamt språk. Han talar om den potentiella förödmjukelsen i att bli benämnd, etiketteras eller beskrivas av andra. Man behöver lägga märke till lidande när det uppträder och förhoppningen är att man inte "begränsas av sin egen yttersta vokabulär när han ställs inför möjligheten att förödmjuka någon som har en helt annorlunda yttersta vokabulär" (a. a., s 110).

Vi finner denna diskussion relevant för hur vi ser på vårt förhållnings-sätt som samhällsmedlemmar, pedagoger och forskare. Människor och företeelser etiketteras, ofta av praktiska skäl eller bekvämlighetsskäl, på ett mycket förenklat sätt i politiska, pedagogiska, vetenskapliga eller vardagliga sammanhang. Och språkbruket styrs upp och disciplineras inom yrken, vetenskapsgrenar och olika grupperingar. Detta innebär en risk både i form av förödmjukelser för dem som benämns och i form av förlusten av tillvaratagandet av mångfalden av uttryck. Tillvaratagandet riskerar att istället bli alltför schablonmässigt och hänsynslöst och därmed snarare övergrepp än tillvaratagande. Var och en som öppnar munnen och börjar formulera sig om något löper risken att både förenkla och förödmjuka. Samtidigt är det orimligt att behovet att kommunicera åsikter, upplevelser och idéer i alla lägen ska kunna balanseras med absoluta krav på att inte såra eller förenkla i varje situation. Här kan uppslutningen kring yrkesbegrepp, vetenskapliga begrepp, politiska begrepp eller estetiska begrepp vara användbara. De ger möjligheter till olika infallsvinklar på "samma" fenomen. Vi kan alltså tala om formuleringar och ombeskrivningar både på individnivå och på grupp, institutions- eller kulturnivå.

Genom att lyssna till olika variationer i formuleringar kring ett fenomen, menar vi att intresset kring vad detta fenomen kan vara och hur det kan

förstås, hålls vid liv. Våra olika formuleringsuttryck skapas i stunden utifrån de erfarenhetskombinationer vi besitter. Hur de gestaltar sig beror på, på vilket sätt de provoceras. Uttrycken är situationsberoende utifrån den mer eller mindre medvetna bedömning man gör av vilken situationen är och utifrån hur de tas emot. Samspelet med omvärlden blir avgörande för vad som uttrycks och på vilket sätt (jfr Eisner, 1982), hur de nu praktiskt kan kanaliseras eller disciplineras i politik, journalistik, litteratur, forskning, vardagssamtal eller yrkessamtal¹¹.

Som forskare är vi intresserade av att skapa situationer av sådan karaktär att de befrämjar ett så fritt formuleringsflöde som möjligt. Vi intresserar oss för uttryckens innehåll såsom vi förmår ta emot och tolka dem. Vems erfarenheter, upplevelser, analyser, bedömningar och uttryck som är värda att söka upp och ta vara på är en värderingsfråga. En del av dessa bidrag från individer eller grupper, som vi ser finns som en potential i samhället, fångas upp i olika sammanhang. Andra förblir i stort ohörda, icke-tillvaratagna av omgivningen. Eisner (1982) menar att "There is no such thing as an 'incorrect' poem". Poesi är en konstnärlig uttrycksform och som sådan inte begränsad av starkt formaliserade regler. Om man för liknelsen mellan ett så fritt formuleringsflöde som möjligt och poesi vidare kan man återigen associera till Rorty (1997): "en poet i min vida användning av termen i meningen av 'en som gör allting nytt' " (a a, s 28). Dvs det finns en potential av nyformuleringar som speglar variationer i perspektiv att utforska och ta tillvara i skolorna. (Om man skiljer på vetenskapliga sammanhang och vardagliga sammanhang kan det innebära att det är olika typer av tillvarataganden det handlar om. Det kan också vara så att det man bedömer skiljer sig när det gäller bedömningen av vilka källor som är relevanta och giltiga.) Detta resonemang kan framstå som kraftigt idealiserat, men vår utgångspunkt är att den kommunikation som kan äga rum i skolan och om skolan, är rik eftersom de som arbetar i och kring skolan uttrycker sig utifrån sina speciella erfarenhetskombinationer och de sammanhang de upplever sig finnas i. Den mångfalden (jfr Dysthes, 1996, diskussion om flerstämmighet) behöver ges utrymme i samtalen yrkesfolk emellan och samhällsmedlemmar emellan. I sökandet efter gemensamma uttryck och referenser för det man arbetar med gemensamt, i en disciplinerad kommunikation, är det väsentligt att försöka lyssna till vad enskilda pedagoger, elever, ledare, politiker och andra säger om skolan, samhället och den egna uppgiften i förhållande till skolan utifrån det egna språket.

Här kan forskarinsatser vara behjälpliga i uppletandet, framlyftandet och ordnandet, illustrerandet av dessa olika uttryck, även om dessa gemen-

¹¹ Vi tar inte upp de estetiska uttrycken här, men de finns och är giltiga i sammanhanget liksom de rent fysiska.

samma uttryck bara är tillfälliga utifrån överenskommelser. Det är så vi ser både den forskarinsats vi nu presenterar och den uppgift som vi ser att lärarutbildningen har, nämligen att främja både en utforskande och en tillvaratagande inställning och kompetens. Hur kan en professionell disciplinerad kommunikation såsom vi diskuterat den ovan förhålla sig till ståndpunkten att det inte är någon förbehåll att formulera vilka frågor som ska besvaras. Vi utgår både från vikten av att utforska och ta vara på olika individers ombeskrivningar och vikten av att kunna kommunicera dessa på ett respektfullt sätt inom en profession eller inom ett särskilt sammanhang.

Utforskning, tillvaratagande och skolutveckling

Utforskandet kan ses som en dimension både av undervisningen och av skolans arbete i sin helhet. Med utforskning menar vi att man behöver ta reda på förutsättningarna för undervisning och utveckling av arbetet i skolan på ett systematiskt sätt. När det gäller undervisningen kan det t ex gälla att ta reda på elevernas bakgrund, situation och intressen. När det gäller skolans gemensamma utveckling kan det t ex gälla att ta reda på vilka perspektiv medarbetarna har på arbetet, bakgrunder till styrande beslut, ekonomiska förutsättningar för arbetet osv. Utforskningen kan också gälla att t ex dokumentera och analysera hur pågående undervisningsprocesser fungerar för olika elever eller att ta reda på effekter av olika undervisnings- och utvecklingsinsatser i skolan. Vad vi syftar till är att detta utforskande ska ske lite mer uttalat medvetet och systematiskt. När man utforskar hur andra människor resonerar, hur de tänker om något visst, handlar det om ett tillvaratagande som kan leda långt i beräkning av den egna personen och av det gemensamma.

Pedagoger behöver ta reda på vilka effekter de egna insatserna i skolan får för att kunna förfinas och utveckla det egna arbetet och också kunna förmedla det man finner till andra (pedagoger, elever, föräldrar, politiker och omvärld). Därför behöver man leta upp vilka sådana analyser och bedömningar som finns och stimulera till fortsatt utforskande (Henningsson-Yousif, 2003).

Förutom att en breddad kunskap om och synliggörande av olika människors resonemang bör kunna användas för att underlätta och kanske fördjupa kommunikationen inom och kring de pedagogiska processerna, bör de kunna bli mer meningsfulla för deltagaren om de som deltar i processen sätter sig in i varandras perspektiv.

Här ligger grunden för skolornas utveckling enligt vårt sätt att se. Att lyssna på medarbetare t ex, är med det synsättet inte enbart en strategi för att få dem med sig i det ena eller andra nog så vältänkta utvecklingsprojektet. Att lyssna innebär då istället en inställning att medarbetaren har något viktigt att förmedla och bidra med. Något som skolan behöver. Detta är en viktig

skillnad. Om man i grunden är nyfiken och utforskande inte bara för att kunna bemöta någon eller agera adekvat utan för att man vill lära sig och ta tillvara ökar respekten och värdigheten i samtalen och skolans arbete bör berikas väsentligt. Vi har tidigare definierat skolutveckling som fördjupning och perspektivering av arbetet i skolan. Vi har också deklarerat att vi menar att utveckling av arbetet i skolan, om möjligt, bör utgå från pedagogernas analyserade erfarenheter och bedömningar med hänsyn till nationella och lokala överenskommelser.

Skolutveckling kan också associeras till mer storstilade försök att förändra arbetet i skolan via projekt och omorganiseringar. Hur skolor kan arbeta för att nå en bättre måluppfyllelse har vi en statlig myndighet som ägnar sig åt. Vi avstår här från diskussionen om måluppfyllelse och styrning, även om det i den statliga skolutvecklingsstrategin funnits uttalat (och finns fortfarande) att pedagogernas egna bedömningar och initiativ är viktiga i utvecklingen av skolan (Henningsson-Yousif, 2001). I antologin Skolutvecklingens många ansikten (Berg & Scherp, 2003) redovisar några forskare sin syn på skolutveckling. Ett gemensamt drag är författarnas uppfattning att skolutveckling har ett startdatum men att en skolutvecklingsprocess värd namnet inte har något slut. Man betonar också utifrån sina olika perspektiv att goda idéer på pappret faller platt till marken om de är för vidlyftiga i förhållande till specifika behov och förutsättningar. Vidare menar man att skolutveckling handlar om att i

åtminstone någon utsträckning lyfta fram och utmana en skolas traditionella arbete. Samtidigt kan denna utmaning inte vara alltför drastisk i förhållande till skolans pågående vardagsarbete. / .../

Skolutveckling kan i princip initieras var som helst och hur som helst, men för att den ska falla i god jord, visa sig hållbar över tid och ytterligare utvecklas, måste den svara mot den berörda skolans behov och problem. (2003, a. a. s. 21)

För att få igång en skolutvecklingsprocess, menar man vidare, behövs utrymme för skolorna att prägla sin egen vardagsverksamhet. Man behöver också ha en problemmedvetenhet på skolorna. Ingen av de svenska forskarna lyfter uttalat fram ett utforskande och tillvaratagande perspektiv på skolutveckling, även om Scherp (2003) för ett besläktat resonemang. Däremot refererar Hameyer (2003) i en internationell exposé till Joyce, Calhoun och Hopkins, från 1999, som ser skolutveckling "som en utforskande process 'för att varje dag göra skolan lite bättre'. Skolan betraktas som en lärande gemenskap för utforskande och lärande" (s. 243).

Skolutveckling kan också beskrivas som justering eller omvandling av olika insatser i avsikt att de ska bli och upplevas så angelägna som möjligt för dem de berör – direkt och indirekt. Här finns drivkrafter inifrån lärarna själva som genereras av fortlöpande dagliga upplevelser som man behöver tackla på nytt sätt. Vi har också i tidigare erfarenheter funnit att det går att appellera till dessa drivkrafter utifrån.

Det vi i vårt försök vill bidra med kan associeras till vad Holmstrand och Härnsten (2003) benämner demokratiska kunskapsprocesser.

Med demokratiska kunskapsprocesser syftar vi på processer som tar sin utgångspunkt i och respekterar sådana kunskaper, erfarenheter och villkor som tystas i många sammanhang, inte minst inom institutionella utbildningssammanhang. (s. 256)

Men kan man utforska utan att behärska någon teknik för utforskandet? Ja det menar vi att man kan, eftersom det ligger i människans natur att utforska. Men man kan påstå att utforskning skulle kunna bli kvalitativt bättre om man använde sig av olika forskningsmetodiska redskap för att systematisera sitt informationsinhämtande och för att analysera informationen. Utforskning inom ett professionellt område, såsom läraryrket, kräver sådana kunskaper eftersom det som utforskas ofta är komplicerade situationer som kräver professionellt kunnande - teoretiskt och tekniskt. Men även om professionella t.ex. lärare och blivande professionella som t.ex. lärarstudenter har begränsade forskningsmetodiska kunskaper hindrar det inte alls att de arbetar utforskande i sin vardag. De flesta arbetar sannolikt utforskande dagligen, men de gör det kanske mer sällan på ett systematiskt sätt (Viggósson, 1998).

Vi har ovan diskuterat hur vi ser på utforskning och vad en utforskande inställning och insats kan leda till. Att tala om utforskning i skolan är inget nytt i sig. Det undersökande arbetssättet har funnits länge som både något reellt och något eftersträväsvärt. Axelsson (1997) talar om ett undersökande förhållningssätt i sin studie kring lärares utveckling av den egna undervisningen:

med ett undersökande förhållningssätt till förändringar i sin undervisningsrepertoar undviker lärarna ett okritiskt övertagande av nya metoder som syftar till förändring för förändringens egen skull. (Axelsson, s 291)

I vårt försök arbetar vi med utforskning och tillvaratagande som konstruktiva inslag i studenternas, lärarnas och barnens/elevernas lärande. Vi tror alltså i det avseendet på att vissa förhållningssätt och förmågor är mer gynnsamma än andra för att skolornas arbete ska genomföras på ett så relevant,

meningsfullt och värdigt sätt som möjligt för dem det berör i och kring skolan. Här gör vi ett ställningstagande.

Försöket tar sin utgångspunkt i ståndpunkten att individen har ett behov av att utforska sin omvärld och att i professionella sammanhang skapas och disciplineras dessa utforskande behov. Lärarutbildningen - campus och partnerskolan - är ett led i denna disciplinering. I utbildningen utrustas lärarstudenterna med begrepp för att handskas med yrkesverkligheten. Lärarstudentens professionella utforskande behov kanaliseras alltså inom utbildningen.

Vår andra ståndpunkt är att skolan är både en demokratisk institution och organisation där tillvaratagande är grundläggande när det gäller bevarandet av demokratiska värden. Vårt försök är alltså i högsta grad baserat på tron att människan är aktiv i sökandet efter kunskap och att denna kunskap ska sökas med respekt för demokratiska värden. Vi återkommer till denna diskussion i avsnittet Tillvägagångssätt.

Syftet med pilotstudien

Syftet med pilotstudien är att ta reda på:

- Om det finns intresse för att sätta i gång ett utforskande samarbete mellan studenter och partnerskollärare.
- Hur å ena sidan studenter och å andra sidan lärare reagerar när idén har lanserats och ansvaret för idén lyfts över på skolan.
- Vilka kunskaper vi kan få genom vårt experiment när det gäller förhållandena mellan lärarstudenter och partnerskolan.
- Vilka kunskaper vi kan få när det gäller hur relationen mellan campus och partnerskola ser ut.
- Vilka nya frågor som växer fram angående studenternas verksamhetsförlagda tid
- samt att pröva förutsättningarna för att ett utforskande samarbete kan integreras och utvecklas till kontinuerliga inslag i skolornas utvecklingsprocesser, utan att speciella insatser görs utifrån.

Vår insats handlar om att lansera en idé och att följa hur den tas emot och används. I en analys av detta utkristalliseras problemställningar som utgör utgångspunkter för fortsatt forskning.

Vårt tillvägagångssätt

Vad ska barnet heta?

När vi har beskrivit vår pilotstudie för utomstående har det stundtals varit svårt att skilja mellan studiens två huvudkomponenter, dvs å ena sidan mellan själva experimentet med en idé (det vi ofta har kallat "försöket"), vilken utgör skolutvecklingskomponenten och å den andra sidan forskningen kring denna. Svårigheterna uppstår inte i att dessa komponenter ofta tycks vara och ibland är sammanvävda utan snarare i att vi själva deltar i båda delarna. Vi genomför detta i egenskapen av forskare med intresse för skolutvecklingsfrågor. Vi lanserar idén på ett synnerligen aktivt sätt men det blir ofta oklart för inblandade när vi släpper ansvaret för idén och lyfter det över på partnerskolorna samtidigt som vi själva träder åt sidan för att iaktta det som sedan händer.

Detta kan ibland även vara otydligt för oss själva eftersom forskningsprocessen redan har startat vid lanseringen av idén. På så sätt påminner metoden om deltagarforskning (Jfr. Holmer & Starrin, 1993), dvs vi inriktar vår forskning på områden som både deltagarna och vi som forskare är överens om att utveckla. Tillsammans med dem som ska stå för genomförandet diskuterar vi resultatet både med hänsyn till utfallet och till en möjlig fortsättning.

Att lansera en idé och sedan följa upp den påminner i sin tur om ett experiment, vilket vårt projekt inte är i en forskningsterminologisk betydelse (Bryman, 1997; Wallén, 1996). Men begreppet experiment kan vara nyttigt i sammanhanget eftersom det beskriver ganska tydligt vårt förhållande både till den idé som vi lanserat och till dem som förväntas genomföra idén. Flera associationer kan göras när vi beskriver vårt tillvägagångssätt. Vår forskning, vårt sätt att arbeta och utveckla vår kunskap, vår inställning att vara öppna för oväntade svar och resonemang och att inte utgå från färdiga analyscheman kan associeras till grounded theory (Strauss & Corbin (1998). Våra metoder kan också associeras till aktionsforskning (Cohen & Manion, 1989). Försöket att påverka situationen på partnerskolorna kan påminna om det Tiller (2002) benämner aktionslärande. Både vi som forskare och deltagarna (lärarstudenterna och partnerskollärarna) lär oss av detta experiment. Man kan säga att vi syftar till två parallella lärandeprocesser; en där studenterna och deras partnerskollärare använder sig av forskning och utvecklar skolarbetet tillsammans genom utforskning och en där vi som forskare utvecklar vårt lärande genom att följa experimentets utveckling. Det vi som forskare lär oss gäller vad som händer i försöket att genomföra projektet, vilka förutsättningar det finns. Vi lär oss genom våra

samtal med studenter, lärare och oss själva, något som kan liknas vid det Härnsten kallar utvecklingsdialoger (se Härnsten et al, 2005). Vi lär oss något om vilka intressen som finns på olika nivåer i systemet och får del av olika perspektiv.

I denna rapport berör vi hur våra forskarinsatser kan beskrivas i förhållande till skolornas egna utvecklingsprocesser. Hur de verksamma lärarna och lärarstudenterna förhåller sig till vår forskarinsats är också något som behöver redas ut. Vi ser i vår analys att dessa skolaktörer bidrar till den forskande insatsen dels genom att ge oss ett stoff att studera och analysera, men också genom att själva bidra med analyser av vad vi gör och vad som sker i försöket. De frågor vi ställt oss under det första försöksåret när det gäller våra forskarinsatser i förhållande till det vi lanserat och hur vi arbetar med lärarna och lärarstudenterna kan associeras till hur Holmer och Eriksson (2001) diskuterar deltagarorienterad forskning. De hävdar vikten av att hålla isär forskarpraxis från deltagarpraxis eftersom båda parter visserligen har ett gemensamt intresse av att förändra men också har särskilda intressen. Forskaren har ett intresse av att teoretiskt kunna förklara förändringen och deltagarna har ett särskilt starkt intresse av att deras verklighet faktiskt förbättras. Härnsten och Holmstrand (2003) skiljer ut ett undersökande arbete från forskning.

De förordar ett angreppssätt där det vetenskapliga perspektivet inlemmas i gruppens arbete. I vårt försök skulle det innebära att lärare och lärarstudenter blir subjekt tillsammans med oss i forskningen.

Det finns många sätt att beskriva vår insats. Viktigare än att hitta den precisa benämningen för vilken typ av forskarinsats vi gör är att diskutera vad vi gör och vad det kan betyda. Det är relevant att diskutera vår insats i förhållande till de lärare och lärarstudenter som vi tar kontakt med, samarbetar med och följer. Om de är inne i kontinuerliga skolutvecklingsprocesser kan man säga att vi medvetet går in och försöker påverka dessa processer genom att påpeka utforskningens möjligheter och skolaktörernas egen kompetens och bedömningskraft. Vi försöker därmed både påverka lärarna och lärarstudenterna att använda dessa möjligheter lite mer systematiskt och tydligt och därmed påverkar vi på något sätt skolutvecklingskeendena. När vi sedan diskuterar det som händer, beskriver det och analyserar det som vi gör i denna rapport är detta ytterligare en påverkanspotential för skolorna att välja att ta vara på.

Den forsknings- och utvecklingsprocess som vi tillsammans med övriga deltagare har gått igenom är komplicerad. Det är svårt att skilja forsknings- och utvecklingsinsatserna åt och kanske är det inte ens önskvärt. Vi har ändå för enkelhetens och läsvänlighetens skull försökt göra detta. I det här kapitlet ska vi därför endast konkret redovisa hur vi gått tillväga i vår pilotstudie. Efter vår analys av resultatet, kommer vi däremot att diskutera vad vi nu med viss distans i efterhand ser när vi kritiskt granskar vår insats.

Hur vi praktiskt gick tillväga

Sent på hösten 2002 valde vi de skolor som vi ville starta vårt försök med. Kriterierna för valet av skolor var enkla. Där skulle finnas tillräckligt många studenter som gick sin andra termin. Vi valde andraterminsstudenter och inte första terminsstudenter, eftersom det fanns en större risk för att första terminsstudenterna skulle hoppa av utbildningen. Ett annat kriterium var att det inte skulle finnas för många pågående projekt i skolan som redan slukade lärarnas tid och resurser. Det skulle helst vara vanliga skolor, dvs skolor som inte brukade utmärka sig i alla möjliga sammanhang. Inledningsvis valde vi två skolor som fanns inom samma kommun. Den tredje skolan tillkom när det visade sig att studentunderlaget i en av de två första skolorna minskade drastiskt.

Det bör påpekas att vi i detta skede inte diskuterade pilotstudien med hjälp av lärarutbildningsspecifika termer. Även om sådant som konstruktionen av huvudämnena, sidomännen och nya enheter är grundläggande i lärarstudenternas utbildningsvillkor har vi inte tagit dessa omständigheter som utgångspunkt för vår uppläggning av försöket och för vårt resonemang. Vi har inte heller, i denna studie, bemödat oss speciellt om att få en spridning mellan studenternas inriktning på ämnen, åldersinriktning och kön. Vi har endast valt skolor utifrån kriteriet: grundskolor med grupper av studenter som var inne på sin andra termin i utbildningen (T2), våren 2003. Detta sätt att välja försöksskolor och skolaktörer grundar sig i att vi fokuserar skolorna och hur man där reagerar på vår idé. Avsikten med vår pilotstudie var att utgå från dem vi möter på skolorna, de förhållanden de presenterar, de erfarenheter och resonemang de förmedlar. I ett senare skede av försöket skulle man naturligtvis kunna välja att försöka förstå lärarnas och lärarstudenternas resonemang även utifrån deras ämnes- och skolårsinriktning och kön mm. Men i detta skede föredrog vi att inte låsa tankarna på det sättet. (För den som ändå är intresserad av sådana bakgrundsvariabler, kan vi allmänt konstatera att könsfördelningen bland studenterna är ganska jämn. Inriktningarna på ämnen är spridda, men med en viss betoning på språk, so och kultur. Studenterna är inriktade både på de tidigare och de senare åren.) Pilotförsöket och rapporteringen från det utgör heller inte en studie vars resultat är avsedda att vara generaliserbara.

