

## Seminariestruktur för att hjälpa studenter att tänka om en etablerad praktik

Anja Malmberg  
*Institutionen för språkstudier, Umeå universitet*

I denna artikel presenteras en struktur för ett seminarium eller en seminarieserie, där målet är att studenten ska kunna tänka om och i förlängningen förändra den etablerade yrkespraktik som den utbildas för. Seminariestrukturen har tre steg som är lätta att variera efter innehåll och mål.

*Nyckelord:* seminarium, förändra yrkespraktik, handlingskompetens, lärarutbildning

För en utbildningsinstitution som universitetet kan det vara svårt att skapa tydliga samband mellan teori och praktik för studenterna. Än svårare blir detta när teorin pekar åt ett annat håll än vad den etablerade yrkespraktiken visar upp. Avståndet mellan teori och praktik blir långt och det är inte lätt för studenter att överbrygga det.

Detta är inte minst ett problem inom lärarutbildning, vilket bidragen i boken *Verklighet. Verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning* (Bronäs & Selander, 2006) visar. Där konstaterar forskare efter forskare att lärarstudenter har svårt att omsätta utbildningens teorier till undervisningspraktik. Studenterna misslyckas med att organisera undervisning utifrån nya teoretiska idéer och faller istället in i bekanta mönster från sin egen skoltid. Mönster som dessutom ofta bekräftas under deras praktikperioder och vanligen också i den undervisningspraktik de möter på universitetet.

I en av de SOU (2008:109) som föregick den nuvarande lärarutbildningen talas det om att lärarstudenter ska kunna agera ”förändringsaktörer” ute i skolan. Det är kanske mycket begärt av studenten under utbildning, men absolut ett mål för nytexaminerade lärare som ska bygga upp en egen undervisningspraktik. För att det ska bli möjligt måste studenterna redan under utbildning utveckla en förståelse för hur teori kan omsättas till undervisningspraktik.

I min egen undervisning har jag upplevt att detta är svårt för studenterna. När de gör didaktiska uppgifter inom sina teoretiska kurser har de svårt att omsätta teorierna till undervisningspraktik. De har läpparnas bekännelse till den i utbildningen ledande teorin, ett sociokulturellt perspektiv på lärande (Säljö, 2000), men lektionsplaneringar och övningar vittnar om den etablerade skolpraktikens behavioristiska förståelse av kunskap och lärande (Säljö, 2000; Bronäs & Selander, 2006). Efter att i flera år känt oro över detta, har jag nu utvecklat en seminariepraktik som hjälper studenterna att påbörja sin utveckling av en annan undervisningspraktik redan under utbildning. Seminariestrukturen är utvecklad inom lärarutbildningen i ämneskurser i svenska språket.

---

\* Författarkontakt: [anja.malmberg@sprak.umu.se](mailto:anja.malmberg@sprak.umu.se)

### TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Seminariestrukturen är inspirerad av Rolf (1989; 1995). Med utgångspunkt i Michael Polanyis teorier menar Rolf att det finns två vägar för att lära sig en praktik. Studenten kan antingen läsa in sig på teorier om praktiken eller så kan den lära sig genom att delta i praktiken. Båda vägarna innebär problem om det är tänkt att studenten ska kunna agera förändringsaktör.

Teorier ger god grund för att förändra en praktik, men de hjälper sällan till att hantera praktiken när studenten befinner sig mitt i den. Hur inläst studenten än är på de senaste teorierna så måste den hantera den komplexa situation som det innebär att vara i skolan och i ett klassrum. I det kaos som uppstår när teoretiskt bevandrade studenter möter klassrummets verklighet finns inte tid, ork eller möjlighet att tänka efter vad teorin säger. Konsekvensen blir, menar Rolf, att studenten istället kommer att luta sig mot den tradition som redan råder i praktiken. På så sätt sker ingen utveckling trots att studenten är inläst på ny teori.