De deltagande partnerskolorna har vi döpt till E-, V-, Y-skolan. E-skolan deltog endast i början och vi avstår därför från att redovisa försöket där. Studentunderlaget förändrades där under vårterminen 2003. Endast en student som läste på sin andra termin fanns kvar på skolan så vi bestämde oss för att göra ett uppehåll med E-skolan. I V-skolan som är en f-9 skola fanns ett stort antal andraterminsstudenter, de flesta – en grupp på sex studenter, fanns inom år 6-9. Vi bestämde oss för att koncentrera oss på denna

del av skolan. I Y-skolan som är en f-6 skola fanns fem andratermins-studenter.

Vi startade vårt försök med att kontakta rektorerna på respektive skola för att berätta om vår idé. Vi blev väl mottagna. Rektorerna såg sedan till att vi fick kontakt med lärarna. Dessa möten genomfördes på olika sätt på de olika skolorna, vilket kommer att framgå av vår berättelse. Vi kontaktade lärarstudenternas mentorer¹² för att få mer information om hur de arbetade med student- och skolkontakterna. Mentorerna deltog även i vissa av våra möten med rektorer och lärare. Vi kontaktade studenterna för att presentera oss och vår idé och för att känna av deras inställning till att medverka i ett sådant samarbete. Studenterna visade intresse för vårt försök och samtliga ställde upp. Alla dessa kontakter som vi såg som vitala för vårt försök tog mycket tid i anspråk vilket ledde till att en stor del av försöket den första terminen gick åt till detta.

Under försökets första år förde vi återkommande samtal med både lärarstudenter och partnerskollärare för att dokumentera försökets process. Vi genomförde, nästan utan undantag, alla samtal gemensamt, ibland med enskilda lärare eller studenter, ibland med studenter eller lärare gruppvis. Alla dessa samtal dokumenterades fortlöpande genom anteckningar (vi avstod från att banta samtalen eftersom vi inte var ute efter ordagranna beskrivningar). En översikt över våra samtal och skolbesök finns i bilaga 2.

Av etiska skäl kommer skolornas namn samt informanternas namn och kön att fingeras i vår framställning. Studenterna kallas alltid "hon" oavsett kön. Könsfördelningen bland studenterna i sin helhet är ganska jämn och ämnesinriktningen spridd. I vår processberättelse kallas lärarna alltid "han" (detta har inget med ett dolt maktperspektiv att göra). Rektorerna kallas för "hon".

Våra interna samtal och diskussioner dokumenterades också på liknande sätt som samtalen med våra informanter. I dessa våra interna diskussioner värderade och jämförde vi den information som vi fått under våra möten med lärarstudenter och lärare/skolledare/mentorer och lade upp strategier för hur vi skulle fortsätta; Vilka frågor har väckts? Vad nytt har vi fått höra och se? Hur skilde sig det ena mötet från det andra? Hur skilde sig våra partnerskolor åt? Vilka problem stötte vi på? Hur skulle vi kunna tackla dem, etc? Genom att här redovisa våra anteckningar och reflektionerna kring vår process, avser vi att synliggöra hur vårt resonemang utvecklats (se kapitel 4).

¹² Mentorer är de lärarutbildare som har särskild kontakt med lärarstudenterna när de är ute på partnerskolorna.

Tankarna bakom tillvägagångssättet

I inledningen till denna rapport gav vi en första bild av hur vi ser på vår pilotstudie. Syftet med att göra en pilotstudie var att börja kartlägga ett forskningsområde, pröva frågeställningar och öppna oss för olika möjligheter både att genomföra en forskningsinsats och att analysera den. Vi gör ett försök och studerar sedan förloppet, både hos de lärarstudenter, partnerskol-lärare och skolor vi dragit in i försöket och hos oss själva. Vi har gripit oss an vår pilotstudie genom att konfrontera vår idé om utforskning med pedagogerna på tre grundskolor och därigenom har vi successivt fått känna på vad som egentligen kan vara realistiskt och vad som upplevs problematiskt. Vi har dokumenterat de samtal vi har haft med lärarstudenterna och berörda ledare och lärare inom de tre skolorna och de påföljande interna samtal som vi fört om vårt försök.

Vi har låtit vårt försök utvecklas utifrån de tankar som väckts i mötena på skolorna och de beslut som detta i sin tur fört med sig. Genom detta sätt att arbeta/forska vill vi och tror vi, att vi har kunnat få del av och verkligen tagit till oss det som lärare och lärarstudenter uttrycker kring vår idé. Vi får grundläggande frågor dels om försök att lansera nya idéer och dels frågor om förutsättningar för förändring av skolan, tydligt och konkret belysta. Vår ambition har varit att så lite som möjligt påverka processerna inom skolorna efter att idén lanserats, istället har vi försökt lyssna in hur idén tas emot och hur den genomförs, eftersom vi menar att ett utforskande arbete ska kunna drivas av egen kraft.

Problematisering av vårt tillvägagångssätt

I denna rapport tar våra anteckningar/berättelser från det första försöksåret stort utrymme. Men vad är det vi berättar? Är det vår egen utveckling och oss själva vi speglar eller är det skolornas och studenternas reaktioner på lanseringen av idén med utforskning? Vi menar att vår berättelse är en "sammansmältning" mellan dessa båda. Det är vi som tagit initiativet, ställt frågor på ett visst sätt, dokumenterat och sedan också valt att återberätta på ett visst sätt. Men vi menar att vi har gjort mer än att spegla oss i andra. Vi har, med viss envetenhet återkommit till och koncentrerat våra samtal och frågor kring utforskningen och ömsesidigheten och dess möjligheter. Vi har fått självständiga synpunkter på detta och dessutom har vi fått del av andra resonemang. Dessa resonemang utgörs av associationer som de intervjuade gjort och därmed har vi fått del av sådant som vi inte själva skulle ha kommit på att fråga efter. Våra förtjänster och tillkortakommanden vid organiseringen av vår pilotstudie och i våra samtal och dokumentationer präglar givetvis denna berättelse. När det är sagt, menar vi ändå att det bör finnas en

hel del att ta vara på när det gäller de perspektiv på utforskning, lärarutbildning och skolutveckling som vi får fram i vår studie. Vi har också framhållit vikten av att ta tillvara olika erfarenheter, perspektiv och resonemang. Forskaren behöver visa ödmjukhet i förhållande till andra kunskapsformer, påpekar Holmstrand och Härnsten (2003) i en diskussion kring forskningscirkel. De säger:

Å andra sidan gäller det att inte helt abdikera för de uppfattningar som kommer ur den praktiska verksamhetens vardag. Det är alltså en slags ständig balansgång och en utmaning att eftersträva likvärdiga möjligheter att bidra till det gemensamma kunskapsbyggandet. (a. a. s. 136)

Genom vår pilotstudie har vi försökt att ta tillvara partnerskollärarnas och lärarstudenternas reaktioner och agerande utifrån lanseringen av vår utforskningsidé. Men vi har också ytterst genom vår forskarinsats velat medverka till att väcka eller öka dessa gruppers intresse för och lust att utforska och ta tillvara andras perspektiv och erfarenheter. Vi har beskrivit vår metod och redogjort för våra egna ingångar i pilotförsöket. Vår berättelse och vår analys kan ses som fragmentariska bitar av skolverkligheten sedd genom våra temperament och erfarenheter. Våra samtal med lärare och studenter har präglats av oss liksom vår berättelse präglas av oss som berättar.

I inledningen till denna rapport tog vi upp frågan om i vilket skede det är lämpligt att rapportera från ett forskningsprojekt. Vi konstaterade att inställningen att utforska och ta tillvara också gäller oss själva och vår forskning. Men även frågan om disciplinerad kommunikation är relevant för oss, dvs på vilket sätt har vi ordnat våra forskarinsatser, från vilka frågeställningar och med vilken typ av analys? Vi har konstaterat att en pilotstudie får vara och är avsedd att vara öppen och sökande. Det är poängen med att utpröva något, en sondering av terrängen. Hur väljer vi att fånga upp det vi funnit i vår studie. Vi två forskare i detta projekt, har redovisat några av våra utgångspunkter. Men även om vårt kärnintresse både i vårt forskningsprojekt och i vårt arbete med lärarutbildning och skolfrågor tycks sammanfalla, har vi ändå periodvis något skilda fokus. Detta ser vi som en tillgång, men också som en svårighet. Våra forskarfrågor kan sägas röra både kognitionspsykologiska och mer allmänt fenomenologiska och samhällsvetenskapliga perspektiv. Vi söker jämvikt mellan våra perspektiv, samtidigt som vi tar vara på energin i att delvis tänka olika. Detta lyser igenom i vårt forskningsarbete och i vårt skrivande. Det konsistenta kan bli lidande, trots det ser vi det som mer värdefullt att redovisa hela pilotstudien med de olika ingredienserna. Vi tar därmed vara på våra utgångsintressen i

arbete med skola och lärarutbildning; nämligen den blivande lärarens och den kritiska samhällsmedborgarens.

Lansering av projektet på tre grundskolor – anteckningar och kommentarer

Lansering av projektet utforskande lärarstudenter i Y-skolan skolutåret 2003-2004

I detta kapitel redovisar vi våra anteckningar från var och en av skolorna där vi prövat vår idé. Vi har också lagt in kommentarer till dessa anteckningar fortlöpande i texten.

Möte med två mentorer Y-skolan den 16/1 och den 10/2 2003

I mitten av januari var det dags att gå från ord till handling. Vi stämde träff med de två mentorerna på det partnerområde som vi hade tänkt oss starta vårt försök med (på E- och Y-skolan)¹³. Mötet handlade om att etablera en kontakt med mentorerna inför ett möjligt fortsatt samarbete. Men det handlade också om att vi ville lära oss om hur arbetet med studenterna bedrevs på partnerskolorna. Vi ville ta reda på hur mentorens roll som representanter för campus inne på partnerskolan och som ansvariga för studenternas vfu såg ut. Mentorerna gav exempel på olika sätt att arbeta med mentors-uppgiften. Det visade sig också att det fanns en stor variation i hur många skolor och studenter man var mentor för. Gemensamt var dock att studenterna skriver mål inför varje verksamhetsförlagd period (vfu) på partnerskolan. Dessa mål stäms av med mentorerna men ska också stämmas av med skolan. Studenterna skriver också loggböcker under sin vfu.

Mentorerna reagerade positivt på vår idé om utforskande lärarstudenter för ömsesidig nytta och de menade att det fanns önskemål från partnerskolorna att få något tillbaka från campus. Vi kom överens om att träffas regelbundet och att undersöka om mentorerna skulle kunna tillföras extra timmar för en mer aktiv medverkan i försöket. Vi bestämmer oss för ett gemensamt besök hos den biträdande rektorn på Y-skolan.

Presentation av oss och projektet på skola Y. Möte med biträdande rektor på Y-skolan samt en av mentorerna den 14/2 och den 17/3 2003

Y-skolan är en f-6 skola med fem lärarstudenter som var inne på sin andra termin. Efter ett besök hos den biträdande rektor/enhetschefen har vi fått klart för oss att man på skolan redan satsar tydligt på tre projekt och det mest intressanta vore att studenterna följde dessa om de är intresserade. Den

¹³ E-skolan deltog endast i början. Studentunderlaget förändrades där under vårterminen 2003. Detta ledde till att vi var tvungna att hitta en ny skola för att delta i vårt projekt. Det blev V-skolan.

biträdande rektorn är mycket positiv till vår idé. Vi konstaterar här att på Y-skolan blir vår insats som forskare att följa hur arbetet förloper, genom samtal med studenter och kanske lärarna. Vi såg också att vi skulle behöva bistå med igångsättningen av försöket tillsammans med mentorerna. På denna skola kommer vi inledningsvis att fungera som idégivare och hopkopplare.

Utifrån idén om att försöka bedriva försöket inom den reguljära verksamheten kom vi överens med mentorerna om att göra ett gemensamt besök hos den biträdande rektorn på Y-skolan. Tanken var att mentorerna och hon tillsammans skulle pröva att driva detta vidare så mycket som möjligt.

Vi var i detta läge ganska optimistiska om att processen skulle komma i gång och att skolan skulle ta initiativet dels pga den positiva responsen både från mentorerna och den biträdande rektorn och dels pga att det redan fanns projekt igång som skulle kunna utnyttja studenternas utforskande bidrag.

Vi ringer runt till Y-skolestudenterna och berättar om försöket och säger att vi vill träffa dem för att ta reda på möjligheterna att genomföra försöket och allmänt få respons på vår idé. Vi säger att man inte binder upp sig till något genom att träffa oss.

Funderingar kring initiativ och roller

Vi tänker oss att vi redan vid detta första samtal kan få del av idéer som studenterna har om vinklingar på skolans projekt. Vi tänker att vi kanske skulle nöja oss med dessa första samtal i detta skede och sedan se hur det hela utvecklar sig mellan studenter och lärare. Vi planerar att ta reda på följande från studenterna:

- Vad gör studenterna när de är på partnerskolan?
- Vilka eventuella uppgifter får de med sig till skolan?
- Hur ser återkopplingen lärarutbildning – fältdagar/vfu ut?
- Hur fungerar seminarierna, mentorsdagarna?
- Vad vet de om arbetet på Y-skolan och om skolans tre gemensamma projekt överhuvudtaget?
- Hur ser deras vinstelser på skolan ut fortsättningsvis, kommande terminer?
- Hur ser de på vår idé om utforskning? Är den intressant? Vad är möjligt? Vilka tankar får de? Vad skulle man kunna göra?
- Hur skulle man kunna genomföra något?

Vi funderar även över vår roll när det gäller fortsättningen efter de inledande samtalen med studenterna å ena sidan och lärarna å andra sidan. Ska vi uppmana båda parter att ta kontakt med varandra? Om vi gör det var ska då

initiativet ligga. Ligger det på lärarnas ansvar eller på den biträdande rektorns? Ska vi ha en avcheckande roll i detta längre fram? Vilka krav eller behov av insatser kan förväntas komma från studenterna respektive lärarna? Ska allt sådant avvisas utifrån idén att detta i framtiden ska kunna rulla på av sig självt, eller ska vi ha visst utrymme för att möta något behov som kan uppkomma. Vi tror att detta måste diskuteras från fall till fall och klargöras att det i sådant fall är frågan om en insats som hör till försöket, för att få igång det och för att kunna studera ett förlopp. Kanske skulle en omDispositionering av insatser inom lärarutbildningen i framtiden kunna bli en följd av att ge fältdagarna en mer utforskande prägel t ex. I sådant fall kan man tala om att vi försöker genomföra ett försök realistiskt. Det viktiga är dels att vi tänker igenom våra insatser och kan redovisa vår analys av vad vi gjort och dels att vi inte faller in i rent handledande arbete. Frågor uppkommer alltså - dels om hur långt vi ska gå i vårt igångsättande i förhållande till att iakttä vad som ske, dels om vilka påvisade behov vi ska möta med insatser som inte tydligt kan definieras in inom nuvarande organisation/struktur, utan som mer har karaktär av forskarstöd.

Vi konstaterar att när det gäller Y-skolan ska vi följa arbetet där "ovetande". Med ovetande menar vi att vi ställer öppna frågor till pedagoger och studenter för att se vilka spår försöket sätter och hur/om man uppfattar det. Vi bestämmer oss för att inte försöka påverka processen, utan att istället ställa oss utanför och se vad händer efter att idén har lanserats och förankrats.

Under våren 2003 håller vi kontakten med biträdande rektor och mentorerna via e-post.

Positiv respons från studenterna. Möte med tre Y-skolestudenter den 23 september 2003

I september träffar vi de fem Y-skolestudenterna som nu är inne på sin tredje termin. Vi träffar dem i två grupper. Den första gruppen består av tre studenter. Då vi presenterar vår idé om utforskande lärarstudenter associerar de tre studenterna till iakttagelseuppgifter de hade fått med sig från campus till fältdagarna. Den första uppgiften, som de upplevde som mycket svår, gick ut på att intervjua två barn om deras liv och fritid. Det bud studenterna fått från campus var att man inte skulle producera något att ta med sig tillbaka till utbildningen, man skulle istället studera något särskilt i klassrummet.

Studenterna följer en handledare på skolan och gör upp med henne hur man ska gå in i undervisningen.

De tre lärarstudenterna ser ganska positivt på idén att fördjupa sig i någon av skolans projektfrågeställningar över tid. En av dem undrar om det kan bli ett examensarbete av det hela. Den äldste av de tre lärarstudenterna menar att språkutveckling är ett område som vore intressant att fördjupa sig

i, hon har redan på en spårträff kunnat bidra med sina iakttagelser. En annan av studenterna är intresserad av ett annat pågående projekt på skolan.

En fråga som de tre undrar över, är hur man ska kunna kombinera övningen i att undervisa med utforskandet av någon frågeställning. Ett problem som man ser, är att det man vill undersöka kanske inte är knutet till handledaren och hennes klass.

De tre lärarstudenterna är allmänt positiva till sin partnerskola, men det tycks dock bara vara ett arbetslag på skolan som fungerar fullt ut som arbetslag. Lärarstudenterna ger klartecken till att vi kan förmedla till lärarna på skolan att de är intresserade av att gå vidare i försöket. De kan tänka sig att undersöka hur man skulle kunna utveckla något tillsammans med de lärare som leder de olika projekten på skolan.

Vi håller öppet hur fortsättningen av försöket ska se ut. Vi säger dock att vi håller det för troligt att lärarstudenterna kommer att bli kontaktade av lärarna, som nog kommer att se detta som en god möjlighet att få del av lärarstudenternas bidrag.

Positiv respons från lärarna. Möte med projektledare, arbetslagssamordnare och biträdande rektor på Y-skolan den 29 september 2003

Efter första mötet med halva gruppen Y-skolestudenter träffar vi skolans arbetslagssamordnare och representanter för några av skolans projekt. Biträdande rektorn är med och har bullat upp med kaffe och godis. Sammanlagt finns nio personer från skolan med.

När vi presenterar vår idé framhåller vi att det är partnerskolan som äger studenternas verksamhetsförlagda tid, inte campus. Därmed kommer sättet att hantera vad man ska undersöka inom försöket att präglas av hur man på skolan brukar hantera liknande frågor. Om man brukar arbeta med sin personal på ett särskilt sätt kommer det också att präglade hur man arbetar med lärarstudenterna.

Stämningen på mötet är positiv och nyfiken. En av lärarna reagerar dock på att det är de tre stora projekten på skolan som studenterna ska gå in i. Han menar att det borde vara fritt att välja något annat och han har egna idéer om vad studenterna skulle kunna utforska. Vi säger att eftersom det är skolan som äger detta får man avgöra det själv. Vi framhåller att utforskandet kan ske på den vanliga verksamhetsförlagda tiden. Det man gör behöver inte vara så stort, det blir ett nytt sätt att vara på skolan på. Utforskandet kan mynna ut i examensarbeten.

Vi får också frågan om studenterna inte behöver lite forskningsmetodik. Vi svarar att man kan vända sig till oss när det gäller detta, men vi ser inte att utforskandet ska vara av någon avancerad karaktär. Någon undrar om inte studenterna behöver hjälp med att ställa frågor. Vi svarar att vi tror att studenterna verkligen kan formulera spännande frågor och betonar samtidigt att det är frågan om ett samarbete mellan två parter och att studenterna har

något att bidra med. Är man intresserad från båda håll bör man bäras av det, menar vi. Vi nämner också att vi pratat med tre av studenterna och att de visat ett positivt intresse. Vi påpekar att det inte finns något som hindrar att även andra studenter på skolan också börjar med utforskning, men att det är T3-studenterna som vi kommer att följa speciellt.

Vi får mycket bra respons på det hela. Man ser att arbetslagen kan ta tag i detta och det föreslår också biträdande rektorn avslutningsvis att de gör. Vi delar ut vårt informationsblad, för dagen uppdaterat, och man tar våra e-postadresser. Vi säger att om man har frågor och funderingar kring vår idé så vore det kul att få del av dem. Det skulle bli ett intressant inslag i processen. Vi konstaterar att nu sätter man igång på skolan och att vi kommer att återkomma längre fram för att intervjua och se hur det går.

Nya förhoppningar och bekymmer. Möte med ytterligare två Y-skolestudenter den 1 oktober 2003

Efter några dagar träffar vi ytterligare två Y-skolestudenter. Det blir ett spännande samtal där de båda är intresserade och visar behov av att diskutera sitt utbildningsläge. Man ser vår idé som något som kan förena utbildningen på lärarhögskolan med arbetet i skolan och vi får möjlighet att lyssna in vad man ser för möjligheter utifrån vår idé. Det visar sig att en av Y-skolelärarna redan har pratat "entusiastiskt" med dem om försöket.

En av studenterna Annika, menar att hon kan koppla ihop sitt behov av konkreta exempel på planering och genomförande av undervisning med att utforska något utifrån vår idé. Hon ser att de går att förena och tycks inte uppleva utforskandet som något abstrakt. Hon är nyfiken, menar hon, och vill gärna undersöka hur barnen tänker kring könsfrågor, t ex en muslimsk kvinnoösyn. Det visar sig att man just läst en kurs om kön, klass och etnicitet. Den andra studenten Berit är intresserad av ett av skolans pågående projekt.

Vi pratar om att det gäller att lärarstudenten och lärarna samarbetar om vad man ska undersöka och att det är skolans behov som bör vara i fokus. Samtidigt bör det man väljer vara i samklang med studenternas intressen. Vi betonar att de som lärarstudenter inte är arbetskraft i största allmänhet, men att de ingår i skolans vardag och villkor. Vi diskuterar hur Annika kan närma sig lärarna med sin idé. En möjlighet som vi ser är att hon kan ta upp den i en kaffepaus med någon lärare. Det skulle i sånt fall vara en anpassning till verkligheten på skolan, nämligen till att arbetslagen inte fungerar i realiteten. Men ett annat sätt är att Annika gör en bedömning av hur hon skulle närma sig med denna idé om hon var reguljär personal på skolan. Allra bäst vore nog att ta upp förslaget i det egna arbetslaget.

Vi får veta att målskrivandet¹⁴, som vi inledningsvis trodde skulle kunna tänkas ihop med vår idé, inte alls är levande för de båda studenterna. Det upplevs mer som en pålaga än som ett angeläget planeringsinstrument. Studenterna är knutna till handledare och vi talar om rimligheten i att vara knuten till ett arbetslag och inte till en person. Annika menar att det går. I och för sig är det väl inte konstigt att vilja ha en särskild kontaktperson på skolan, även om man är en del i ett arbetslag. Då kommer samordnarfunktionen på tal, men en sådan finns inte tydligt på Y-skolan. Studenterna är kritiska till att mentorena ska bedöma studenterna utan att känna dem och kunna se vad de går för. Annika framhåller istället sin basgrupp och ledaren där som känner henne och vet vad hon går för.

Berit menar att hon är vilsen på vfu-dagarna och att utforskandet kan vara något att sysselsätta sig med. Varken Annika eller Berit har någon klar bild av hur deras vfu ska utvecklas, varken i sin helhet eller när det gäller vad de gör i klassrummen med barnen. Annika skriver loggbok och kan mycket väl tänka sig att vi tar del av eventuella tankar i samband med vårt försök.

Sammanfattning och kommentar

Vid det här laget kan vi säga att själva lanseringen av vårt projekt är genomförd. Idén om studenten som utforskande samarbetspartner har presenteras och diskuterats i samtliga inblandade grupper, dvs med mentorer, rektorer, arbetslagsledare och projektledare på Y-skolan samt i studentgruppen. Sammanfattningsvis visade samtliga intresse för vår idé och den diskuterades som en realistisk möjlighet. En del av studenterna ser utforskandet som en möjlighet att komplettera vfu:n, mentorerna ser möjligheten i att partnerskolorna får något tillbaka från campus och lärarna ser möjligheterna att få hjälp med sina projekt.

Dessa exempel på och önskemål om ämnen för utforskning visar att de flesta vi intervjuade har tagit till sig kärnan i idén. Dock kan man, inte minst med facit i hand, konstatera att många av de utforskningsidéer som dök upp i samtalen kunde vara orealistiska med tanke på omfång och tid. I ett antal fall associerade man till examensarbetet och nämner det som ett möjligt resultat av utforskningen, vilket betyder att man sett utforskningen som en större uppgift som skulle kunna pågå under en längre tid, något som vi försökte tona ner. Vi uppmuntrade inte den diskussionen. Vi menar att det kan vara svårt att genomföra en datainsamling inför ett examensarbete under vfu:n, eftersom vfu:n bryts av ett längre uppehåll medan studenterna läser sina

¹⁴ En av de campusuppgifterna som studenterna var ålagda att göra var att skriva mål för sin Vfu. I slutet av vfu-perioden skulle studenterna tillsammans med mentorn målpuppfyllelsen.

sidoämnen. Även organisationen av handledningen av studenternas examensarbeten skulle i sådant fall behöva anpassas. Man kan också notera liknande tankar bland lärarna när de undrar om studenterna har tillräcklig kunskap i att ställa frågor och i undersökningsmetodik.

Studenterna visade stor förmåga att komma på problem som skulle kunna vara intressanta att undersöka. Det visade sig att ibland var dessa intressen kopplade till de kurser som de var inne i då vi intervjuade dem och som hade väckt deras uppmärksamhet. Exempel på sådana områden var pedagogiska situationer ur genus- religions- eller etnicitetsperspektiv. Studenterna visar därmed intresse för att koppla det de lär sig inne på campus till det som händer i verkligheten därute, till skillnad från "målskrivandet" som de upplevde som en plikt utan särskilt stor nytta.

Redan i dessa inledande samtal med studenterna pekade de på två olika problem gällande utforskningen. Det ena är att de i realiteten följer en lärare och inte ett arbetslag vilket de formellt ska göra och att de flesta arbetslagen på Y-skolan knappast fungerar som arbetslag. Det andra gäller bedömnings-systemet av vfu:n, dvs mentorernas möjlighet att göra bedömningar av det de aldrig ser. Dessa problem hänger ihop genom att de (den) som ska ge underlaget till och den som betygsätter studenten inte ser resultatet av studentens utforskning. Om det är önskvärt att studenterna gör utforskande insatser på skolorna måste just dessa problem lösas.

Studenternas funderingar kring projektet. Träff med Y-skolestudenterna igen den 19 november 2003

En förmiddag i november har vi återigen stämt träff med Y-skolestudenterna. Denna gång finns vi i Y-skolans bibliotek och vi pratar med dem en efter en. Lärarstudenterna har haft fullt upp med undervisning o d, bara i något fall har man hunnit börja prata med lärarna om sina idéer. Men ändå ser de till att vi hinner träffa dem alla, ca en halvtimme var. De är positiva och alla har relativt konkreta frågeställningar som de kan gå vidare med.

Lärarstudenten Frida vill göra en enkät med föräldrarna i den klass hon följer. Hon är fundersam över lärarens sätt att följa upp konflikter i klassen. Vi betonar ömsesidigheten, dvs att både lärarna och hon ska ha ett intresse i utforskningen. Vi säger att man kanske kan lyfta frågan om hur man kommunicerar med föräldrarna till en mer generell nivå på skolan.

Annika är fundersam över hur man grupperar barnen efter behov i ett arbetslag och vill studera detta närmare. Hon har börjat prata med en lärare. Hon och lärarstudenten Gunilla, som vi träffar senare, har börjat planera att undersöka detta. Gunilla kan se att det finns elever som inte trivs i grupperingarna. Hon vill undersöka vilka mål lärarna har med sin organisering mm. Vi pratar om hur de kan gå tillväga utan att det blir en ensidig kritik av lärarna utan istället en mer konstruktiv fördjupning. Vad är det man

kan hjälpa till med att se, då man kommer utifrån. Det kan finnas förändringsinsatser som man väntat med och sen glömt bort, man har blivit hemmablind.

Det vi tidigare betonat i vårt samtal med Annika är ömsesidigheten i utforskningsintresse och bidrag – att man utforskar något som man menar behövs på skolan. Annika säger att hon har stört sig på att lärarna säger att skolan äger hennes tid och hon har känt sig lite livegen. Berit påpekar att man kanske menar att det inte är campus som äger tiden utan skolan. Sett ur det perspektivet blir det mer positivt tycker Annika.

Berit är inne på att ta reda på hur en dramalärare arbetar på skolan. Hon är intresserad av hur man kan använda drama för att befrämja empatin hos barnen. Hennes frågeställning anknyter både till dramametoden i sig och till hur man arbetar med nya pedagogiska insatser på en skola, frågor om initiativ, spridning osv. Hon har inte tagit något mer initiativ än att hon följt dramaläraren under en dag. Lärarstudenten Helena har flera tankar om vad som är intressant att fördjupa sig i. En är hur lärare instruerar barnen. Varför tar barnen inte till sig? Hon drar flera paralleller till sina egna upplevelser i den campusförlagda lärarutbildningen. Hur skapar man intresse? Här kan hon, t ex, studera hur några lärare gör, eller följa ett barn. Vi säger att vi tror att hon bör kunna få till stånd samtal med lärarna om deras intresse för att hon undersöker något sådant. Hon tar också upp barnens rädsla att göra bort sig, månadens etikfråga.

Studenterna berättar att de undrat över om det var vi eller de som skulle ta nästa kontakt. Vi berättar att de lärare vi träffade på mötet tidigare, kom överens om att de skulle föra frågan vidare i arbetslagen och vi fick intrycket att initiativen skulle tas på skolan. Men lärarna har själva inte gått vidare med idén. Biträdande rektorn däremot har på vår anmodan träffat studentgruppen och hört efter hur det hela förlöpt. Berit berättar att en av lärarna uppmuntrar henne att ge honom återkoppling på det han gör.

När vi stöter på Annika i personalrummet när vi är på väg hem, berättar hon glatt att nu har man gjort upp med lärarna om att man ska börja sin utforskning efter jul.

Sammanfattning och kommentarer

Det har gått drygt en och en halv månad sedan vårt möte med lärargruppen på Y-skolan som gällde frågan om huruvida och på vilket sätt studenterna skulle kunna delta i de befintliga projekten på skolan. Arbetslagen fick i uppgift att ta upp dessa frågor. När vi kommer till Y-skolan i november verkar det som att arbetslagen inte tagit upp frågan. Det får sina konsekvenser. Vi kan se att det är studenterna som huvudsakligen har initiativet och det är deras egna intressen som avgör vilka fenomen de ämnar utforska. Detta kan få problematiska följder. Studenterna tenderar att bli uppmärk-

samma på saker som de upplever som konstiga, fel eller som de på ett eller annat sätt, är kritiska till. I bland är dessa frågor dock allmänna, vida och svåra att undersöka. De blir ivriga att studera sina frågor och tänker inte riktigt på att deras undersökning kan upplevas som en stark kritik av deras handledande lärare. Studenterna lyssnar inte riktigt av lärarna, men deras vilja att utforska tycks vara äkta. Här står vi inför ett problem som både är praktiskt och etiskt. För oss handlar det om att, utan att ta död på studentens motivation till utforskning, hitta en kompromiss mellan studentens intresse och skolans förtroende för projektet – vi uppmuntrar studenterna till samarbete med lärarna. Därmed har vi hamnat i situationen att fungera som handledare åt studenterna, något som vi ville undvika. Om skolan inte tar initiativet till de utforskande uppgifterna riskerar utforskningsprojektet i princip att bli ytterligare en uppgift från campus.

Man kan fråga sig varför skolan inte tar initiativet, trots att de har visat ett uttalat intresse för att de skulle kunna få nytta av lärarstudenternas utforskning. Handlar det om brist på kommunikation inom skolan? Handlar det om missförstånd? Handlar det om ett bristande samarbete mellan lärarna? Handlar det om otydligheter om var ansvaret ligger? Varför tar utforskandet en annan riktning än vad vi trodde oss ha kommit överens om med Y-skolelärarna?

Vi ser att vi bör prata med lärarna om hur de tänker om lärarstudenternas möjligheter och de egna möjligheterna att genomföra dessa undersökningar. Vi har ju nu studerat hur realistisk utforskningsidén är för studenterna och hur de ser på det hela. Om man tar skolans intresse som utgångspunkt är det viktigt att genomföra denna del också.

Möte med fyra lärare: Henrik, Sven, Tore och Urban på Y-skolan den 9 februari 2004

Vi har tagit kontakt med Y-skolan för att få till en träff med de lärare som förmodas jobba med "våra" studenter. De lärare vi får träffa är de handledare studenterna ska ha på nästa vfu.

Vi sitter runt ett sammanträdesbord i personalrummet. Lärarna säger sig inte veta någonting om oss eller vårt försök. De säger också att studenterna ger olika budskap om vad det hela handlar om, några talar om examensarbetet som det primära. Vi har kort om tid på oss och försöker hastigt förklara vårt koncept. Läraren Henrik säger att det verkar lite flummigt, han undrar om vi inte ska ha någon struktur för utforskningen, syfte, metod osv. Han återkommer till detta flera gånger tills han tycks förstå att vi menar att han och skolan kan ha egna strukturer för sin utforskning. Läraren Urban menar att de som lärare borde utbildats i detta först, så att de hade kunnat möta studenterna bättre när de kommer med sina utforskningsförslag. I början av mötet reder vi ut att vi inte kräver in någon dokumentation, att vi inte är lärarutbildare. Så småningom kommer vi in på att studenterna nog,

trots vad vi sagt, ser sin del i detta som en insats de gör i lärarutbildningen, eller kanske för vår skull. Man har svårt att frigöra sig från det system man för det mesta befinner sig i. Vi säger att studenterna inte ska vara lärjungar längre. Läraren Tore säger att de är inte ens det. Uppgifterna från lärarhögskolan skymmer sikten för studenterna så att när lärarna på skolan försöker diskutera undervisningen når det inte riktigt fram till studenterna.

Läraren Sven föreslår att lärare och studenter kanske skulle samlas då studenterna är ute nu nästa treveckors period och tala om utforskningsidén tillsammans. Han säger också om att man på kanske fem års sikt kan öva upp det här sättet att arbeta utforskande.

Läraren Urban säger att man borde utbildas i detta och nämner en utbildning som påbörjats på partnerskoledagarna. Han säger att det kunde vara bra att träffa lärarna på den andra skolan (V-skolan) och utbyta erfarenheter av hur de uppfattat utforskningsidén och hur de gör.

Vi talar om vem som äger frågeställningen som ska undersökas och i vems intresse utforskningen ska ske. Studenterna har gett sken av att det är deras. Vi säger att skolan äger studenternas tid, att utgångspunkten är skolan. När vi diskuterar detta säger Urban att hade han förstått det innan han träffade studenterna så hade han fört fram ett annat förslag till vad de kan utforska. Vi kommer fram till att eftersom studenterna tydligen har påbörjat sina undersökningar så är det bara för lärarna att stötta dem nu.

Vi får se detta dels som en påbörjad process som skolan kan ha glädje av, och dels som att skolan hjälper oss att testa en idé. Lärarna hävdar när vi skiljs att de nu förstår vad det hela handlar om. En viss inledande frustration tycks ha brutits.

Sammanfattning och kommentarer

Samtalet med de fyra lärarna bekräftar våra farhågor. Tydligen flyter vårt projekt inte riktigt på av sig självt på Y-skolan. Att vi förlitade oss på att man inom den befintliga ledningsstrukturen ska kunna föra detta vidare var inte tillräckligt. Diskussionen om projektet och studenternas möjliga insats i befintliga projekt på skolan hade inte nått fram i arbetslagen. Lärarna har tydligen svårt att se skillnaden på vårt projekt och de uppgifter studenterna får från campus. De upplever studenternas utforskning som förberedelse för examensarbetet. Examensarbetet räknas till campusuppgifterna, vilka partnerskolelärarna inte brukar bidra till, fränsett när de fungerar som källor för arbetet. I så fall blir utforskningen studenternas angelägenhet. Lärarna bekräftar att det kan vara svårt att frigöra sig från de invanda tankarna och att se studenternas utforskning som ömsesidigt utbyte.

Möte med lärarna Urban och Henrik på Y-skolan den 22 mars 2004

Vi har stämt träff med de fyra lärare vi mötte tidigare på skolan; Tore, Sven, Örjan och Henrik. Sven är sjuk och Tore vikarierar för en annan lärare. Vi pratar istället med Henrik och Urban under en dryg timme. De två lärarna vittnar om att deras studenter är med i respektive arbetslag på ett fullvärdigt sätt. Man samplanerar allt i Urbans arbetslag, teman och ämnesområden osv. Studenten Helena finns hos Urban. Helena undersöker klassrumsmiljön, något som Urban tycker är bra. Han har inte samplanerat detta med Helena något närmare, även om de har haft underhandsdiskussioner. I arbetslaget ser man det som en tillgång att hon gör detta, menar Urban. Även studenterna Gunilla och Annika finns i femman tillsammans med läraren Per.

Lärarstudenten Frida är hos läraren Henrik. Frida är fortfarande intresserad av föräldrasamverkan, men undersöker inte det specifikt i Henriks klass, berättar Henrik. Istället diskuterar Frida och Henrik lärarrollen. Läraren Henrik har dock tagit intryck av det Frida pekat på när det gäller föräldrastöd. Henrik menar att han arbetar i ett fungerande arbetslag, där man planerar tillsammans.

Det som är tydligt i samtalet med de båda lärarna, är hur de framhäver en förändrad inställning hos dem själva till studenterna och att den inställningen också motsvaras av studenternas beteenden. Och att detta på något sätt skulle ha med vårt försök att göra. Det avgörande här är att vi framhåller att det studenterna ska göra är för skolans skull och inte något som ska produceras för campus. Här öppnar sig möjligheter för ett nytt sätt att arbeta med studenterna utifrån skolans villkor. Lärarna säger att de ser lärarstudenterna mer som blivande kollegor. De har fått en öppnare, friare inställning till studenternas vfu när de pratat med oss. Då vi pressar lärarna på om det verkligen beror på vårt försök att de ändrat inställning till studenterna kan de inte svara kategoriskt på det. Det kan också bero på att studenterna varit med lite längre på skolan. För Henrik är detta den andra gruppen studenter, som han har och han menar att han fortfarande är ny som handledare. Urban hade studenter för många år sen, men ser sig som ny i denna omgång. De båda lärarna menar alltså att de har bristande erfarenhet av hur det brukar utveckla sig med studenternas vistelser på skolorna i det nya systemet. Satsningen på campus med kurser och seminarier för partner-skolorna är de båda lärarna positiva till.

När vi framför idén att vi skulle kunna vara med när de nya studenterna kommer till skolan i höst är lärarna lite tveksamma. De är positiva till att vi fortsätter och utvecklar försöket på skolan, men känner sig tveksamma till att de nya studenterna är tillräckligt varma i kläderna första terminen för att kunna ta sig an detta. De är unga, de vet knappt vad en lärare gör. Även om Henrik faktiskt av sig själv nämner att det kanske handlar om att introducera en inställning, så associerar han tydligen till att det handlar om att introducera en undersökning, inte en inställning.

Henrik säger att det inte är nödvändigt att studenten och läraren samarbetar om det som ska utforskas. Det kan vara bra att studenter tittar på något utifrån. Urban upprepar detsamma som han sade vid vårt förra möte, nämligen att det vore positivt att träffa lärarna på de andra skolorna som deltar i försöket.

Vi kan konstatera att samtliga studenter planerar att arbeta med sina undersökningar under vårens resterande fältdagar. Lärarna har fått upp ögonen (av olika skäl) för att studenterna är blivande kollegor som kan bidra med något och att de själva på skolan kan vara mer offensiva i förhållande till campus. Vi kan också se att dessa lärare mycket väl kan skapa egna intressanta grepp om de får stöd och lite frågor på vägen samt återkoppling på vad de gör. Vi har nämnt för lärarna att vi skriver en berättelse om försöket och att det vi gör i detta försök bör kunna vara till användning för lärarutbildningen på sikt. Om eller på vilket sätt lärarna tog detta till sig är svårt att säga. Vi konstaterar efter mötet att det helt klart finns möjligheter att utveckla något bra med de här lärarna. Vi kan bygga vidare på lärarnas känsla av att skolan äger studenternas vfu och att de kan utveckla saker tillsammans med studenterna och samtidigt få ut något av det för egen del och för skolans del. Ska vi komma dithän behöver vi ta kontakt med dem igen och be dem att diskutera med varandra hur de skulle kunna tänka sig att starta ett förberedande arbete inför de nya studenternas ankomst, eller under deras första termin.

Studenternas ambitioner. Samtal med studenterna på Y-skolan den 20 april 2004

Vi träffar Y-skolestudenterna kring matrasten, Frida, som vi avtalat den första tjugio minuterna med, dyker inte upp, vi träffar henne lite senare och stämmer av läget. Hennes planer på att göra en föräldraenkät lades ner då hon bytte handledare och klass. Nu har hon istället fullt upp med att öva sig att undervisa. Hon kan möjligen tänka sig att återuppta detta med föräldrarna den sista vfu-perioden, alltså sista terminen. Intresset finns kvar och särskilt i den klass hon tidigare var.

Vi träffar Berit och Helena. Vi sitter i ett bekvämt rum vid biblioteket. Båda och särskilt Berit talar om den jobbiga situationen på skolan. Helena och Berit samåker och berättar att de brukar diskutera arbetet på vägen hem från Y-skolan. De konstaterar att barnen är som dr Jekyll and mr Hyde. De kallar varandra hemska ord och skvallrar på varandra när inte läraren är där. Berit och Helena är intresserade av etik. Helena är hos läraren Urban. Både Berit och Helena gör en del värderingsövningar i sina respektive klasser. Lärarna visar intresse för de iakttagelser Helena och Berit gör. Det är inte i arbetslaget man diskuterar vad Berit och Helena gör, utan det är enskilda lärare som pratar med varandra om detta, berättar Helena. Alla lärarna skulle vilja göra mer i den här vägen men de har ont om resurser menar Berit.

Helena säger att hon brukar påtala för lärarna de problem hon upptäcker i deras klasser. Lärarna brukar lyssna och ge lite bakgrund till varför det är som det är.

Helena säger att man är lärare för eleverna och samtidigt ska man vara elev inför handledaren. Det är en himla konstig sits.

Helena tycker att lärarna skjuter saker framför sig. Till exempel när man diskuterar mobbning som är aktuell säger man att detta får vi ta tag i höst. Helena menar att man borde göra det med en gång. Studenterna uttrycker också irritation över att de inte har en susning om vad som ska hända när deras mentorer ska besöka skolan några dagar senare.

Vi frågar vad som mest hindrar Berit och Helena att jobba utforskande förutom att de upplever tidsbrist. Viljan finns, menar de och det finns arbetsuppgifter. Helena och Berit hade gjort sina värderingsövningar i klasserna oavsett om vi hade kommit med vår idé om försök eller ej.

Efter tjugominuterssamtalet med Berit och Helena träffar vi Annika och Gunilla. Innan vi hinner ställa någon fråga tar de initiativet och Gunilla läser upp de frågor de formulerat till lärarna i ett av arbetslagen om deras nivågrupperade organisation:

Hur uppstod idén? Hur uppstod lösningen? Hur gick man tillväga?
Har man tid att göra erfarenheter? Hur ser målen ut? Har man en individuell plan för varje elev? Flyttar man upp eleverna efter hand?
Hur tänker man utvärdera? Hur upplever eleverna upp- eller nedflyttningen?

Dessa frågor ställde de alltså inledningsvis till arbetslaget. De båda studenterna menar att lärarna i arbetslaget var stolta över sitt arbetssätt och gärna ville berätta om det. Men ibland kommenterade de frågorna med att detta har vi inte tänkt på. Idén till att de båda studenterna vill undersöka just detta arbetslags organisation är att Gunilla varit där tidigare och hade en del kritiska synpunkter på just upp- och nedflyttningen av eleverna. Hon såg elevernas reaktioner. Att lärarna är så glada i sitt arbetssätt är kanske en brist, menar Gunilla och Annika.

Gunilla och Annika kom med förslag att man kunde observera, göra en enkät och intervjua. De hade stora ambitioner. Men tiden räckte bara till att göra observationer. De fick ta de tillfällen som fanns. På så vis blev det läraren Per och läraren Urban som man observerade först. Annika och Gunilla satt var för sig under observationerna och stämde sedan av med varandra. Läraren Per visade sig öppen, man fick utbyte av att prata med honom och han visade också att han hade utbyte av det. Man har inte kunnat prata med Urban än.

De båda studenterna menar att lärarna tar dem på allvar, men ”Det är du som är studenten”, man är fortfarande i en elevsituation, menar de. Vi pratar rätt ingående om hur öppna de kan vara mot sina handledare, om de kan komma med synpunkter på undervisningen. Vi frågar om de tror att lärarna räknar in deras utforskande insats i sina omdömen om dem. Nej, de har så mycket i huvudena nu att de inte tänker på det, tror Gunilla och Annika.