Men inte heller att utbildas inom praktiken kommer att leda till förändring, säger Rolf. Då lärs studenten upp inom traditionen och ges inga verktyg för att tänka om den. Brist på teori är lika förödande som brist på praktisk erfarenhet.

Inom lärarutbildningen skiljs teori om praktiken från praktiken. Teoretisering sker i universitetets klassrum. Den undervisningspraktik som studenten möter där har ofta mycket lite att göra med den praktik som finns ute i skolan, och ingen av dem stämmer med det som beskrivs i teoriböckerna. Därför är det viktigt att lärarstudenter får exempel på hur det sociokulturella perspektivet på lärande påverkar undervisningen, annars kommer de didaktiska begreppen i teorin bara att bli vackra ord.

I seminarieformen finns utrymme för att experimentera med didaktiska principer. Detta är inte minst viktigt inom ämneskurser, så att studenterna förstår teorin i relation till ett ämnesinnehåll.

### SEMINARIESTRUKTUR

För att skapa en brygga mellan universitetets teorier om lärande och ämnesinnehåll till skolans praktik har jag utvecklat en seminariestruktur som inte i första hand bygger på läsning och reflektion av texter. Jag har försökt komma bort från den reflektionskultur (Bronäs & Selander, 2006) som finns inom lärarutbildningen. Istället är seminarierna exempel på teoriernas undervisningspraktiker. Syftet har varit att seminarierna ska hjälpa studenterna att förstå hur det sociokulturella perspektivet på lärande påverkar undervisningspraktiken och att hjälpa dem att börja utveckla handlingskompetens (Bronäs & Selander, 2006; Jank & Meyer, 1997a).

Seminariestrukturen är i tre steg:

1. Beskriv traditionen.
2. Koppla till teori.
3. Tänk om!

Strukturen är lätt att variera. Antingen har jag gått igenom alla tre stegen inom ett och samma seminarium eller så har varje steg fått ett eget seminarium. Ibland har jag kopplat seminariet eller seminarieserien till en examinerande skrivuppgift.

En eller flera didaktiska principer från det sociokulturella perspektivet på lärande kopplas till varje enskilt seminarium. Inget seminarium blir det andra likt, eftersom jag kan variera didaktiken och därmed seminariets utformning, samtidigt som jag kopplar till ett ämnesinnehåll. Ämnesinnehållet bestäms av den ämneskurs inom vilken seminariet hålls.

*Steg 1: Beskriv traditionen*

Studenterna har ämnestraditioner och undervisningstraditioner med sig in i utbildningen. Det innebär också att de har en förförståelse för vad som är rätt kunskap och hur den kunskapen ska läras ut. Att beskriva traditionen handlar om att få syn på den här förförståelsen.

Ofta gör jag detta som en gruppövning om 6–8 studenter. Eftersom detta handlar om en gemensam tradition är inte enskilda studenters erfarenheter viktiga i sig. Deras personliga upplevelser är viktiga som del i en undervisningstradition.

Studentgrupperna sammanställer sina beskrivningar och hågkomster. De får redovisa på ett sådant sätt att allas redovisningar kan diskuteras, jämföras och värderas samtidigt. Studenterna behöver värdera sina resultat under det här steget av processen. Om de ska kunna tänka om traditionen måste de först ha värderat den. Det är inte bara de dåliga företeelserna i traditionen som ska lyftas. Lika viktiga är att de bra sakerna visas fram. Det är inte meningen att alla företeelser i traditionen ska förkastas. De ska värderas.

*Steg 2: Koppla till teori*

I den diskussion som följer på redovisningen blir det naturligt att lyfta de didaktiska perspektiv som finns i kursen. Jag brukar fokusera ett par tre principer för undervisningsplanering som studenterna sedan kan arbeta med i steg tre.