Vi kan konstatera att utforskningen har kommit i gång (utom hos Frida som endast vill ägna sig åt att praktisera undervisning) och att det är studenterna som fortfarande har initiativet men att lärarna ser vitsen med deras undersökande. Man kan dock se att känslan av att vara student – lärling fortfarande finns hos studenterna, även om lärarna menar att de mer upplever sig som kolleger numera – delvis tack vare vårt projekt.

Gamla gardet som måste dö... Möte med lärarna Urban, Sven och Tore på Y-skolan den 11 maj 2004

Vi träffar lärarna Urban, Sven och Tore en eftermiddag i personalrummet, en varm försommardag då man just vandrat hem med sina elever från ett teaterbesök. Det blir ett soffsamtal som pågår en timme och en kvart. Lärarna berättar att under en period hade man inga studenter på Y-skolan eftersom man inte var överens om ersättningar och villkor, sedan gjorde man en överenskommelse i kommunen och man mer eller mindre kommanderades att ta emot studenterna. En vinst för lärarna i detta var också att studenterna skulle höra till hela arbetslag och därmed skulle bördan/ansvaret delas på fler.

Men studenterna följer egentligen enstaka lärare, inte hela arbetslagen, även om alla lärare på olika sätt blir inblandade. Lite oklart hur. Förutom de tre lärarna och läraren Henrik, som inte är med idag, är det ytterligare några lärare på skolan som har studenter. Man har inga formella möten om hur man ska ta emot studenterna, utan sådana samtal sker spontant underhand.

Förra gången ville Y-skolan ta emot tre lärarstudenter, men fick sex. Nu har man återigen meddelat att man kan ta emot tre nya, en för varje arbetslag. Hur man ska lösa att studenterna får prova att möta elever i olika åldrar vet man inte ännu.

De tre lärarna menar att de är intresserade av att handleda studenterna eftersom de får ut något själva av detta, men de har också något att ge till studenterna. Vad lärarna vill ge studenterna är inte helt klart, men man nämner att man minns hur det var att vara lärarstudent och hur viktigt det var att få olika intryck. En av lärarna menar att det var bra att vara på flera olika skolor. En annan lärare säger att hans erfarenhet från den egna studieperioden var att det kunde vara väldigt skiftande djup i vad man såg på de olika skolorna. Ibland var det så ytligt att man inte fick ut något, menar han.

Man börjar diskutera lärarutbildningen lite försiktigt kritiskt. Man känner igen gamla synsätt från den egna lärarutbildningen i den nya. Man

säger lite småcyniskt att man hör till ett gammalt garde, som måste dö ut innan nya lärartjänster 1-7 osv kan inrättas. Lärarna säger att de märker att studenterna får olika budskap av utbildarna inne på utbildningen. Vi upplever att lärarna fortfarande är lite försiktiga med att tala tydligt kritiskt om utbildningen, sannolikt eftersom vi har en knytning dit. Det finns ett filter av artighet kvar, även om det börjar lossna. Sven menar att han trots allt kan se en positiv utveckling. På hans tid var examensarbetet det viktiga som man pekade ut som ett mål. För att kunna visa upp för universitetet. Nu är det inte riktigt så. Sven säger att studenterna har en elevmentalitet med sig in på skolan, något han tycks vilja ändra på. Det är oklart om de andra två tänker så.

Sen följer en lite förvirrad diskussion där Urban återigen tar upp att lärarstudenterna fått sin bild av vårt försök innan de som lärare fick den.

Vi framhåller att lärarna är studenternas förebilder och om de jobbar utforskande så kommer studenterna att uppmärksamma det. Sven säger att nu har studenterna två lägen på sin vfu, antingen sitter de längst bak i klassrummet och tittar, eller så provar de att undervisa. Han menar att vår idé öppnar för andra möjligheter.

På vår fråga om studenterna är med och lyssnar då lärarna diskuterar eleverna menar de tre lärarna att det får inte deras studenter vara med om.

På väg ut pratar vi lite mer och vi nämner för Urban och Sven som är kvar att det finns en problematik i att vi både lanserar en idé och samtidigt vill att de själva driver försöket. Återigen känns det som att lärarna kan se detta och de föreslår att vi är med och informerar alla lärare en stund om försöket i höst. Vi säger att även om man ogillar möten och att de bör hållas nere till ett minimum inte minst av realismskäl, så behöver vi för att kunna plantera och följa processen faktiskt ha några möten. Läraren Sven kommenterar att det självklart är så.

Hittills har vi balanserat detta rätt väl, men frågan är hur passiva vi kan fortsätta att vara. Eller kanske har vi hittat en lagom pådrivande rytm denna termin?

Någonstans under samtalet berättar vi att vi skrivit en intern rapport och att detta är ett försök som stöds och som syftar till att man lär sig nåt. Något som inte var helt klart för de tre. I Y-skolans kommun pågår för övrigt stora omorganiseringar av arbetet, något som säkert kommer att få betydelse även för vårt försök.

Sammanfattning, kommentarer och funderingar

Vi har lyckats med att få i gång en ny diskussion om studenternas situation på partnerskolan och att vi har kunnat se olika hinder på vägen vid lanseringen och genomförandet av idén, hur den tolkas och administreras. Vårt pilotförsök har hittills fokuserat på att idén handlar om viljan att

utforska och de behov som finns för utforskandet inom partnerskolorna. Efter de samtal som vi har haft med studenterna och lärarna på Y-skolan kommer vi fram till att ett nytt perspektiv är på väg in, som rör innebörden i att skolan äger tiden – en förskjutning mot hur partnerskollärarna uppfattar sig som lärarutbildare? Centrala frågeställningar blir då:

- Vad menar partnerskollärarna att studenterna behöver kunna och utveckla?
- Vad vill lärarna själva ge de blivande lärarna?
- Vad menar lärarna att studenterna får redan under sin vistelse på partnerskolan?
- Hur tolkar partnerskollärarna lärarutbildningsmålen?
- Hur delaktiga menar de att de varit i utformandet av lärarutbildningen?
- Vad är det för roll partnerskollärarna egentligen har och förutsätts ha i partnerskolesystemet?

Vi menar att för att kunna göra välgrundade insatser med studenterna krävs det att lärarna vet något om den campusförlagda delen av utbildningen och har tänkt igenom vad man behöver i yrket, vad som finns på den egna skolan och vad de själva vill och kan bidra med. Det förutsätter också att lärarna pratar med varandra om detta och att man lär känna sina studenter. Allt detta förutsätter i sin tur en massa tid och intresse. Hur realistiskt är detta? Det förutsätter också att partnerskollärarna frigör sig från inbillade eller verkliga lärarutbildningsbojor. Lärarna på Y-skolan uttrycker underförstått en ”klassisk” misstänksamhet mot en ny lärarutbildning, även om de gör det med en viss ironi. De säger att de ser sig som en utdöende grupp som har fått i uppgift uppfostra dem som ska göra dem själva överflödiga. De beskriver sig som en grupp som står i vägen för nytänkandet, alltså en omöjlig paradox.

Ett annat öppnare sätt att formulera sig kring våra frågor är: Vem ska ge studenterna det de behöver? Vi kan se att i förhållande till det fokus som, helt naturligt, varit på studenternas situation på partnerskolorna, så tycks partnerskollärarnas förutsättningar, intressen och mandat ha kommit i skymundan. Vi måste undersöka närmare hur det förhåller sig med hela detta frågekomplex. Vi behöver ta reda på både hur lärarna ser på utvecklingen från praktikskola till partnerskola och hur de ser sina funktioner i det nya partnerskolesystemet. Vi måste också ta reda på hur lärarna inne på campus uppfattar detta. Kanske är studenterna mer medvetna om partnerskollärarnas tänkta funktion än vad lärarna själva är? Studenterna har ju i stort ingen kännedom om det gamla systemet.

Man kan anta att när partnerskollärarna tar steget fullt ut och uppfattar sitt lärarutbildarmandat som tydligt, utvecklas uppgiften inne på skolan gentemot de blivande lärarna från en administrativ till en pedagogisk uppgift helt och hållet (en lärandedimension, assimilering inte ackommodation).

Hur väsensskilt uppfattar partnerskollärarna egentligen att partnerskolesystemet är från tidigare praktikskolesystem? Om man känner igen mycket i det nya systemet i förhållande till det gamla kanske man inte uppmärksammar skillnaderna. Här kan ligga en risk, en fara i igenkännandet¹⁵. Om partnerskollärarna inte är förberedda för och införstådda med vad som är nytt kan det bli problematiskt att ge dem ansvar för att genomföra något, som de kanske i stort bara uppfattar som en ny beteckning på något gammalt. I det läget skulle partnerskollärarna behöva inta en utforskande ifrågasättande inställning även till den nya beteckningen "partnerskola". Det behöver finnas en vilja att ifrågasätta även det som kommer utifrån. Det måste finnas ett motstånd för att något ska utvecklas. Ett utforskande förhållningssätt kanske inte motarbetas av lärarutbildningen, men det kan mottas skeptiskt eller värderas på ett sådant sätt att det inte befrämjas. Kan det vara så att en skeptisk ifrågasättande inställning från lärarnas sida inte belönas av lärarutbildningen. Kanske det krävs mod av en partnerskollärare att hävda sitt nya mandat hur det nu ser ut både inåt, mot den egna skolan men också utåt gentemot campus? En grundfråga i vårt försök är hur man kan bidra med att främja en sådan utforskande inställning både hos studenter och lärare.

När vi nu tydligare ser vilken betydelse partnerskollärarna egentligen förutsatts ha som bärare av partnerskolesystemet frågar vi oss hur en inriktning på den frågeställningen skulle förhålla sig till försökets inriktning på att främja ett utforskande förhållningssätt. Vi ser att en förutsättning för att partnerskollärarna helhjärtat ska engagera sig i ett utforskande tillsammans med studenterna kan vara att de är medvetna om vilken funktion de antas ha i partnerskolesystemet.

Lansering av projektet utforskande lärarstudenter på V-skolan skolåret 2003-2004

Val av en ny skola i stället för E-skolan och presentation av oss själva på V-skolan samt funderingar kring vårt tillvägagångssätt. September 2003

I våra interna diskussioner i augusti om hur vi ska fortsätta försöket, kommer vi fram till att vi behöver en skola med många fler lärarstudenter och vi går igenom vilka partnerskolor som finns och hur många studenter de har i T3. Vi ringar in några möjliga skolor och söker upp deras mentorer för att höra

¹⁵ Jämför Scherp (2003): "Igenkännande har en tendens att stoppa vidare observationer och reflektion och gynna rutinhandlingar" (s 39).

oss för om möjligheterna att göra något på deras skolor. Vi har en idé om att den skola vi ska drabba inte bör ha för många projekt på gång redan och inte vara en sådan skola som alltid drar till sig projekt och uppmärksamhet. Vi behöver också känna en bra respons från lärarutbildningens mentor. Till slut fastnar vi för V-skolan. Här finns en intresserad mentor och många T-3 studenter. Vi har ett kort samtal med mentorn den 18 september. Han informerar oss om att skolan inte är överlupen med externa initiativ och är också av en helt annan karaktär än t ex E-skolan¹⁶. Vi ringer upp rektorn och avtalar en tid för besök som genomförs samma dag eller den 18 september.

Inför mötet på V-skolan har vi diskuterat att vi tänker vara mer aktiva på V-skolan än på Y-skolan. Vi kan "vandra med" skolan - dvs följa arbetet över tid - och också fungera som samtalspartner eller dylikt om det hakar upp sig och blir förvirrat. Hur skolorna respektive campus kommer att kunna stötta och ta tillvara det man kommer fram till i försöket och det studenterna gör kommer att bli en intressant fråga.

Vi märker direkt när vi kommer till skolan att personalens och elevernas arbetssituation inte är den bästa på grund av pågående renoveringsarbete. Det är kallt och stökigt i lokalerna och en del av skolan är avstängd. Rektorn berättar om skolan och sin egen syn på det pedagogiska arbetet där. Skolan deltar bl a i försöket med skola utan timplan och har just haft besök från timplanedelegationen. Man jobbar med IT och kultur mm. Vi kommer överens med rektorn, som är positiv till vår idé, om att ta kontakt med skolans samordnare och lägger in en tid för besök i ledningsgruppen¹⁷.

Projektet väcker intresse. Samtal med samordnaren, rektorn och mentorn på V-skolan den 29 september 2003

Drygt en vecka efter det första mötet med rektorn på V-skolan har vi avtalat tid med samordnaren på skolan. Rektorn och mentorn är också med. Det blir en nyttig sittning där samordnaren bjuder på en god typ av motstånd med konkreta frågor. Han har läst på vårt informationsblad i förväg. Vi behöver förklara våra intentioner ganska länge och ingående och lyckas nog så småningom klargöra dem. Samordnaren har flera frågor som han undrar över; Ska studenterna producera papper?, Ska alla studenter delta i försöket?, Hur ska studenterna hinna med detta på sina få dagar på skolan?, Ska försöket starta nu direkt?

¹⁶ Som tidigare sagt avbröt vi projektet på E-skolan, men erfarenhet vi gjorde på E-skolan bekräftar lärares vilja och intresse att samarbeta med lärarstudenterna och deras utforskande bidrag till skolarbetet. På E-skolan bekräftades samma mönster i tilldelning av handledare som på de övriga deltagande skolorna.

¹⁷ En av lärarna på partnerskolan fungerar som samordnare av lärarstudenternas vfu.

Vi säger att detta att vi pratar med er på skolan nu, innebär att vi startat. Ingångsättningen av försöket får ta den tid det tar. Samordnaren ser att han själv skulle kunna ha glädje av detta projekt för sin egen undervisning, t ex när det gäller arbetet med tema. Vi kommer alla med exempel på vad man skulle kunna undersöka; hur grupper fungerar, elevernas datoranvändning, delaktighet i undervisningen, osv. Rektorn hakar på och stödjer vår idé om att det är pedagogernas intressen och inte de stora projekten, som ska vara utgångspunkt för utforskandet. Vi använder exempel från vårt samtal med studenterna på Y-skolan för att peka på hur man kan reagera på vår idé. Mentorn påpekar att vfu:n ska användas till mer än undervisning, studenterna ska ta reda på vad man gör på skolan.

Vi får frågan om våra roller i detta och vi säger att vi är igångsättare, katalysatorer och att vi kommer att intervjua lärarna och lärarstudenterna så att de hittar varandra. Vi säger också att vi kommer att skriva om och analysera det hela, att det är av intresse för fler vad som kommer ut av försöket och att vi självklart följer de etiska reglerna för detta.

Samtal med ledningsgruppen på V-skolan den 1 oktober 2003

Nästa steg på V-skolan är att träffa hela ledningsgruppen (de tre biträdande rektorer och rektorn) och det gör vi efter några dagar. Vi träffas i ett litet konferensrum. Stämningen är avspänd och tillmötesgående trots att man skulle kunna visa mycket större stress med tanke på den besvärliga situation som skolan befinner sig i, och kommer att befinna sig i under lång tid framöver, och alla ärenden man ska klara av denna morgon i ledningsgruppen. Rektorn inleder och säger att hon ser vårt försök som ett stöd för skolan. Hon ger också ett exempel på försök att diskutera hur man bedriver undervisningen i matematik och no-ämnena. Den biträdande rektorn för 6-9 arbetslagen frågar vad vi tänker oss att de ska göra som biträdande rektorer i vårt försök. Hon menar att hon kan leva sig in i hur studenterna kan uppleva det som svårt att prioritera vårt utforskningsförsök i förhållande till allt annat. Hur ska man göra då? Vi säger att vi tror att om hon utstrålar och själv menar att utforskandet hänger ihop med det andra som studenterna ska göra under vfu:n kommer detta att märkas och vara ett stöd. Den biträdande rektorn säger att lärarna kanske har idéer som hon inte känner till. Samtalet ger oss inga nya vinklingar på försöket, men förtydligar att man kan se vår insats eller själva försöket som en utvecklingsinsats för lärarna. Vi utbyter e-postadresser.

Sammanfattning och kommentarer

Om vi jämför mottagandet av våra idéer på V-skolan med det vi fick både på Y- och E-skolan kan man tala om en större skepticism, även om den inte kändes negativ. Ledningen visar intresse, men samtidigt utmanar den oss

med realistiska och angelägna frågor. Här har man tydligen större erfarenhet av lärarstudenter än t.ex. Y-skolan.

Vi konstaterar att vi möter en viss förvirring på skolorna; förvirring 1 – Vad ska vi göra?, förvirring 2 - Hur gör vi nu?... Man kan tala om förlamande respektive kreativ förvirring, en stor omslutande fruktbar förvirring och en möjlighet att skapa en lokal liten klarhet även i den stora förvirringen.

Ett "tungt" möte med två arbetslag på V-skolan den 13 oktober 2003

Tolv dagar efter besöket i ledningsgruppen på V-skolan är det dags att möta arbetslagen för år 6-9. Kl 15.00 har vi avtalat att träffa ett arbetslag för att presentera vår idé. Vi går som vanligt till personalrummet och sätter oss att vänta i en soffgrupp där rektorn och mentorn redan finns. Det visar sig att det är här mötet ska äga rum. Det dyker upp rätt många lärare, ca 25 personer som sitter i olika grupper runt omkring. Vi finns längst inne i ett hörn och har svårt att få ögonkontakt med alla, en del ser man knappt. Om detta är den normala mötesplatsen är svårt att säga. Men det skulle kunna vara så. Samordnaren säger något inledande om varför vi är där. Vi presenterar oss stående och säger att vi vill inbjuda till ett samarbete osv. Stämningen är tuff och tyst. Det finns några öppna ansikten och många neutrala. Vi frågar vilka av lärarna som har studenter och ber dem räcka upp handen. Några händer sträcks upp och vi påpekar att alla lärarna har studenter egentligen, att de är hela skolans ansvar. Ett par lärare som sitter närmast oss och skolläningen ställer några frågor. Samordnaren stöttar oss med olika inpass, liksom mentorn och rektorn. Vi håller på i ca 45 minuter med detta. Trots allt tycks det finnas en del intresse här och var. När vi avslutningsvis delar ut vårt informationspapper till var och en och lägger ut kopior av den intervju med oss som finns på högskolans hemsida på borden, tar man emot, tackar ibland och börjar läsa. Samordnaren säger att man bör ta upp vår idé i varje arbetslag inom några veckor, just nu har man en del annat akut att ta i tu med. Han tror att det kommer att komma upp en rad förslag på vad man kan göra inom försöket. Vi säger att vi som nästa steg tänker prata med studenterna. Vi har liksom tidigare betonat att det är skolans intressen som är i centrum för försöket och att skolan också äger studenternas tid utifrån hur man brukar jobba i vanliga fall.

En fråga som kommer upp är om vi tänker följa och intressera oss för innehållet i skolans utvecklingsarbete. Vi försöker vara tydliga med att säga att det man på skolan (lärare och lärarstudenter) väljer att utforska i sig inte är vårt fokus utan det är snarare processerna kring försöket som vi koncentrerar oss på. Vad som händer då vi lanserar och prövar idén. Men vi säger att vi också naturligtvis med intresse kommer att notera vad man utforskar. Vi säger avslutande att man gärna kan kontakta oss. Någon är intresserad av att få våra e-postadresser.

Sammanfattning och kommentarer

Mötet på V-skolan blev ett informationsmöte där få av lärarna yttrade sig eller ställde frågor. Detta kan tolkas på olika sätt: Lärarna ser detta som en första information, lärarna är inte intresserade, lärarna är trötta efter en lång arbetsdag och önskar först och främst komma därifrån, lärarna visar skepticism och ser vårt projekt som merarbete. Lärarnas tystnad behöver inte betyda något speciellt, utan detta möte är troligen som andra möten. En förklaring som vi fastnat för är att endast få lärare känner vårt projekt som sin angelägenhet eftersom de inte har några studenter att handleda. Här gäller nämligen samma sak som på Y- och E-skolan, dvs formellt tilldelas lärarstudenterna arbetslag på skolan men i princip följer de en handledare som undervisar i deras huvudämnen. Direktiven från samordnaren ger dock signaler om att idén med utforskning inte kommer först på dagordningen.

Funderingar

Efter mötet på V-skolan talar vi om att man skulle kunna diskutera förutsättningarna för att vårt försök ska kunna falla väl ut; dels ur en funktionsaspekt och dels ur en organisationsaspekt. Funktionsaspekten handlar om att man kan inrikta sig på att ta reda på vilka funktioner som behöver uppfyllas för att studenterna ska få en god lärande, utforskande process. Hur man organiserar detta utforskande, vem som ska fylla de funktioner man identifierar behövs är en annan fråga.

Positiva reaktioner från studenterna. Möte med tre av studenterna på V-skolan den 20 oktober 2003

Så är det dags att träffa de sex V-skolestudenterna. Vi träffar dem i två omgångar. Mötet har föregåtts av telefonsamtal där vi berättat lite om oss själva och vårt försök. Nu ber vi studenterna presentera vilka de är lite kort och hur de tänker kring vår idé. Lärarstudenten Cecilia säger att hon är intresserad av att delta i försöket. Om inte annat så för att göra sin mentor nöjd. Men hon har några idéer om vad som skulle vara intressant att undersöka: t ex om man bemöts annorlunda som manlig lärare än som kvinnlig. Eller om lärare behandlar alla elever lika. Här funderar hon över vilken reaktion hon skulle få om hon visar att en lärare faktiskt behandlar sina elever olika. Cecilia menar också att det finns en poäng att jobba med något på fältdagarna för att fylla tiden.

Lärarstudenten Disa är intresserad av hur man egentligen lär elever och av andraspråksundervisning. Lärarstudenten Eva är intresserad av lärarnas utrymme i förhållande till elevernas. Hon är också intresserad av skrivprocesser. Eva har flera funderingar kring vårt försök, t ex menar hon att det är viktigt att vi finns som stöd om det ska bli något av det. Hon undrar också över hur vår idé ska behandlas när det kommer till betygsättning. Det är ju

handledaren som rekommenderar betyg, utforskningen kan inte bedömas av läraren. Eva undrar också över hur många dagar som ska läggas på försöket. Vi säger att det ingår många uppgifter i läraryrket.

Lärarstudenterna är med på arbetslagsmötena, men tycks inte uppleva att arbetslagen fungerar som sådana i någon egentlig bemärkelse. Skolan jobbar inte ämnesövergripande menar man, de teman man har verkar påtvingade. Liksom Y-skolestudenterna ser man målskrivandet¹⁸ mer som en plikt. Man anpassar sina formuleringar efter lärarens förväntningar, ungefär som man gjorde i skolan.

Möte med ytterligare tre studenter på V-skolan den 20 oktober 2003

De tre studenterna är positivt inställda till vår idé, de är redan inne på en liknande linje. Två av dem har på egna initiativ återbördat sådant de har undersökt till sina arbetslag. En av dem följde medvetet alla lärare förra året. En annan följer klasser under dagen istället för att följa en lärare. Men idén kan utvecklas, menar de. Ingen av dem kommer på något konkret att undersöka just nu. De områden som de upplever är aktuella på V-skolan är frågor om jämlikhet, respekt, demokrati, social träning och umgängesformer.

Den första veckan i skolan följde man allt: utvecklingssamtal, didaktikmöten, raster osv. Man fick en bra insyn i yrket och tycker att man bemöts väl. Lärarna har stor arbetsbörda, de uttrycker inte att lärarstudenterna är en belastning, men man kan ändå känna så som student. Det är lärarlaget som bedömer lärarstudenterna, men det är klart att den lärare man följer ser mest. Det är svårare att betygsätta hur man auskulterar. Man får en del uppgifter från campus, de känns inte riktigt meningsfulla. De gör varken till eller från, menar lärarstudenterna. Rapporteringen tar mycket tid. De tre lärarstudenterna är intresserade av att diskutera både skolan och lärarutbildningen. En syn som förmedlas på campus, menar de, är att lärarna i skolan är trötta. Men de tre har upptäckt att lärarnas engagemang inte är åldersrelaterat.

Vi kommer överens med studenterna att de i samråd med sina lärare sätter igång med ett utforskande arbete så snart möjligt och att vi kommer att kontakta dem under resans gång.

Sammanfattning och kommentarer

Vi kan se att studenterna på V-skolan liksom på Y-skolan inte huvudsakligen intresserar sig för sina huvudämnen när de tänker på möjliga

¹⁸ En av de campusuppgifterna som studenterna var ålagda att göra var att skriva mål för sin Vfu. I slutet av vfu-perioden skulle studenterna tillsammans med mentorn målsuppfyllelsen.

utforskningsområden. Det handlar istället framförallt om allmänna pedagogiska problem. Det visar sig också att i den studentgrupp vi mötte senast, finns en erfarenhet av utforskande arbete både initierat av dem själva och lärarna. Här finns också exempel på att de ser det som ett problem om deras utforskning inte sker synligt för deras handledare. De befärar då att bedömningen av deras arbete skulle bli oklar. Denna problematik hänger delvis samman med att de som studenter inte riktigt upplever sig som en del av arbetslagen och att arbetslagen inte heller fungerar som sådana. I det första samtalet med studenterna på V-skolan är det tydligt att någon av dem associerar till tidsbegränsade uppgifter liksom de fältuppgifter studenterna har tagit med sig från campus, vilka en del av dem i sin tur upplever meningslösa. Man kan också se något som kan tolkas som "elevbeteende" hos någon av studenterna, när hon säger att hon kan tänka sig att arbeta utforskande, om inte annat så för att behaga sin mentor. Det samma gäller det s k "målskrivandet". Studenterna skriver mål utan att protestera, trots att de upplever det som ganska meningslöst. Detta väcker frågan: har studenterna samma inställning till vår utforskningsidé, är de inställda på att de måste behaga även oss? Samtalet med studenterna visar dock att det kan finnas ett behov av att fylla en del av tiden på partnerskolan med sådana uppgifter som utforskning och då nämns fältdagarna som exempel på en sådan tid.

Onda aningar. Snabba besök i de två V-skolearbetslagen den 12 November 2003

Efter den stora sittningen med lärarna på V-skolan funderar vi över hur vi ska få någon reell kontakt med dem. Arbetslagen skulle ju få tid att diskutera vår idé och vi behöver veta om något har hänt. Vi kontaktar samordnaren och bokar in oss en stund i vardera arbetslaget en onsdagseftermiddag. Arbetslagen ska fotograferas för skolkatalogen, men vi får en stund med varje grupp.

Det ena arbetslaget möts i en soffhörna i personalrummet. Vi frågar hur vi ska kunna komma i närmare kontakt med dem. Finns det någon arbetslagssamordnare? Frågan skojar bort mer eller mindre. Efter en del tveksamheter och dividerande får vi några namn på personer som vi kan kontakta. Vi lyckas trots allt att framföra vårt intresse och vårt behov av kontakt i fortsättningen lite tydligare än vid det förra mötet. Några av lärarstudenterna är med, men de är helt tysta. Efter det här röriga samtalet känner vi oss ganska frustrerade.

Det andra arbetslaget träffas runt ett bord i ett klassrum och har en ordförande för dagen. Ett uppdrag som cirkulerar inom arbetslaget. Här är dessutom den biträdande rektorn med. Vi framför vårt ärende och får lite respons från några lärare som vi inte tidigare träffat, men som tagit initiativ i riktning med vår idé. Men även i detta arbetslag är man mycket tidspressad

och vi nöjer oss med att ha framfört vårt intresse av kontakt och säger att vi inte tänker lämna dem ifred. Vi tänker återkomma.

Sammanfattning och kommentarer

När det refererade mötet ägde rum hade det gått en månad sedan vi lanserade vårt projekt. Lärarna i det ena arbetslaget har inte tagit upp vårt ärende och man skojar om vem som har samordnandeansvaret i arbetslaget. I själva verket fanns det ingen som hade detta ansvar. Arbetslaget verkade fungera mer som en grupp för diskussioner – enligt studenterna ägnar man sig åt adhocproblem. Vi märkte ingen betydande entusiasm för projektet, vilket eventuellt var en bekräftelse på att man inte ser projektet som en kollektiv angelägenhet. Varför studenterna var tysta under mötet vet vi inte.

I det andra arbetslaget där det finns mer ordning och reda har man inte tid med oss så mycket – vårt projekt prioriteras inte. Vi får så småningom veta att skolan brottas med stora svårlösta problem, som tar största delen av deras samarbets tid. Det är intressant att skolan inte utnyttjar studenterna som resurs för utforskning av dessa problem.

Noteringar från samtal med enskilda lärare på V-skolan den 18 december 2003

Vi kan inte lämna lärarna på V-skolan ifred. Alldeles innan jul får vi till stånd enskilda samtal med tre av dem. Vi behöver känna dem på pulsen och förstå var de befinner sig och hur de tänker i förhållande till vårt försök. Det blir givande samtal.

Läraren Arne

Arne har varit handledare i fem år. Alla lärare vill inte ha lärarstudenter, man ser dem som störande, menar Arne. Arne hade bara varit lärare en termin då han fick sin första lärarstudent. Då kan man inte säga nej. Det blir de nya lärarna som får ta emot studenterna. Skolan borde inte ta emot så många studenter, om man nu inte kan ta hand om dem, menar Arne. Arne var med på den första informationen om partnerskolesystemet, den var ok. Han är medveten om att studenterna egentligen ska tillhöra hela arbetslaget, men man tilldelas ändå studenter som enskild lärare. För att det inte skulle bli totalt uppror införde stadsdelen enskilda arvoden till handledarna. Samordnaren frågar och Arne ser en poäng att ha studenterna, men det är också jobbigt. Han hade tre studenter i våras, och det var för mycket. Eftersom man inte längre får fortbildning är det bra att få en del uppdatering från studenterna. Denna uppdatering tycks ske inströdd i samtalen t ex efter en lektion, i bruket av ord, sättet att prata. I praktiken blir det så att studenterna skuggar sin handledare hela dagen och de får därigenom en realistisk bild av yrket. Arne nämner en av studenterna, Inga, som tog eget initiativ att följa en

klass som man hade jobbigt med. Vid det tillfället diskuterade man lärarstudenternas vfu i arbetslaget, annars har man aldrig gjort det i denna arbetslagskonstellation (och kanske inte tidigare heller). Arne menar att lärarna kan se något positivt i vår idé. Han säger rakt ut att man förstår att vi vill dem väl. Men lärarna är rädda att få fler arbetsuppgifter. Denna termin har man fått nya administrativa uppgifter, som t ex att lägga om schemat igen, något som lärarna tycks motsätta sig just nu. Man finns också i omorganiserade arbetslag, en omorganisering som man bara delvis har frågat efter. Arne tar på sig att berätta för de andra om vårt samtal och tror att det kanske vore bra om vi genomförde flera sådana samtal med andra lärare. Något vi instämmer i.

Läraren Nils

Läraren Nils är relativt ny lärare. Nils skrev sitt examensarbete om något han själv tidigare undersökt på praktikskolan, nämligen processkrivning. Nils är positiv till vår idé och menar att det finns en vilja i arbetslaget att göra något här. Men man har svårt med framförhållning i sitt arbete på skolan. Arbetslagen är nya och den fysiska arbetsmiljön är besvärlig. Det finns ingenstans att vara ifred och prata med studenterna. Det finns för lite schemalagd tid för samtal med kollegor. T ex behöver man prata om vad man vill att studenterna ska kunna. Tiden skulle ha kunnat användas på ett annat sätt. Det vore bra om det på något sätt kunde markeras som en merit att lärarstudenterna gjort en undersökning. Nils uppskattade sin tid på praktikskolan och han har svårt att leva sig in i hur det är att vara halvmotiverad på praktiken. En del studenter är inte så mogna. Nils tycker själv att det är en jättechans för studenterna att de får en yrkespraktik. Men en del av lärarstudenterna ser sin utbildning som en förlängning av gymnasiet. Nils vill inte vara som en förälder för de vuxna studenterna. Han tycker att studenterna ska fokusera på lektionerna under sin praktik, på hur de utvecklas.

Läraren Göran

Läraren Göran har varit på skolan i många år. Vår idé är lite diffus och svårfångad, menar Göran. Han vill dock direkt testa om hans idéer om forskningsprojekt är ok. Han har flera visat det sig. Två av dem rör ordningsregler och Göran undrar om dessa är för triviala att undersöka. Den tredje idén är inspirerad av en fundering kring en undervisningsmetod som engagerar Göran mycket just nu. Lärarstudenten Susanne är den Göran har mest kontakt med. Susanne har varit med i flera klasser och följt elever de senaste dagarna. Hon har också följt andra elever under en skoldag. Men frågan är var man gör, vad man ska iaktta. Göran har inte fått del av något som han inte redan visste. Men för Susanne var det förstås bra.

När samordnaren kommer och säger att nu får du ta en student, då får man ställa upp. Det tar tid, det är mycket effektivare att vara utan en student. Men Göran har själv barn som ska ut på praktik och han vet att den är viktig. Studenterna knyts till arbetslag eller till en person i arbetslaget. Det är meningen att de ska få en bred utbildning då de är på skolan. Göran får inte ut så mycket av studenterna, fortbildar sig gör han hela tiden på egen hand. Han läser mycket. Detta att ständigt vara iakttagen av studenter försöker Göran tackla genom att tänka att det kanske kan vara utvecklande för honom som människa. Han får träna sig att stå ut med det och att inse att han bara är en vanlig människa.

Göran är intensivt engagerad, verkar det som, av sitt jobb och självklart engagerad av vårt försök. Han kommer att prata med studenten Susanne om sina utforskningsidéer. Vi får följa upp detta rätt snart.

Sammanfattning och kommentarer

Samtalen med lärarna ger en hel del förklaringar till att de är ganska måttligt intresserade när det gäller vårt projekt. Här noterade vi följande:

- Arbetssituationen på skolan är inte bra. Man befinner sig i en omorganisation som man delvis inte är nöjd med. Den fysiska arbetsmiljön var besvärlig vid den tidpunkten.
- Lärarstudenter upplevs av vissa lärare som störande moment. Man upplever att vissa studenter är omogna och att de betraktar sin utbildning som en förlängning av gymnasiet. Man anser inte att studenterna har något att tillföra de mer erfarna lärarna.
- Vissa lärare tilldelas alltför många studenter.
- Studentens lärarutbildning ute på partnerskolan kan betraktas som modellärande, eftersom man "skuggar" sin handledare.
- Lärarstudenten betraktas som handledarens angelägenhet, studenterna eller deras arbete diskuteras endast undantagsvis i arbetslaget.
- Det är de unga lärarna, som har svårt att säga nej till sina överordnade som får ta hand om lärarstudenterna.
- Eftersom arbetet med handledningen drabbar bara vissa lärare har man tvingats återuppta systemet med att ge dem särskilda arvoden.
- Att vårt projekt inte skapat så stor entusiasm bland lärarna, kan bero på att de är rädda för merarbete.
- Utforskning betraktas inte som meriterande för studenterna.

Men lärarna upplever inte lärarstudenterna enbart som ett störande moment. Vissa har glädje av den handledning, som de påtvingas och ser studenterna

som tillgångar. När det gäller vårt projekt uttalar en del lärare sin sympati. De lärare, som vi intervjuade kunde se fördelarna med våra idéer, men det är svårt att veta om deras sympatyttringar var av uppriktig natur eller mer ärligt kända.

Planering av nya samtal med studenterna på V-skolan. Våren 2004

Vi söker studenterna per telefon och mail för att få till stånd ett besök hos dem innan nästa vfu. En av studenterna, Susanne, berättar att hon började undersöka vad som händer när eleverna saknar material, men nu har hon inte varit ute på V-skolan på två månader. Det är väldigt uppstyrt från högskolan vad man ska göra på praktiken. Man har tema som ska planeras och mentorn kommer och ska bedöma. Det finns ingen tid till att jobba med utforskningen, menar Susanne. Lärarstudenterna på V-skolan träffas inte som grupp, varje student är knuten till sin handledare. Man träffas inte heller tillsammans med samordnaren. Inte förrän efter studenternas första vfu-period denna termin lyckas vi hitta en tid med några av studenterna. Vi har bokat in Susanne och Karin för ett möte en sen onsdagseftermiddag i mars. Lärarstudenten Inga som ju själv varit inne på liknande tankar som vi lanserar i vårt försök har vi också bokat in. Lärarstudenterna Cecilia och Kamilla menar att de är positiva till att träffas, men vet inte hur deras nya kursschema ser ut veckan därpå. Lärarstudenten Jane ger direkt besked att hon inte har tid att träffa oss denna vecka. Hon ska till V-skolan på fältdag på måndagen och undervisa lite. Hon lär sig mest på det, menar hon och hon vill följa upp det tema som hon arbetade med under sin vfu. Jane berättar att hon frågat sin lärare om han har något som hon skulle kunna undersöka, men läraren har inte kommit på något. Det finns andra som inte vet vad de ska göra på sina fältdagar, men inte hon.

Sammanfattning och kommentarer

I våra telefonsamtal med studenterna visar de på vissa problem, som vi faktiskt påträffat tidigare och som kan försvåra att vår idé med utforskande lärarstudenter kan gå av sig själv, utan utifrån kommande hjälp. Några av studenterna upplever inte utforskandet som en naturlig del av lärararbetet – det ligger utanför som en extra uppgift. Men med hänsyn till våra samtal med lärarna på V-skolan kan det faktum att utforskandet inte går av sig självt bero på ointresse från lärarnas sida. Vissa lärare anser sig inte få ut något nytt av studenternas utforskning, vilket kan leda till att läraren visar ett svalt intresse eller att hon inte uppmuntrar till utforskning. I samtalet med Susanne upprepas den, från en del studenter återkommande kritiken, att studenterna styrs från campus när det gäller den verksamhetsförlagda tiden. I studenternas utsagor, som vi uppfattar dem, nämns främst tre saker som upplevs uppstyrande: uppgifter från campus, målskrivandet och bedöm-

ningen. Fler anledningar kan finnas till att utforskning upplevs svår att genomföra i partnerskolan, en är exempelvis organisationen av vfu:n, dvs den kvardröjande synen på handledning – knytningen till huvudämnet och i realiteten inte till hela partnerskolan.

Lärarnas intresse, studenternas mognad. Samtal med Inga, lärarstudent på V-skolan den 30 mars 2004

Inga berättar att hon och läraren Arne har ett prestigelöst och bra samarbete. Inga har tidigare arbetat med utbildning och har en egen målmedveten inriktning på sina lärarstudier. Hon har på egen hand tidigare följt en klass och skrivit en rapport som hon har delat ut till arbetslaget. Den uppskattades av de yngre lärarna. Inga har tidigare med hjälp av enkäter undersökt hur eleverna uppfattar henne som lärare. Lärarna på V-skolan kommenterade detta och sa att det är modigt. Inga har visat sina enkäteresultat mer informellt för några i arbetslaget.

Inga tror att det skulle passa bäst att lansera vår idé under lärarstudenternas första termin. Sen blir det svårare att bryta mönstret för hur man arbetar på partnerskolan, menar hon. Hon säger också att det är stärkande för studenterna att kunna bidra med just en utforskande insats, det är ett område som de kan behärska lika bra som eller bättre än lärarna. Och därmed har de något att komma med. Lärarna däremot är överlägsna på det pedagogiska området.

Vi pratar om möjligheten för studenter att genomföra vår idé, Inga har ju på egen hand redan tagit sina initiativ. Vi säger att man kan väl utforska något som kan integreras i undervisningen. Inga menar att sådant inte kommer upp av sig självt. Man behöver viss styrning, en inriktning för att det ska bli något. Inga tror att vår idé skulle fungera med hälften av handledarna om man får poängen med utforskandet påtalad. Kanske är på samma sätt ungefär hälften av studenterna mottagliga för den utforskande idén, menar Inga. Det är de lärarstudenter som verkligen vill lära sig som kan vara intresserade av idén. Inte de som bara vill visa upp något. När man är äldre och yrkeserfaren kan man se sig själv i en framtida undervisningssituation, man ser vad man har nytta av och vill lära sig. De yngre studenterna har nog elevperspektivet kvar. De ser inte att som lärare behöver man finnas när man endast har en eller några undervisningstimmar.

Inga är knuten till en handledare och de båda avgör tillsammans hur vfu:n ska se ut. Det blir en naturlig stegring av undervisningsinsatserna med tiden.

Förutsättningarna på V-skolan är just nu mycket tuffa och man belastar sin handledare mindre än man skulle vilja eftersom de är så pressade. Trots detta är studenterna verkligen upptagna i gemenskapen bland lärarna på skolan. Man pratar mycket med dem i lärarrummet, samtidigt som studentgruppen också tycks hålla ihop ganska spontant. Det är en mycket tuff skola

att vara lärare i och ett mycket tufft område att växa upp i, menar Inga. Kanske är man därför extra tacksam för alla vuxna som kommer in i skolan.

Brister i lärarnas engagemang. Samtal med Karin, lärarstudent på V-skolan den 31 mars 2004

Vi har stämt träff med studenterna Karin och Susanne, men Susanne är sjuk och vi pratar istället ingående med Karin. Karin berättar om läget på V-skolan och de svåra förhållanden som råder där. Man lägger ner stor energi på att reglerna ska följas och man pratar om detta på arbetslagsmötena. Lärarna pratar inte om det som man pratar om på campus, som t ex ämnesöverskridning och samarbete. Skolan är drabbad av många stölder.

Karin berättar hur hon har gripit sig an sitt utforskande och gjort en enkät till elever respektive till personal. Den handlar om regler. Fyra elever i varje klass år 6-9 har svarat på frågor om vilka regler som gäller, vilka som hålls, om det är samma regler som gäller för alla elever, konsekvenser osv. Hon har fått in svar från alla eleverna, men däremot bara från en fjärdedel av lärarna. Flest svar har hon fått från det egna arbetslaget. De båda arbetslagen har olika regler, vissa lärare är snällare andra är strängare. Det ska bli strängare nu. Idén att göra en enkät om regler kom upp i samtal med handledaren Rune. De har kontinuerligt pratat om problematiken med reglerna och kom fram till att det vore lättast att göra en enkät. Karin vill undersöka om man är konsekvent och om lärarna är samordnade i sin syn på reglerna. Hon vill att man kommer fram till en samsyn på regler på skolan.

Idén med enkäten presenterades inte i arbetslaget, men Karin har haft samtal med den biträdande rektorn som var positiv. Karin är inte rädd för reaktionerna på enkäten. Karin rör ju vid ett mycket hett område. Hon menar att hon är uppbackad av sin handledare och av oss. Hon är undersökare i detta fall och då är man friare och starkare än man är som en lärarstudent som ska försöka undervisa. Det är två olika lägen.

Karin känner inte att hon kan säga något på arbetslagsmötet. Man har en dagordning och ordförandeskapet skiftar. Karin känner att arbetslagsmötena inte är så meningsfulla, man kan sitta med en gång, men sen kan man det. Det är samma sak varje gång. Man pratar om problem och inte om lösningar, det är tvärtom som på lärarhögskolan. Lärarstudenterna är tysta på arbetslagsmötena. Att tala med studenterna skulle vara att öppna en alldeles för främmande dörr för lärarna, menar Karin. Vi känns väldigt nytänkande på skolan, t ex med processkrivning, loggböcker, samarbete mellan ämnen. Om jag var nyanställd skulle jag inte kunna påverka, menar Karin.

Vi pressar Karin på om hon egentligen gör detta för oss, om hon ser utforskningsidén som ytterligare en uppgift? Men Karin hävdar att hon är inspirerad av oss, men hon gör det inte för vår skull. Hon har fått klart för sig från vårt tidigare samtal att vi absolut inte vill ha det så, menar hon. Karin minns att vi betonat att vi inte vill ha del av resultaten. Karin har kunnat

använda tiden då hon annars skulle observerat andra lärare till att arbeta med enkäten. Det har varit värt det. Som ny får man ut mycket av att observera, men sen är det inte lika meningsfullt längre. Hon tycker att poängen med utforskandet är att det kan vara till nytta för skolan. Vi pratar om hur resultaten kommer att tas emot av arbetslagen. Nu när det bara är en treveckorsperiod kvar behöver jag inte ta åt mig att lärarna inte besvarat frågorna, menar Karin. Hon känner sig fri i förhållande till skolan. Eftersom enkäten inte är presenterad i arbetslaget är det svårt att tjata om att få in svar. Lärarna har inte fått del av syftet med enkäten. Detta är något som Karin inte riktigt tänkt på och tydligen inte hennes handledare heller. Hon ser det ju som en av flera uppgifter som Karin ska göra. Man har fått många skrivuppgifter från campus, t ex att skriva mål inför varje termin. Tanken med praktiken är inte konsekvent. Uppgifterna man får har inget med handledarna att göra.

Karins handledare Rune är öppen och flexibel att jobba med, han frågar Karin vad hon ska göra. Han menar att lärarstudenterna har mycket att komma med. Han är en bra handledare och menar att Karin ska testa det hon vill på verkligheten. Man har stor tillit till studenterna på skolan, de får vikariera. Trots att man är nästan osynlig på arbetslagsträffarna är stämningen i lärarrummet god på skolan, menar Karin. Man hälsar på alla och humorn haglar. Det finns några nya lärare. Man skämtar mycket med oss, tycker att vi är unga. Men på arbetslagsmötena blandas de unga med de äldre och då förändras allt.

De andra studenterna ser nog vår idé om utforskning som betungande, tror Karin. Men Karin för sin del hade tänkt att kontakta oss om inte vi hade tagit egen kontakt. Det kändes viktigt. Hon menar att det finns mycket att titta på i klassrummet, att undersöka. Karin tycks fullständigt medveten om vår balansgång mellan att visa intresse och följa processen och att inte styra den för mycket.

Sammanfattning och kommentarer

De två studenter som dyker upp på våra i förväg överenskomna möten visar sig vara motiverade för och intresserade av utforskning som inslag i vfu:n. Dessutom har de själva gjort försök i utforskande riktning. Det är också intressant att studenterna upplever att även deras handledare ser utforskningen som meningsfull och att de har uppmuntrat till utforskning. Båda studenterna pekar på att en av styrkorna i att vara en undersökande partner ligger i den jämlika positionen studenten har i relation till läraren när man tillsammans utforskar olika fenomen.

Studenterna pekar båda på att det saknas motivation bland en del av studenterna på V-skolan. Här nämns t.ex. att studenterna visar en "elev-mentalitet" och att vissa studenter uppfattar att närvaron på skolan främst ska

kopplas till undervisningen och inte till det övriga lärararbetet. Men här pekas också på att handledarna inte alltid är intresserade. Det bristande deltagandet i Karins utforskning kring regler i skolan, kan ses som en brist på intresse för studenternas utforskning. Trots att denna utforskning behandlade ett brinnande aktuellt och mycket omdiskuterat fenomen på skolan och skulle ha kunnat skapa ett underlag för den pågående diskussionen i arbetslagen. Möjligen kan det också ses som att skolan försummat att ta tillvara Karins initiativ, både biträdande rektor och Karins handledare var ju inblandade. Studenten Inga pekar på att från skolans håll måste det finnas en styrning av studenternas utforskning, annars riskerar den att bli meningslös. Y-skolelärarna påpekade att lanseringen av idén borde komma tidigare under studenternas vfu. Detta påpekas även av den ena av studenterna och motiveras med att studenter skolas ganska snabbt in i skolan arbetskultur. Här gäller det alltså att medverka till ett annat beteende.

Båda studenterna pekar dock på en betydande faktor på V-skolan som kan missgynna idén om utforskande samarbete och det är det tuffa klimatet som råder där. Vi menar dock att svåra situationer faktiskt påkallar utforskning – problemet är att det är svårt att hitta en väg där utforskning inte upplevs som merarbete och där lärarna upplever att studenter kan komma med något nyttigt för skolan och arbetet där.

”Nu är det något extra”. Samtal med läraren Ulf, samordnare på V-skolan den 22 april 2004

Vi har gjort några resultatlösa försök att få kontakt med fler handledare på V-skolan. Tidsbrist hos handledarna och andra hinder har kommit i vägen. Vi har dock kunnat avtala möte med Ulf i skolans bibliotek. Man har kommit dåligt igång med vår utforskande idé, man har fullt upp med att klara av vardagens problem, säger Ulf. Det verkar som han känner att han måste förklara för oss att man inte uppfyllt det vi hoppats. Även om vi försöker säga att vi inte har några sådana krav. Men Ulf ser själv möjligheterna med utforskning och känner nog ändå att det finns något att leva upp till här. Studenterna har inte klart för sig hur utforskningen är tänkt och då tänker lärarna att det är skönt för då slipper de engagera sig. Men lärarstudenterna har utnyttjats, de har haft arbete på skolan under sin vfu, menar Ulf. Ulf formulerar sig på följande sätt när det gäller poängen med att studenterna utforskar saker på skolan: ”Om inte kandidaterna gör det, måste vi själva göra det, om vi inte själva ska fortsätta i evighet med dumheter.”

Vi kommer in på hur lärarna ger omdömen om studenterna. Ulf menar att lärarutbildningen går mycket på deras skriftliga prestationer. På frågan om man kommer att ta med deras utforskande insats i sitt omdöme i lärargruppen är Ulf lite tveksam och säger att det blir nog så sen när det är inarbetat. Nu är utforskningen en sidovagn, men sen kan det komma in. Nu är det något extra. Sen utvecklar Ulf sina tankar om hur utforskandet skulle

kunna introduceras och utvecklas. Man kunde göra detta redan den första terminen, men det är viktigt att man ser en progression. Man stegrar uppgiftsgraden, kraven på fältdagarna ökar. Ulf menar att då studenterna kommer till T3 ska de göra en undersökning, helst något man har nytta av. Det kan man prata om i arbetslaget. Ulf berättar att man brukar inleda studenternas vistelse på skolan med att be dem gå en tretimmars promenad i området. Självklart för att de ska få en uppfattning om var de befinner sig. Nu tänker han att han kan utöka den uppgiften då de kommer och be dem att särskilt titta på vissa saker. Och rapportera detta sedan. Vi tar upp frågan om ömsesidighet i både valet av utforskningsområde och genomförandet och ger exempel på att vi tagit del av att sådant förekommer. Ulf menar att det är naturligt att sådana samtal fungerar i handledningen mellan student och lärare. Vi kommenterar detta med att man kanske kan knyta Ulfs idé om utforskning i samband med promenaden till frågor som rör hur lärarna arbetar med eleverna utifrån den miljö de vistas i eller om man kan göra denna uppgift till en genuin utforskning.

Ulf säger också att det inte är några problem att få handledare till studenterna. Ulf berättar att han tar emot de nya studenterna i vecka 40 (slutet av september). Han skulle då, menar han, kunna presentera idén om utforskning och säga att det kommer att bli en progression i studenternas auskultationer, de kommer att göra något litet utforskande i T2 och mer i T3. Vi säger efter en stund att auskultation är ett svårt ord, man får lite tråkiga associationer till det ordet.

Vi pratar lite om hur Ulf kommer att lägga upp det hela, utifrån vårt intresse att man faktiskt försöker möta de nya studenterna med detta budskap. Vi säger att vi inte är några experter.

Vi pratar en stund om fältdagarna och säger att man kanske kan se på utforskningen som ett sätt att disciplinera dessa dagar.

Handledarna får ett arvode per vecka under vfu:n. Studenterna kan gå fritt in i de olika klassrummen, arbetslagen är öppna. Trots att alla i arbetslagen är öppna för besök från studenterna är det bara handledarna som får arvode.

Sammanfattning och kommentarer

Samordnaren Ulf har inte satt igång något speciellt, trots att han på vårt första möte lät förstå att det fanns olika saker han skulle kunna tänka sig att studenterna skulle kunna utforska bl.a. på hans egna lektioner. Lärarna har inte klart för sig vad utforskningen innebär och därmed behöver de inte bry sig så mycket. Det verkar som, enligt Ulf, lärarna lägger hela ansvaret på studenterna. Detta bekräftar det som vi har hört från studenterna.

Vårt samtal med Ulf ger oss känslan av att vi inte har varit tillräckligt tydliga i början eller att Ulf har glömt vår poäng med utforskningen, dvs den

ömsesidiga nyttan för skola och student. Ulf ser utforskningen mer som en slags kurs i forskning för studenterna – alltså ytterligare en uppgift. Hans metafor med sidovagnen som står utanför och att lärarutbildningen går mycket på studenternas skriftliga prestationer, tyder också på detta.

På väg bort från skolan. Samtal med lärarstudenterna Susanne och Kristina på V-skolan den 27 mars 2004

Efter att ha stött på några f d av V-skolans elever som uttrycker sig ganska negativt om skolan, söker vi upp studenterna Susanne och Kristina i personalrummet. Nästan inga lärare syns till där. Klockan är två på eftermiddagen. Skolan känns halvdöd.

Varken Susanne eller Kristina är inledningsvis särskilt engagerade i samtalet. Det visar sig att de båda på något sätt redan är på väg bort från skolan. Vi träffar dem på deras sista vfu innan den två år långa perioden då de enbart läser sidoämnen. Dessutom vill båda pröva på gymnasiet. De är alltså relativt distanserade från skolan. De nämner också men inte förrän i slutet av samtalet att arbetslagsmötena är meningslösa eftersom man bara pratar om röran och problemen på skolan. Och de är inte intressanta för Susanne och Kristina. Har man varit på ett sådant möte är de andra bara en upprepning. När vi frågar om det inte ändå är intressant att få vara med och lyssna på hur ett arbetslag resonerar är det just detta de hänvisar till. Det är inte pedagogiska diskussioner. En antropologisk eller utforskande inställning till möjligheten att få delta i lärares samtal på en skola ger de inte uttryck för. Susanne började lite med en undersökning i höstas, men hade inte energin sedan att fullfölja den. Det rann ut i sanden. Susanne ville inte offra vfu-dagarna, hon har följt sin handledare rakt av. Susanne har känt att hon och hennes handledare borde komma på något att undersöka och hon känner att hon gett sig in i något som hon inte slutfört.

Kristina å sin sida har haft fullt upp hela tiden och är rätt slatkörd när hon kommer hem. Här kommer hon in på en rättvisediskussion. Det handlar om att studenterna har olika långa arbetsdagar på skolorna. Och det kändes orättvist när han upptäckte att en annan student kan åka och träna klockan tolv på dagen, medan Kristina och Susanne måste vara på sin skola oavsett om de ska undervisa eller inte.

Kristina menar att får man en uppgift vill man prestera något och hon ser tydligen vår idé som en uppgift trots allt? Man fick inte tid att förbereda sig ordentligt inför sin vfu, Kristina vill pröva så mycket som möjligt när hon har chansen att öva sig att undervisa. Vi undrar om man måste gå in direkt i undervisningen när man börjar sin vfu. Det måste man inte, men ambitioner och iver gör att man kastar sig in i alltihop, menar Kristina och Susanne. Vfu-perioderna är i sig ganska korta och uppstyckade. Studenterna menar också att de har tentor eller andra uppgifter från olika ämnen häng-

ande över sig. De ska vara klara direkt efter vfu:n och den vecka man hade till förfogande för detta gick istället åt till att mentalt förbereda sig för vfu:n.

Vi frågar om man kan diskutera sin handledares undervisning med honom eller henne. Kan man komma överens med läraren att titta extra på något i undervisningen. Kristina vet inte hur intresserade lärarna är av detta. Kristina säger att hon fått fria händer att undervisa. Det blir mycket snack om allting, men man skulle suttit mer med sin mentor.

Det utforskande passar bäst in på strödagarna i början av utbildningen menar studenterna¹⁹, att bara titta på undervisningen ger inte så mycket då, menar Kristina. Då är det bra att få in en fot i verksamheten, man kan vara en anonym person. En grej med den här uppgiften är att man kan känna sig behövd. Men senare som nu känner man sig behövd ändå. Man samarbetar inte studenterna emellan. Arbetslagen fungerar inte som arbetslag heller.

Sammanfattning och kommentarer

Susanne och Kristina tycker nog att det är rätt jobbigt att sätta sig med oss. De verkar se det, i alla fall den större delen av samtalet, som ett oändligt uppreparande och tjtande om hur det är att vara student och vad de gör. De skiljer inte ut oss och våra frågor från lärarutbildningen i övrigt. När vi faktiskt lyckas påminna om att vi har ett annat intresse, att vi dokumenterar och för deras synpunkter vidare blir det lite mer liv i det hela. En fråga efter detta är hur vi kan få studenterna att se att vår idé skiljer sig från det vanliga "uppgiftandet" och att vi vill tillföra en ny dimension. Vi behöver också visa på att utforskandet är en integrerad del av lärarjobbet?

De två studenterna bekräftar mycket av det som vi har hört från de andra studenterna. Lärarna är måttligt intresserade, arbetslagen fungerar inte, det är rörigt på skolan, det skulle vara bättre att börja tidigare med utforskandet.

Det nya som kommer fram i detta samtal handlar om studenternas förberedelse tid inför vfu:ns långa perioder. Veckan innan de långa perioderna håller de på att mentalt förbereda sig för vfu:n. De uppgifter som finns att göra inne på campus stör deras förberedelse – de skjuter upp sina ålägganden, vilket leder till att de under den långa perioden får ta igen dessa. Hur allmänt detta är, vet vi inte, men det skulle vara intressant att undersöka eftersom uppskjutandet av uppgifter inne på campus kan påverka vfu perioderna negativt.

¹⁹ Ibland kallar studenterna de enskilda vfu (vft) dagarna som de ska befinna sig ute i verksamheten för ströddagar, för att skilja på dessa och de långa perioderna i vfu.

Analyserande diskussion kring möjligheter och hinder för genomförandet av den lanserade idén

Avsaknad av initiativ från lärare och skollledning

Som beskrivits ovan har vi haft ett flertal kontakter med aktörer inblandade i vårt försök på Y-skolan: biträdande rektor, representanter från varje arbetslag som handplockats av biträdande rektor. Några av dessa lärare var också ansvariga för de projekt som var av intresse för vårt försök; lärare med direktansvar för handledning av studenterna, studenternas mentorer och samtliga studenter på 3:e terminen. Vissa av dessa lärarstudenter har vi träffat ett antal gånger. Trots de relativt frekventa kontakterna och trots att vi på dessa möten upplevde positiva reaktioner, en stor entusiasm och att de inblandade förstått vår idé visade det sig ändå att det hela inte utvecklats sig som vi hoppats. Kommunikationen inom skolan mellan ledning, lärare och studenter verkade inte riktigt fungera. Biträdande rektorn gav arbetslagsrepresentanterna ansvaret att presentera vår idé i arbetslagen, vilket det senare visade sig att de inte gjorde. Varken lärare eller studenterna tog initiativet att diskutera idén trots att det fanns gott om konkreta områden som lärarna skulle kunna tänka sig få hjälp med att undersöka.

Brist på information till lärare

Biträdande rektorn följde inte upp idén. Ändå verkar det som idéerna har snurrat i åtminstone en del av lärarnas och samtliga studenters huvuden. Studenterna börjar formulera egna frågor utifrån något de har sett i undervisningen som de upplevt intressant och värt att granska lite närmare. De kontaktar vederbörande lärare. Det visar sig på ett möte som vi hade med de lärare studenterna kontaktat att bara en av dem känner till vårt försök och de har ingen känsla för utforskningens tänkta ömsesidiga nytta. Istället ser lärarna den som en utifrån kommande uppgift som inte angår dem själva. Under mötet kommer det också fram att dessa lärare ska handleda studenterna under deras treveckor långa praktik. Mötet som pågår en dryg halvtimme leder till att lärarna uttrycker en ny känsla för vårt försök, vilket i sin tur leder till en intressant vändning i synen på studenterna, deras roll och möjligheter. En diskussion om och ett intresse för behovet av att bemöta studenter ute på partnerskolan på ett helt annat sätt från allra första början, initieras av lärarna på mötet.

Vad hände egentligen? En trolig orsak till att vårt försök fick en så seg start är dåligt fungerande arbetslag både som ett kommunikationsinstrument och som ett forum för samarbete kring den dagliga undervisningen. I skolan

driver man undervisning som i stort sett är oberoende av arbetslagens existens. Under sådana omständigheter fungerar arbetslaget inte som uppdragsgivare till studenterna. Det blir den enskilde handledaren som har kommandot. Trots den entusiasm och vilja som visades i våra samtal med lärare och studenter behövde processen hållas igång av oss själva, dvs man behövde energi utifrån.

Synen på studenterna

En annan orsak kan vara att partnerskolorna är ovana vid tanken att se lärarstudenterna som samarbetspartner eller resurser. Och det i sig är inte så konstigt om lärarna själva inte upplever varandra som samarbetspartner. Många av lärarna upplever lärarstudenterna som störande moment, i bästa fall som inspirationskälla eller budbärare för nya idéer, men huvudsakligen som lärlingar som auskulterar eller tränar på att hålla i undervisning. Skolan har heller inte riktigt uppfattat den rätt man har till studentens tid och insatser under den verksamhetsförlagda tiden. Till synes utan att beakta det arbete skolan kräver av studenterna under deras vfu, skickar lärare på campus med dem uppgifter med utgångspunkt i den teoretiska utbildningen inne på campus.

Utifrån kommande uppgifter

Den tredje orsaken kan vara att alla uppgifter studenterna genomför och som inte direkt knyts till undervisningen upplevs som något som kommer utifrån (från campus), uppgifter som studenterna är ålagda att göra. Studenterna är själva präglade av en syn på uppgifter, som innebär att dessa inte initieras av undervisningen i partnerskolan, utan från campus. Vi har också erfarit att dessa uppgifter kan ha ett dåligt rykte bland lärarstudenter och att de även av partnerskollärarna kan upplevas som "snokeri". Flera av studenterna har också i våra samtal berättat att de upplever dessa uppgifter som tidskrävande, ganska meningslösa och störande. Detta innebär dock inte att studenterna är ovilliga att arbeta med "alternativa" uppgifter, som t ex utforskning, under sin vfu. De positiva reaktioner vi har fått på vårt försökskoncept, kan bl a förklaras av att man ser möjligheten att arbeta med ännu mer meningsfulla och partnerskolerelevanta uppgifter under studenternas vfu. Studenterna på Y-skolan t ex, visade med sitt initiativ att de hade en utforskningsvilja, men med sitt agerande visade de att idén om ömsesidigt intresse inte riktigt slagit rot. Med andra ord - studenterna hade alltså hittat en uppgift som legitimerades av representanter från campus, dvs oss forskare, även om vi mycket tydligt har förklarat att vi inte representerar lärarutbildningen som sådan. De känner en viss press på sig att sätta i gång något (enbart det att vi väckt frågan samt vår "närvaro" skapar en viss press). De vet att skolan välkomnar insatser från lärarstudenter, men ända tills i sista minuten

glömmer de nästan helt att samråda med de inblandade lärarna, dvs ömsesidigheten. Här menar vi att synen på vfu-uppgifter, som något som man genomför på initiativ från campus och inte från skolan finns kvar hos studenterna. Studenterna känner engagemang för de utforskningsuppgifter de själva kommer på, men för partnerskollärarna kan de upplevas mer påklis-trade. Här saknas samrådet.

Studenten som "attachment" till handledaren

En viktig erfarenhet vi fått av att lansera vårt koncept är att när skolledare och lärare någorlunda förstått innebörden i det, bemöts det av stort intresse och nyfikenhet. Skolledarna och lärarna har sett de möjligheter utforskande lärarstudenter kan tillföra när det gäller både utvecklingen av skolarbetet och studenternas egen utveckling. Man inser att utforskandet inte behöver handla om omfattande undersökningar och rapporteringar utan snarare om enkla, men viktiga granskningar som lärarna själva velat göra men inte haft tid eller möjlighet att genomföra. Och att det man kommer fram till på olika sätt kan återrapporteras till lärarlag eller lärare. På vårt senaste möte på Y-skolan framkom det att lärarna såg på studenterna som lärlingar. Där studenterna bemöts som en slags "attachment" till en handledare, utgör det ett hinder för att studenten ska betraktas som en blivande kollega och en samarbetspartner som har något att komma med. Att studenterna kan uppleva fältdagarna, som ibland av studenterna kallas ströddagar, som ganska meningslösa (något som kom mycket tydligt fram hos studenterna på V-skolan) och att lärarna på partnerskolorna ibland också upplever dem som problematiska, menar vi är en del av denna kultur. Genom att från allra första början göra studenternas utforskande på partnerskolan till ett självklart inslag, skulle man kunna skapa möjligheter att förändra den attachmentinställningen.

Lärarnas oro för kontroll

V-skolan är en f-9 skola med ca 750 elever. Vi koncentrerade vårt försök på 6-9 delen av skolan. Vi upplever att erfarenheterna från V-skolan bekräftar mycket av det vi lärt oss av processen på Y-skolan, trots att processen där inte kommit lika långt. Skolledningen är mycket positiv till försöket och ser möjligheterna. Dock märker vi att det försvårar vår lansering av försöket att lärarna i stort har en ganska bestämd och "traditionell" syn på studenters uppgifter utanför klassrumsarbetet – dvs de ses som omfattande utifrån kommande uppgifter som ska dokumenteras och presenteras på annat håll än i partnerskolan. Detta bekymrar vissa lärare. De röjer en viss oro för att de ska utsättas för någon form av kontroll. Vi märker att lyhördheten blir större hos lärarna när de har förstått att de själva (tillsammans med studenterna) äger "uppgiften" och att den inte är angelägenhet för campus. I samtal med studenterna upplever vi liknade reaktioner. Studenterna berättar om uppgifter

de får med sig från campus som de upplever som ganska konstlade och relativt meningslösa. Detta gäller både uppgifter som att göra observationer och att skriva mål. Dessa blir en slags pliktuppgifter som genomförs för "poängens" skull. Däremot visar studenterna stort intresse för att göra utforskande insatser som kan komma till nytta på skolorna och de har själva en hel del idéer om vad de skulle kunna uträtta. (Ett par studenter berättade även om en sådan insats som de initierat själva och som blev vällyckad – en berättelse som bekräftades av en lärare på partnerskolan). Det som bekymrar dessa studenter mest, är hur detta kan få plats inom ramen för deras tid ute på partnerskolan, om alla uppgifter som de är ålagda att göra ska genomföras samtidigt. En annan sak som ger en del av studenterna bekymmer är att en utforskande insats kan bli svårbedömd som en del i genomförandet av praktiken (se diskussionen om lärling-handledarrelationen mellan lärare och studenter här nedan).

Arbetslagen, studenten och handledningen

Lärarstudenterna upplever att arbetslagen inte fungerar riktigt som sådana. En mer "traditionell" syn på studenterna som lärlingar till en handledare tycks råda på partnerskolan. Studenterna uttrycker även vissa bekymmer över att om deras handledare inte bevitnar vad de gör under praktiken, kan det påverka underlaget för bedömningen av dem negativt. Detta leder i sin tur till en viss tveksamhet från deras sida att delta i vårt försök. Detta tyder på att åtminstone vissa av studenterna har en ouppklarad uppfattning om arbetslagets roll i bedömningen och att de uppfattar att det endast är klassrumsarbetet som ger "poäng". På sätt och vis kan det också från lärarnas sida finnas otydliga uppfattningar om studenternas status inom arbetslagen. T.ex. uppgav endast ett fåtal av lärarna på vårt första möte med lärarlagen att de hade lärarstudenter. Eftersom V-skolan är en 6-9 skola blir handledningen ämnesbestämd, vilket möjligen handuppräckningsförsöket vid personalmötet bekräftade. Enligt samtal med lärare på skolan är det ofta unga, relativt nyutexaminerade lärare som sköter handledningen. Många äldre lärare är inte så förtjusta i att ansvara för studenters praktik, inte minst eftersom det skapar extra arbete. (De nyutexaminerade lärarna vill vara ledningen till lags och därför är det lättast att övertala dem. Dessutom verkar den individuella lönesättningen ha börjat få betydelse som incitament, se nedan!) En av de lärare som vi intervjuade hade arbetat många år på V-skolan. Han uppgav att han enbart av plikt hade påtagit sig handledning av en student. Han såg inte studenten som en resurs, utan menade att undervisningen var mer effektiv utan en praktikant. Han var dock intresserad av vårt försök och hade en hel del idéer om hur han skulle kunna använda studenten som en utforskande resurs.

Det har funnits en hel del turbulens på V-skolan under den sista tiden på grund av ombyggnader och flyttningar fram och tillbaks i skolan, omständigheter som knappast befrämjar arbetslusten eller nytänkandet. Vi har försökt ta hänsyn till detta och vi kan väl förstå att vårt försök inte har den främsta prioriteringen under sådana omständigheter. Vi har därför tagit hänsyn till detta i analysen av vårt material genom att huvudsakligen diskutera de fenomen, attityder och synsätt som man oavsett omständigheterna kan räkna med finns på V-skolan. Många av dessa fenomen (det gäller både V- och Y-skolan) utgör direkta hinder för att partnerskoleidén genomförs som den är tänkt. Dessa hinder rör inte bara synsättet ute på partnerskoleområdena utan finns också i vårt eget bygge – campus. Vi har om och om igen föranletts att återkomma till frågan om hur campusutbildningens organisation egentligen fungerar ihop med organisationen av vfu:n. Med andra ord tycks inte dessa system harmoniera så väl med varandra som man i förstone kan få intryck av. Vi påstår därmed inte att det inte kan finnas både uttryckta och latent samsyner mellan campus och partnerskolorna. Dessa samsyner kan både gynna och missgynna partnerskoleidén.

Som vi tidigare nämnt, menar studenterna på de tre försöksskolorna att arbetslagen inte fungerar särskilt väl, när det gäller att ta ett kollektivt ansvar för studenternas vfu. Åtminstone upplever en del av studenterna att arbetslaget inte har någon avgörande betydelse för deras vfu. Partnerskolesystemet bygger dock delvis på att detta kollektiva ansvar finns. Studenterna ska ingå i något av skolans arbetslag och ansvaret för utformandet av studentens vfu ligger där. Vi kan konstatera att så fungerar det egentligen inte. I stället tilldelas i praktiken studenten en eller fler handledare. På V-skolan t.ex., är det i praktiken den lärare som undervisar i studentens huvudämne som tar ansvar för studenten och det beror snarast på den enskilde studentens/lärarens initiativ hur mycket studenten kommer i kontakt med andra lärare. Det är inte ovanligt att en och samma lärare tilldelas flera studenter. På Y-skolan tilldelas studenterna två klasslärare, så att de får vara i arbetslag med olika åldersspann. På både V- och Y-skolan, tillhör studenterna bestämda arbetslag, men i praktiken är det enskilda lärare som tar ansvaret för handledningen av studenten och inte kollektivet, vilket enligt partnerskolesystemet i princip är meningen. Detta kan innebära olika problem. Det har kommit fram i samtal med handledare på V-skolan att handledning av studenter kan upplevas som tidskrävande, även störande för det egna arbetet. Många av de mer erfarna lärarna vill, som vi tidigare påpekat, inte ta på sig handledaruppgiften. Detta kan hänga ihop med det att lärarutbildningen inte längre upprättar kontrakt med enskilda lärare eller skolor gällande vfu:n utan med respektive kommun (Malmö högskola, 2004).

Före partnerskolesystemets tid gick ersättningen för handledning direkt till de lärare som tog ansvaret för studenternas vfu (då kallad praktik).

Numera går ersättningen till kommunen som i princip bestämmer över hur dessa medel ska fördelas. Med andra ord har den direkta kontakten mellan lärarutbildning och skola/handledare försvunnit när det gäller arvoden. När detta system infördes orsakade det protester från lärarnas sida, eftersom det i praktiken endast var ersättningssystemet men inte själva handledningsorganisationen som förändrades. Dessa protester verkar dock för det mesta ha tystnat de senaste åren. Med hänsyn till att det praktiskt taget är enskilda lärare som delegeras ansvaret för studenternas vfu kan det betraktas som logiskt att skolorna försöker lösa ersättningsproblemet genom arvoden eller eventuellt individuell lönesättning. Man omformar alltså det nya systemet på lokal nivå i linje med det gamla. När ersättningen för handledningen går till enskilda lärare finns det risk för att de övriga lärarna inte upplever något större ansvar för studenterna. Därmed ökar också risken för att "mästare/lärling" förhållandet befästs. Detta gör att studenterna blir allt mer beroende av sina "mästare" vilket i sin tur kan leda till att det blir svårare för studenterna att uttrycka kritik.

Partnerskolans nya ansvar

I och med införandet av den nya lärarutbildningen har partnerskolorna fått ett större ansvar än tidigare. Detta kan bidra till studenternas beroende av sina handledare. Från att partnerskolan (praktikskolan) haft en slags praktik-servicefunktion gentemot campusutbildningen när det gäller vfu:n, har den fått en lärarutbildningsfunktion. Dvs partnerskolan har "i samarbete med högskolan ett huvudansvar för genomförandet av den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen samt medverkan i examinationen" (Malmö högskola, 2004). Lärarna ute på partnerskolorna har numera fått uppgiften att inte bara ge studenterna möjlighet att lära sig det praktiska yrket utan också att göra en, enligt vissa kriterier (Malmö högskola, 2004), bedömning av studentens insatser. Detta ligger i sin tur till grund för studentens examination. Med andra ord, handledning av lärarstudenter innebär en slags lärarutbildarfunktion. Relationerna mellan handledare, speciellt om det endast är en eller två personer, och student kan därför bli känsliga. Studenternas beroendeställning till sina handledare kan t o m sägas vara större än den mellan lärare och student inom den campusförlagda utbildningen. Detta beror på att studenten har större närhet till sin vfu-handledare och är mer synlig för honom än hon är för lärarutbildarna under den campusförlagda tiden. Det är inte konstigt att studenterna funderar kring och uttrycker sig om dessa relationer.

Några slutsatser

Av det ovan förda resonemanget kan man dra den slutsatsen att de förut-sättningar lärarutbildningen verkar utgå ifrån, nämligen att lärarlagen ute på

partnerskolorna kollektivt tar ansvar för studenternas vfu inte alltid uppfylls. Ersättningssystemet, kontrakten mellan lärarutbildning och kommun om ersättning för vfu:n, kan innefatta en hel del problem som gör det vanskligt att skapa det kollektiva ansvar ute på partnerskolorna som skulle kunna förändra synen på vfu:n.

Trots att vi upplevde att vår idé om utforskande partnerskolor och lärarstudenters och lärares ömsesidiga nytta i skolförändringsarbetet möttes av intresse både av lärare och studenter, har det visat sig svårt att genomföra detta i praktiken. Här ovan har vi pekat på olika teorier om vad som kan hindra genomförandet. Lärarna på Y- skolan drog slutsatsen av våra diskussioner kring detta problem, att en orsak kunde vara hur skolorna presenterar vfu:n för studenterna när de först kommer till sin partnerskola. Vid det laget hade vi själva börjat fundera kring den möjligheten. Tredjeterminsstudenterna har möjligen redan blivit så präglade av mästare/lärlingskulturen samt lärarutbildningens uppgiftskultur att det kan vara svårt att komma ur det mönstret. Att tänka om tar tid. Men dessutom tog det ganska lång tid att introducera idén för både partnerskolan och studenterna och därmed blev tiden för genomförandet knapp. När studenterna har hunnit in på den fjärde terminen riktas deras tankar främst mot de långa vfu-perioderna. De flesta är väldigt upptagna av förberedelser inför sin undervisning under vfu-perioden, även långt innan den ska börja. Flera studenter skjuter upp en hel del arbete som de ska genomföra under den campusförlagda tiden på grund av detta och därför hamnar en del av dem i tidsnöd med sina studier och inlämningsuppgifter. Utforskning prioriteras inte, eftersom det främst är deras prestationer i klassrummet som räknas. Den fjärde terminens vfu är dessutom den sista som de gör inom sin partnerskola på länge, så intresset för att genomföra ett utforskande arbete börjar minska rejält.

Det är dock inte studenternas beteenden och bedömningar som vi upplever som det största hindret för att idén om utforskning har svårt att vinna mark i skolan. Vi anser att det främst är kulturen, de mentala bilder, som finns kring den verksamhetsförlagda tiden som utgör hinder. Men också en viss fixering vid ämnena, en mästare/lärlingsmentalitet; bristen på kollektiv praxis, otydliga roller mellan "ämneslärare", lärarutbildare och handledare samt brist på ömsesidig kommunikation mellan campus och partnerskolor kan sägas utgöra hinder. Allt detta menar vi kan bidra till att skapa en diskrepans mellan visionen om partnerskolan och verkligheten.

Det ovan sagda innebär att om man vill att idén, visionen, om partnerskolor ska bli verklighet måste campus tillsammans med partnerskolorna på något sätt revidera sina mentala bilder av den verksamhetsförlagda tiden – själva kulturen kring den. Om man vill att tiden ute på partnerskolorna ska leda till att studenten får en helhetsbild av läraryrket, dvs "kommer under ytan på det som sker", om man vill att de "finns som extra vuxna och som samtalspartner kring allehanda frågor som väcks i verksamheten" och om

man nu vill att studenten ska utveckla en kritisk, granskande och problematiserande (utforskande) inställning till sin utbildning då måste förutsättningarna för detta finnas både inom campus och partnerskolan. Vfu:n har fått en ny och utvidgad funktion inom lärarutbildningen som i själva verket ställer nya krav. Denna funktion måste synliggöras och värderas utifrån intentionerna. Därför skulle det kunna finnas ett kollektivt ansvar för att utveckla en så professionell utbildning som möjligt. Vi menar att utforskande arbete till ömsesidig nytta kan vara ett led i detta.

Några frågeställningar kring lärarnas förutsättningar till initiativtagande

I vårt försök har vi kunnat identifiera en rad frågeställningar när det gäller förutsättningarna för att studenterna ska kunna använda sin verksamhetsförlagda tid till utforskande arbete. De frågeställningar vi tar upp här rör dels partnerskollärarnas förutsättningar att ta initiativ till att arbeta utforskande tillsammans med lärarstudenterna. Och dels rör det olika möjligheter att praktiskt arrangera studenternas vfu på skolorna.

Med förutsättningar menar vi t ex de reella arbetsvillkor som partnerskollärarna har och de inställningar de har till sitt uppdrag, sina insatser och mandat inom lärarutbildningen.

Med partnerskollärarnas förutsättningar menar vi de förberedelser som lärarna fått för att ta på sig ansvaret för vfu:n.

Med förutsättningar menar vi också de mentala bilder som döljer sig i relationen mellan vfu:n och den campusförlagda tiden. Detta kan formuleras som följande frågor:

- Hur definierar lärarstudenten, lärarutbildaren på campus respektive partnerskolläraren sina positioner och uppdrag i förhållande både till skolutvecklingen och till lärarutbildningen?

- Vilken betydelse kan denna definition ha för hur man agerar i förhållande till varandra (som blivande kollega eller lärlunge, som lärarutbildare eller servicefunktion, som ämneslärare eller handledare eller medlem i ett arbetslag osv). Det handlar om olika identifikationer, uppfattningar av roller och av mandat. Det rör också ansvars- och arbetsfördelning.

- Vem tar initiativet till vad man ska utveckla och lära sig på partnerskolan (partnerskolan, studenten, campus)?

Vårt försök har inriktats på att partnerskollärarna tillsammans med lärarstudenterna tar initiativet till utforskande arbete. För detta måste det finnas ett utrymme skapat både av partnerskolan och lärarutbildningen. Hittills verkar initiativet ligga hos campus när det gäller utforskande uppgifter, som t.ex. observationer och elevintervjuer. Uppgifter av detta slag kan

vi kalla campusinitierade och de är endast avsedda för campusbruk. Med andra ord kan dessa uppgifter kallas campustillgodogjord utforskning, eftersom resultatet tas hem till campus och bearbetas där utan något inflytande från det fält materialet är hämtat från och utan någon återkoppling till verksamheten. Vi har tidigare diskuterat dessa uppgifter och i intervjuer med studenterna funnit att uppgifterna kan kännas konstlade och upplevas sakna mening. Den campusinitierade utforskningen berikar diskussionen inne på campus, men är av liten nytta för partnerskolan. Men denna utforskning tar tid från studenterna – tid som egentligen är partnerskolans egendom, tid som borde kunna utnyttjas för att studenternas och partnerskollärarnas samarbete, utforskning och skolutveckling eller det vi kallar för partnerskolinitierad utforskning. Initiativet ligger hos partnerskolan och/eller studenten och resultatet tillgodogörs inom partnerskolan. Det betyder att man ser utforskningen som något man behöver för att utveckla det egna arbetet.

Skillnaden mellan dessa utforskningsinsatser, campusinitierad och partnerskoleinitierad utforskning, ligger främst i just varifrån initiativet kommer, vem som formulerar frågorna och i vilket syfte och hur resultatet används. Utforskningsinsatserna vare sig de initieras av partnerskolan eller av campus, kan användas av och tillgodogöras lärarutbildningen i sin helhet (t.ex. vid analys av teori och praktik och som material för studenternas examensarbete). Dessa förhållanden kan illustreras och diskuteras utifrån följande fyrfält:

	Skolinitierad utforskning	Campusinitierad utforskning
Skoltillgodogjord utforskning	Utforskning för att utveckla skolan	Examensarbete
Campustillgodogjord utforskning	Utforskning som studenten har med sig till campus för att diskutera med andra studenter	Uppgifter som studenter får av sina campuslärare för att diskutera på seminarier inne på campus. Examensarbete.

För närvarande dominerar det campusinitierade/campustillgodogjorda utforskningsfältet. Ambitionen med vår idé är att aktiviteterna i de övriga fälten tar över den dominansen. Vi anser att den skolinitierade utforskningen är en av de vägar man kan gå för att närma sig den vision lärarutbildningen har om partnerskolan. Att närma sig denna vision kan inte vila på studenternas

axlar. De som ska arbeta mot den visionen är de som skapar kontinuiteten i utbildningen, nämligen lärarutbildarna på campus och i partnerskolan.

Forskningsprocessen retrospektivt

Vi ska här diskutera hur vi ser på vår forskningsprocess så här i efterhand. Vi inleder med att föra ett resonemang kring utvecklingsförsöket och vad vi sett och lärt när det gäller förhoppningarna och möjligheterna att påverka ett skeende i skolan som utifrån kommande.

Utvecklingsförsöket - Implicita utgångspunkter

I våra utgångspunkter och syften har vi uttryckt vad vi ville medverka till i vårt experiment. Det handlar om förhoppningar, önskningar om utveckling av händelseförlopp utifrån olika perspektiv som t.ex. partnerskolans perspektiv, studenternas respektive campus' perspektiv. En sådan önskad utveckling skulle kunna beskrivas som en förhoppningskedja. Vi har provat att nysta upp några av våra mer eller mindre medvetna antaganden om vad vårt försök skulle kunna bidra med. Vi ska här ge exempel på hur en sådan förhoppningskedja kan se ut. Att en insats förväntas leda till en annan illustreras här med pilar ⇒.

En förhoppningskedja som vi arbetar med gäller att vi vill medverka till att partnerskolorna kan fördjupa sitt arbete ytterligare samt att lärare och studenter utvecklar en mer utforskande kompetens och inställning:

Om vi får gehör för vår idé om gemensam utforskning utifrån lärarnas – studenternas överenskommelse så kan det leda till att studenterna faktiskt genomför undersökningar i samråd med lärarna (i arbetslaget).

⇒ Detta kan leda till att studenten och även de inblandade lärarna känner behov av att orientera sig i vad som undersökts tidigare på området och så smått börjar söka efter analysmodeller.

⇒ Detta kan i sin tur leda till att utforskningsinsatsen diskuteras och att resultaten kommuniceras med en större grupp lärare (arbetslaget) eller hela skolan.

⇒ Detta kan i sin tur leda till att lärarna tar till sig resultaten och ställer nya frågor till sin verksamhet, diskuterar den med nytt bränsle.

⇒ Det kan i sin tur leda till att lärarna blir inspirerade och att deras insatser får nya dimensioner.

⇒ Detta kan i sin tur leda till att barnen/ungdomarnas lärande-upplevelser blir mer levande.

⇒ Det kan också parallellt leda till att lärarna kan kommunicera vad de gör och vart de vill komma med sitt arbete på ett mer engagerat och medvetet sätt till föräldrar (i utvecklingssamtal) och skolpolitiker (i kvalitetsredovisningar).

⇒ Lärarna har utvecklat en utforskande inställning och införlivat den i sina sätt att arbeta.

Delvis beskriver förhoppningskedjan vårt syfte att få i gång ett nytt forum för utbyte mellan lärare och lärarstudenter gällande skolarbete. Och delvis syftar den på den ömsesidiga nytta partnerskolan och studenten har av att utveckla en utforskande inställning och vilka konsekvenser det möjligen kan ha för skolarbetet i stort. Genom att arbeta med förhoppningskedjor har vi kunnat analysera våra antaganden och vi kan också illustrera hur man kan tänka att en insats ska leda till en annan. Förhoppningskedjorna kan givetvis varieras i det oändliga.

Den konkreta situationen, då lärarstudenter och lärare diskuterar vad som behöver undersökas har fått utgöra en sorts utgångspunkt för dessa förhoppningskedjor, dvs. att utforskning sätts i gång. Men bara det att studenterna och lärarna ska komma i läge för att diskutera vad man ska undersöka är en komplicerad historia. Detta är något vi funnit då vi försökt plantera vår idé och sedan kunnat iaktta hur den tas emot, tolkas och omsätts i handlingar på våra försöksskolor. Det finns även anledning att reflektera över vad vi lärt oss och funnit när det gäller vår ansträngning att försöka etablera något som "utvecklingsbesökare" på partnerskolorna.

Vi har lagt ner en hel del tid detta första år på att söka upp skolledare, mentorer, lärare och studenter och genom den etablerade hierarkiska vägen presenterat oss och vårt försök. Även om vår idé delvis funnits på flera partnerskolor och mer eller mindre latent kan läsas ut som en logisk följd av partnerskoleorganiseringen, har det varit omständligt att presentera idén och att försöka få den att få fotfäste. Detta bottnar inte i motstånd från skolorna och studenterna. Tvärtom har vi mottagits påfallande positivt. Men, och det är en gammal erfarenhet, att tränga in i en skola och försöka inte bara få gehör för något för stunden utan få det att förbli levande, är mycket svårt. Och det är naturligt och troligtvis tur att det är så. Är man inne i komplexa pedagogiska och sociala processer med många människor, som lärare brukar befinna sig i, kan man inte utan vidare förmå att ta till sig något som en välvillig, men ändå tillfällig gäst på skolan plötsligt säger. Att verkligen orka lyssna på detta och se hur det stämmer överens med det man redan gör och det man vill är ingen självklar sak. Vår strategi att utveckla försöket alltefter- som och utifrån de reaktioner vi får från de olika aktörerna innebär ett visst problem med att lägga in tider för intervjuer och möten på skolorna. Här har vi mötts av en god vilja att verkligen försöka komma loss med ibland väldigt kort varsel.

Det finns anledning att dröja något vid den här problematiken kring att gå över tröskeln till skolornas arbete. Man kan säga att vi stått och vägt lite med fötterna där. Frågan handlar ytterst om hur man som utifrån kommande, kan avväga sina initiativ och insatser i förhållande till det som finns och

initieras inne i skolorna. Hur främjar man att det som man vet finns latent på skolan, verkligen tar sig utrymme utan att man försöker styra fram det. Hur mycket ska man och på vilket sätt är det möjligt att lägga sig i andra människors utveckling, det utvecklingsarbete som pågår och växer fram? Detta är centrala pedagogiska frågor som lärare brottas med i förhållande till sina elever, ledare i förhållande till sina pedagoger och reformansvariga i förhållande till skolorna. I vårt försök har denna fråga varit uppe till ständiga diskussioner och överväganden.

Efter denna första försöksperiod kunde vi dra slutsatsen att vi skulle behövt vara mer närvarande och diskuterande på skolorna. Men detta förutsätter att vi som forskare kan avsätta den tiden och att lärarna och studenterna hittar motsvarande tid. Det handlar också om tidsinfasning, "tajming", dvs problematiken kring att upplevda behov och intressen på olika nivåer eller olika håll inom skolan inte alltid sammanfaller med varandra i tid. Här finns erfarenheter från studier av skolutvecklingsprocesser, där just koordineringen (Blossing m fl, 1999) av inspiration och initiativ mellan ledning och lärargrupper eller lärare sinsemellan lyfts fram.

En angränsande problematik rör den artighet eller kanske foglighet som lärare kan visa när det gäller olika initiativ som kommer från ledningen, lärarutbildningen eller ibland andra aktörer på skolarenan. Man kan vara van att ställa upp till synes okritiskt, men utan att vare sig ta till sig det påbjudna eller egentligen försöka sätta sig in i det. Den utforskande nyfikenheten eller kraften saknas på de initierade områdena. Istället är det andra saker som upptar lärarna. Lärarnas och lärarstudenternas förhållningssätt kan i de fallen närmast betraktas som överlevnadsstrategier. Detta är en fallgrop som man behöver vara vaksam på.

Med förhoppningskedjorna försöker vi illustrera vilka händelseförlopp som vi mer eller mindre medvetet och uttalat hoppades skulle kunna inspireras av vårt försök. Vad blev det av detta och vilka slutsatser kan vi dra av vad vi funnit? Är det något som förvånar oss? Har händelseutvecklingen eller bristen på händelseutveckling sett olika ut på olika skolor och vad har det i sådant fall berott på? Våra förhoppningar och farhågor har både infriats och kommit på skam. Vi har inte beskrivit några "farhågekedjor", men farhågan att vi inte skulle komma särskilt nära eller lyckas beröra skolorna med vår idé har delvis besannats. Det kan bl a förstås utifrån det resonemang vi fört ovan. En av de främsta lärdomarna av detta försök är att det är viktigt att identifiera och analysera alla typer av gensvar och associationer som vår idé har väckt. Vilka förhoppningskedjor, eller kanske farhågekedjor, har vi satt igång hos dem vi mött. Hur har dessa kedjor sammanstrålat eller krockat med varandra? Vårt försök har bidragit, menar vi, till den viktiga frågan hur man kan försöka arbeta med utvecklingsfrågor som en utifrån kommande. Här finns en hel del att lära, vi ser också vårt exempel med förhoppningskedjor som ett sätt att belysa den problematiken och ibland nästan naiva

synen på vad man hoppas ska ske. Men än viktigare för oss i detta sammanhang är att försöka förstå i vilka sammanhang vi egentligen rört oss, vilka förutsättningarna för vår idé varit att tas emot. Här finns, menar vi, flera mycket centrala forskningsområden att arbeta vidare med, nämligen dels att studera vilka outtalade förhoppningskedjor som kan finnas i samband med en utvecklingsinsats och att sedan också i detalj följa och analysera processen med att försöka initiera eller inspirera en utveckling. Och dels att, som vi nu planerar, studera förutsättningarna för det utforskande arbetet både inom lärarutbildningens campusdel och partnerskoledel. Vi låter dock diskussionen kring just detta stanna här. Istället går vi vidare med att diskutera den forskarinsats vi hittills gjort.

Vår forskarinsats

Vår slutsats utifrån vårt pilotförsök är att vår idé om utforskning är utvecklingsbar. Den har väckt intresse och i vissa fall också genererat utforskande bidrag från studenterna. Men vi ska här granska vad vi egentligen gjort i vår forskarinsats. Ovanför ingången till Uppsala universitet står det: Tänka fritt är stort tänka rätt är större. Det finns anledning att diskutera just polariteten "fritt" och "rätt" när det gäller vår egen forskarinsats och vårt resonemang om ombeskrivning i förhållande till en disciplinerad kommunikation.

Om vi ersätter "rätt" med "överenskommen och disciplinerad" och "fritt" med "ombeskrivande" kan man fundera över i vilka sammanhang det är önskvärt att tänka på det ena eller andra sättet och när det skulle kunna vara adekvat och fruktbart. Som forskare behöver vi kunna förena ett ombeskrivande sätt att studera och analysera med en någorlunda disciplinerad kommunikation inom i alla fall någon del av vetenskapssamhället. Samma gäller för lärare, de behöver vara ombeskrivande i sina sätt att arbeta pedagogiskt med eleverna och sin egen skolas utveckling, men de behöver också disciplinera sig inom någon överenskommen kommunikation med kollegor och omvärld. Utveckling av lärarutbildning och utveckling av skolan kräver, så vitt vi kan se, stora inslag av inspiration till ombeskrivningar och respektfullt tillvaratagande av dessa. I andra hand behöver man, då man utforskat varandras ombeskrivningar och de styr-och samhällssammanhang man finns i, kunna komma överens i en disciplinerad kommunikation. När vi går vidare i vårt forskningsprojekt brottas vi med dessa polariteter. Vi brottas också med våra något olika betoningar på lärande respektive tillvaratagande. Som vi framhöll i vårt förord finns den spänningen både i vårt arbete och i vårt rapportering. Vi menar att det är en tillgång.

När vi arbetat med vårt projekt och skriver denna rapport utgår vi från att det vi åstadkommer bör vara av intresse både för pedagoger (utbildare

och studenter) inom lärarutbildningen (partnerskolorna och campus) och för forskare. Men förmår vi med vår forskarinsats beröra och kommunicera både med pedagogerna vars verksamhet är föremål för forskningen och med forskarsamhället? I vår fortlöpande analys prövar vi att ta tillvara och tillgodogöra oss de studerades resonemang. Vi försöker halvt outtalat vara katalysatorer mellan de båda grupperna. Ett annat sätt att uttrycka det är att vi värderar de resonemang vi får från studenter och lärare väl så mycket som de teoribildningar som finns på området. Hur dessa grupper kan mötas språkligt och jämställt är inte det vi fokuserar i vår forskning, men i avsnittet om våra utgångspunkter refererar vi till teorier som hanterar eller kan åberopas när det gäller denna frågeställning. Hargreaves (1995) menar att det är nödvändigt att både lärare och forskare utvidgar innebörden i sina respektive yrken. För lärarnas del handlar det bl a om att de får möjlighet att vara agenter i realiserandet av reformer snarare än utförare av reformimplementering. Och den utforskande kompetensen lyfter han fram så här:

If systematic inquiry becomes a more integral part of professional culture of teaching, then this encourages and empowers teachers to identify and resolve more of their own school-level problems, and creates points of engagement and understanding in relation to university-generated educational research. (a a, sid 77)

När det gäller forskarna, menar Hargreaves att deras insatser bör vidgas till att omfatta praktiskt arbete och reformarbete tillsammans med andra mottagare och grupperingar. Under arbetet både med försöket och med rapporteringen från det, har vi brottats med relationen mellan utvecklingsinsatser och forskningsinsatser. Hur ser vi på vad det är som förenar arbete med utvecklingsinsatser och arbete med forskningsinsatser? Vi grundar vår syn på vad skolutveckling respektive lärarutbildningsutveckling är och hur den kan gå till, på våra egna erfarenheter. Vår inställning är att en skolutvecklingsinsats bör utgå från ett utforskande av och ett tillvaratagande av de berörda parternas resonemang och ett utforskande av deras upplevda villkor. En gemensam nämnare för en forskningsinsats och en skolutvecklingsinsats, enligt detta synsätt, är inriktningen på att fånga upp tankar, erfarenheter och resonemang ur ett specifikt sammanhang, i detta fall skolan och lärarutbildningen. Det som skiljer utvecklings- och forskningsinsatser kan förutom kraven på systematik vara inriktningen på kort- eller långsiktiga effekter. De sammanhang insatserna initieras i och sedan också presenteras och ventileras i, skiljer sig också åt. I utvecklingssammanhang kan kraven på delaktighet och måltrogenhet vara större, medan det i forskningssammanhang ställs andra krav på teoranknytning och genomskinlighet igenomförandet t ex. Det som är krav inom forskningen kan dock ofta betraktas som

önskvärt när man arbetar med utvecklingsinsatser. Även inom skolutvecklingsarbete behöver man vara klar över vilka perspektiv man arbetar utifrån och en öppen redovisning av tillvägagångssätt är en klar fördel. Vi ser att det finns stora likheter mellan en idealt genomförd utvecklingsinsats och en forskningsinsats. De likheter vi främst fäster oss vid ligger i ett utforskande och tillvaratagande förhållningssätt.

Det finns en liten skrift av de Jong, som heter "Vad rektor ser". Om man parafraserar den titeln, kan man fråga: vad är det lärarutbildaren, partnerskolläraren och lärarstudenten ser. Vem berättar de för vad de ser och vem lyssnar? Vad gör vi med det de berättar? Vi strävar efter att söka upp, lyssna på och ta vara på vad dessa grupper berättar att de ser. Vi menar att vi haft det angreppssättet i vår pilotstudie, men att vi kan fokusera oss ännu mer på detta på bekostnad av processtudierna och också tydligare relatera vad vi finner till forskarsamhället. Vi avser därmed att fortsätta att utveckla dialektiken mellan tillvaratagande av ombeskrivningar och en disciplinerad kommunikation.

Referenser

- Andersson, Lars Gustav, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, Harriet (1997). *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljö-undervisning*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berg, Gunnar. & Scherp, Hans-Åke (Red), (2003). Skolutvecklingens många ansikten. *Forskning i fokus nr. 15*. Myndigheten för skolutveckling.
- Blossing, Ulf; Henckel, Boel; Henningsson-Yousif, Anna; Wallqvister, Therese & Österberg, Jonas (1999). Samtal för förändring. En rapport om 43 skolors arbete med mål och resultat. *Skola i utveckling*. Skolverket. Stockholm: Liber.
- Bryman, Alan (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, Ingrid. (1996). *Lärarutbildningen som yrkesutbildning*. Bilaga 1. I: Ds 1996:16. Lärarutbildning i förändring. Utbildningsdepartementet.
- Carlgren, Ingrid. & Marton, Ference. (2001). *Lärare av i morgon*. Pedagogiska magasinets skriftserie nr.1. Stockholm: Lärarförbundet, Lärarförbundets förlag.
- Cohen, Louis & Manion, Lawrence (1989). *Research methods in education*. New York: Routledge
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och läsa för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Eisner, Elliot W. (1982). *Cognition and curriculum. A basis for deciding what to teach*. The John Dewey Lecture – number eighteen. New York: Longman.
- Elgqvist-Saltzman, Inga & Henningsson-Yousif, Anna (1999). *Kalmar-pedagoger i tid och rum – ett utbildningsvetenskapligt projekt*. Rapport D 1999:3. Kalmar: Institutionen för pedagogik och metodik.
- Eritsland, Alf Gunnar. (2004). *Svensk lærerutdanning sett med norske øyne: En studie av lærerutdanningen ved Malmö högskola*. Rapporter om utbildning. 4/2004. Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Frøyland Nielsen, Ruth (1979). *Jean Piaget. Personlighedens psykologi*. København: Forlaget Forum A-S; Oslo: Dreyers Forlag.
- Försök med utforskande partnerskolor, informationsblad 2003-03-04
- Gunnarsson, Bernt & Björemark, Pernilla (2004). *Lärarutbildningens kvalitetsarbete*. Rapporter om Lärarutbildning. Nr.12. Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen.

- Hameyer, Uwe (2003). Skolutveckling i de europeiska länderna: Nuläge och utblick. I Gunnar Berg & Hans-Åke Scherp (Red), *Skolutvecklingens många ansikten*. Forskning i fokus, nr 15. Myndigheten för skolutveckling. (2003)
- Hargreaves, Andy (1995). Transforming knowledge: Blurring the boundaries between research, policy and practice. I Thomas Tydén (Red), *When school meets science*. Stockholm Institute of Education Press (HLS Förlag)
- Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Henningsson-Yousif, Anna (2001). *Något om deltagande målstyrning som statlig skolutvecklingsstrategi under 1990-talet*. Uppsats, Uppsala: Pedagogiska institutionen Uppsala universitet.
- Henningsson-Yousif, Anna (2003). *Skolperspektiv- utveckling av redskap för analys av politikernas, lärares och elevers resonemang om skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in education 100.
- Henningsson-Yousif, Anna. (2006). *Skissbok för utvecklingsbenägna*. (Rapporter om utbildning). Malmö högskola: Lärarutbildningen. Manus.
- Holmer, Jan & Eriksson, Mats (2001). Självvärdering och deltagarorienterad forskning. I Lars Holmstrand, Gunilla Härnsten & Dennis Beach (Red), *Deltagarorienterad pedagogisk forskning*. (ss. 28 – 40). Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, nr 224, 2001.
- Holmer, Jan & Starrin, Bengt. (Red.). (1993). *Deltagarorienterad forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla (2003). *Förutsättningar för forskningscirkel i skolan. En kritisk granskning*. Forskning i fokus, nr 10. Myndigheten för skolutveckling
- Härnsten, Gunilla; Holmstrand, Lars; Lundmark, Elisabeth; Hellsten, Jan Olof; Rosén, Maria & Lundström, Eva. (2005). *Vi sätter genus på agendan. Ett deltagarorienterat projekt i en glesbygdskommun*. Pedagogisk kommunikation. Institutionen för pedagogik. Växjö universitet. Nr 6.
- Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R: *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. (2005). Stockholm: Högskoleverket.
- Hörnqvist, Bertit (2004). *Nya lärarämnen, nya relationer till skolverksamheten, ny lärarutbildning? Några nedslag i reformeringen av lärarutbildningen i Malmö*. Rapporter om utbildning. 3/2004. Malmö högskola: Lärarutbildningen.

- Illeris, Knud (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Roine (1997). *Organisationer emellan: Om förhandlingar, makt och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1993). En pædagogisk rehabilitering af mesterlæren? I *Dansk pædagogisk tidsskrift*, nummer 1, årgång 41. 9-17.
- Lpo94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994*. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Lyotard, Jean-Francois (1998). *Toward the Postmodern*. Amherst: Humanity.
- Malmö högskola. Lärarutbildningen. (2003). *På väg mot läraryrket. Den verksamhetsförlagda tiden i lärarutbildningen*. Ht 2001, rev ht 2003.
- Malmö högskola, Lärarutbildningen (2004). *Skolpraktikan – en dokument-samling om den verksamhetsförlagda tiden (vfu) i lärarutbildningen läsåret 04/05*.
- Morgan, Glenn (1993). *Organizations in Society*. London: Macmillan.
- Murry, Mac (2004). *Från Chronschoug till reflekterande praktiker? Intryck av lärarutbildningen i Malmö*. Rapporter om utbildning. 6/2004. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Nilsson, Jan (1998). *Att se och förstå undervisningen*. Rapporter om utbildning nr 1, 1998. Malmö: Lunds Universitet, lärarutbildningen, Ruc.
- Nilsson, Jan (2004). *Skapandet av den nya lärarutbildningen vid Malmö högskola*. Rapporter om utbildning. 2/2004. Malmö högskola.
- Norman, P. J. (2001). *Confronting the challenges of field-based teacher education: New roles and practices for university and school-based teacher educators*. <http://wwwlib.umi.com/dissertatons/fullcit/3009156>.
- Piaget, Jean (1982). *Barnets själsliga utveckling*. Lund: LiberFörlag.
- Rigisich, L.M. (2004). *Visions of learning: Theory application. Minds meeting deeds in the classroom*. http://wwwlib.umi.com/dissertations/preview_all/3135369.
- Rorty, Richard (1997). *Kontingens, ironi och solidaritet*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenquist, Ingrid. (2004). *Att vända en oceanångare eller Det saknade mittfältet. Malmömodellen – en fallstudie av partnerskolesystemet inom grundskolelärarutbildningen i Malmö*. Rapporter om utbildning. 10/2004. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Scherp, Hans-Åke (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I *Skolutvecklingens många ansikten*. (Red) Berg, Gunnar.

- & Scherp, Hans-Åke. Forskning i fokus, nr 15. Myndigheten för skolutveckling.
- SFS 1997:702. Förordning om kvalitetsredovisning
- SFS 2001:649. Förordning om kvalitetsredovisning
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Utbildningsdepartementet.
- Strauss, Anselm L & Corbin, Juliet (1998). Grounded theory methodology: An overview. I Norman K. Denzin & Yvonne S. Lincoln (Red): *Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage.
- Tiller, Tom (2002). *Aktionslärande: Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa förlag.
- Varbergs kommun (2000). Kvalitetssnittet 1999. Kvalitetsredovisning för Barn- och utbildningsnämndens ansvarsområden.
- Wallén, Gunnar (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Weick, Karl E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, (march), 1-19.
- Weick, Karl E. & McDaniel, R. R. Jr. (1989). How professional organizations Work: Implications for school organizations and management. I Thomas J. Sergiovanni & John. H. Moor (Red.), *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count* (pp 301-310). Boston, London, Sydney, Toronto: Allan and Bacon.
- Weiler, Hans. (1990). Decentralization in educational governance: An exercise in contradiction? I Marit Granheim, Maurice Kogan and Ulf P. Lundgren (Red), *Evaluation as policymaking: Introducing evaluation into a national decentralised educational system*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wigerfelt, Berit (2004). *Hur ser studenterna på den nya lärarutbildningen? Rapporter om utbildning*. 6/2004. Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Viggósson, Haukur (1998). *I fjärran blir fjällen blå. En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som förutsättning för pedagogiskt ledarskap*. Avhandling. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- ÖLA 2000. Förhandlingsprotokoll med protokollsanteckningar mm. Bilaga 3. Stockholm: Svenska kommunförbundet.

Bilaga 1

Studenterfarenheten från Reykjavik och den kommunala utvecklingserfarenheten från Varberg

Reykjavik

Exemplet från Reykjavik gäller en studenterfarenhet (Haukurs) av att utveckla en lärarutbildning. Studenterna upplevde att innehållet i utbildningen saknade verklighetsförankring och att den genomfördes i väldigt många fall på en mycket låg nivå. Det var utbildningens innehåll och organisation som måste förändras. Dessa studenter bildade en skolutvecklingsgrupp som diskuterade utbildningen i stort och smått. Studenterna utforskade andras och äldre studenter erfarenheter av utbildningen. Resultaten användes för att studera möjligheterna att förändra utbildningen. Studenterna var tvungna att sätta sig in i olika ämnen främst inom pedagogiken (psykologi, sociologi, filosofi samt didaktik) och organisationslära. De fick sätta sig in i lagar och förordningar om grundskolan och högskolan, i personalfrågor och i ekonomiska frågor för att kunna motivera de förändringsförslag som de så småningom lade fram. För att få ett forum för sina krav började studenterna att ge ut ett veckoblad och en pedagogisk tidskrift (som fick en landsomfattande spridning inom grundskollärarkåren). Dessutom startade studenterna debatter i dagstidningar om pedagogik och lärarutbildning samt arrangerade öppna konferenser om lärarutbildning och grundskola. Till slut gick utbildningsledningen med på studenternas krav att göra förändringar. Detta exempel visar att även ägget kan lära hönan. Det handlar om att ta vara på idéer, kunskap, erfarenhet och känslor och att skapa något nytt. Men det visar också att det finns de som fruktar detta tillvaratagande eller ignorerar det ibland för att deras vardag inte ska störas. Att ha medverkat i ett sådant arbete som här kortfattat beskrivits, lämnar ingen oberörd. Exemplet ovan ger upphov till flera funderingar kring skolförändring. Till exempel för att kunna göra en bra insats krävs ett utforskande förarbete, man måste utforska människors åsikter, kunskap, bakgrund och intressen och ta vara på detta. Man måste utforska situationer och hur de hänger ihop eller skiljer sig. Känslor måste bejakas och beaktas. Man hamnar i situationer eller händelser som måste analyseras och åtgärdas och man befinner sig alltid i en process som måste undersökas, värderas och som man måste förhålla sig till.

Varberg

Som utvärderingsansvarig i en västsvensk kommun, hade jag (Anna) möjlighet att medverka till att utforma strategier både i samband med påbudet om kvalitetsredovisningar som staten utfärdade i form av en förordning år 1997 (uppdaterad 2001) och skolutvecklingsavtalet, ÖLA 2000. Jag såg tydliga risker med att lägga på lärare ytterligare anordningar som skulle kunna förkväva deras pedagogiska skapande eller, lika illa, spä på förakt för och irritation över hur skolan samhällsstyrs. (Farhågorna upplevde jag och upplever jag fortfarande som välgrundade.) Jag såg dock möjligheten att genom kvalitetsredovisandet faktiskt kunna ta tillvara och synliggöra pedagogernas egna utforskningsfrågor, processer och resultat. Idén var att den första gemensamma kvalitetsredovisningen skulle kunna byggas upp utifrån de frågor pedagogerna ställde inåt till sin egen verksamhet, vad tog de reda på när det gällde effekterna av de egna insatserna samt befintliga undersökningar och utvärderingar. De möjligheter pedagogerna såg att utforska det egna och gemensamma pedagogiska arbetet borde kunna inventeras. Strategin gav utdelning och den första kvalitetsredovisningen, Kvalitetssnittet, togs fram utifrån ett brett underlag inifrån verksamheterna. Nästa påbud var ÖLA 2000 som påbjöd sju olika utvecklingsområden att prioritera och redovisa. Fackliga överenskommelser kan upplevas ha större tyngd och ställa omedelbara krav på handling än reformer och förordningar. Utmaningen här var att tänka ihop kvalitetsredovisandet med avtalet. Efter en hel del diskussioner i den centrala skolutvecklingsgrupp som bildades på förvaltningsnivå, kom vi fram till att partssammansatta grupper skulle utforska de olika utvecklingsområdena och att de fynd man gjorde skulle redovisas under redan befintliga rubriker i Kvalitetssnittet. Vi valde möjligheten att utforska det egna arbetet och att hitta vägar för att visa omvärlden och oss själva vad vi åstadkom och hur vi arbetade. Utan att lägga för stor vikt vid betydelsen av dessa insatser kan man ändå konstatera att det finns ett utforskningsintresse, en nyfikenhet och vilja att undersöka sakförhållanden och pedagogiska frågor att appellera till och att ta vara på. Eftersom vi hyste tillit till våra egna förmågor att utforska och kommunicera med omvärlden fanns en möjlighet att skapa stort rörelseutrymme i förhållande till de då än så länge rätt beskedliga inläsningarna i gemensamma redovisningsstrukturer. Vi som tog initiativen fanns i förvaltningsledningen (och när det gällde skolutvecklingsavtalet även i ledningen för personalorganisationerna). Merparten av pedagogerna upplevde troligen vårt arbete som ganska perifert. En lärdom från detta är att man behöver förtydliga och benämna sitt värdesättande av det utforskande som pedagogerna bidrar med.

Bilaga 2

Översikt över kontakterna med de tre skolorna

Hösten –02

Idén kläcks genom interna diskussioner

Y-skolan

Våren -03

16/1 möte med mentorerna
10/2 möte med mentorerna
14/2 möte med biträdande rektor/enhetschefen
17/3 möte med en av mentorerna och biträdande rektor
Mail- och telefonkontakter med biträdande rektor och mentorerna

Hösten -03

23/9 möte med tre av lärarstudenterna
29/9 möte med projektledare, arbetslagssamordnare och biträdande rektor
1/10 möte med ytterligare två lärarstudenter
19/11 möten med samtliga lärarstudenter

Våren -04

9/2 möte med fyra av lärarna
22/3 möte med två av lärarna igen. telefonkontakter med lärarstudenterna
20/4 samtal med lärarstudenterna - gruppvis
11/5 möte med tre av lärarna igen

E-skolan

Våren -03

28/2 besök hos vikarierande rektor, 6-9
19/3 möte med ett arbetslag
11/4 två lärarintervjuer genomförs
22/4 intervju med en lärarstudent. telefonkontakter med biträdande rektor f-5

Hösten –03

Paus

Våren –04

Telefonkontakter om återupptaget samarbete inför hösten -04.

V -skolan

Hösten -03

18/9	möte med mentorn
18/9	möte med rektorn
29/9	möte med samordnaren, mentorn och rektorn
1/10	möte med ledningsgruppen
13/10	möte med lärarna 6-9
20/10	möte med tre av lärarstudenterna 6-9
21/10	möte med ytterligare tre av lärarstudenterna 6-9
12/11	kortare möten med de två arbetslagen 6-9, separat
18/12	tre lärarintervjuer genomförs

Våren -04

februari	– 04 telefonkontakter med lärarstudenterna inför vfu vecka 9-11
30/3	intervju med en lärarstudent
31/3	intervju med en lärarstudent
22/4	intervju med samordnare (besök på skolan)
27/4	samtal med två lärarstudenter