Vilka principer som tas upp styrs dels av ämnesinnehållet, dels av vad studenterna har mött i tidigare kurser. Inte alla undervisningsprinciper lämpar sig för alla ämnesinnehåll, och om något perspektiv lyfts i didaktikundervisningen i en tidigare ämneskurs så kan jag även av det skälet välja bort det.

Eventuella texter om didaktik, pedagogik och ämnesteorier lyfts och diskuteras i relation till den undervisningstradition studenterna just beskrivit. Det sociokulturella perspektivet på lärande utgör det nav kring vilket diskussionen rör sig. Här kan jag också föra in andra didaktiska begrepp, t.ex. *didaktisk reduktion* (Jank & Meyer, 1997b), *didaktisk fantasi* (Jank & Meyer, 1997a) eller "the teaching cycle" (Rothery, 1996).

Läroplanen närläses för att ta reda på vilka ramar som finns för ämnesinnehållet. Metoder för att få igång lärande i klassrummet kan gemensamt hjärnstormas. Allt detta skapar sedan förutsättningar för studenterna att gå vidare till steg tre.

*Steg 3: Tänk om!*

Här får studenterna arbeta i mindre grupper om 2–4 personer. De utgångspunkter som diskuterats fram blir grunden för den övning de ska göra. Den kan bestå i att göra en lektionsplanering, organisera ett projektarbete eller utveckla övningar. Ibland inleder jag det här steget med att ge exempel på en möjlig lösning. Det kan behövas om studenterna är tidigt i sin utbildning och ovana att tänka didaktiskt, eller om traditionen de beskrivit är så dominant att de har svårt att se lösningar utanför den.

Studenterna är fria att återanvända stoff från den rådande traditionen, hitta på egna lösningar, låna övningar och metoder från egna erfarenheter eller tidigare studier. De enda begränsningarna är att de ska koppla till något läroplansmål som är relevant för den aktuella ämneskursen och att de ska förhålla sig till de diskuterade didaktiska principerna.

Redovisning sker muntligt och jag uppmanar studenterna att föra anteckningar och stjäla idéer av varandra. Syftet är att de ska skapa sig en idébank för undervisning. Alla grupper presentationer diskuteras och jämförs.

I den avslutande diskussionen får studenterna själva sammanfatta vad de lärt sig under seminariet/seminarieserien. De behöver verbalisera vilka verktyg de fått för att tänka kring undervisning och undervisningsplanering.

#### *Skrivuppgifter*

En princip som jag ofta lyfter är ”the teaching cycle” och dess ganska konkreta syn på hur elever ska börja öva i större grupper, för att gå över till att agera i mindre grupper, innan de slutligen når autonomi. Jag använder, som synes ovan, själv den principen i didaktikundervisningen. Sista fasen ryms dock inte inom ett seminarium eller en seminariserie. När det finns behov av att studenterna visar att de uppnått autonomi i sitt didaktiska tänkande, så kopplar jag en examinerande skrivuppgift till didaktikundervisningen.

Skrivuppgiften är vanligen en variant av den övning som gjorts i steg tre, t.ex. en lektionsplanering eller övningsuppgift. Till detta behöver studenten alltid skriva en metakommentar där den dels redovisar hur den tänkt under arbetet, dels kopplar till relevant kurslitteratur.

#### DISKUSSION

Jag utformar seminarierna utifrån de undervisningsprinciper som jag försöker förmedla till studenterna. Undervisningen kan därför användas för att lyfta undervisningsprinciperna till metanivå och blir i sig själv ett exempel på den diskuterade teorin. Det är viktigt att studenterna får syn på undervisningens underliggande struktur. Inte minst eftersom det finns anledning att påpeka att de inte kan göra vad jag gör. De elevgrupper de ska möta ställer helt andra krav. Det är inte meningen att studenterna ska tro att didaktikundervisningen lär dem en undervisningsstruktur. Vad de ska förstå är hur teorin ger dem ett verktyg för att strukturera undervisning.

När studenterna i seminariet får syn på sin förförståelse, så blir det också möjligt för dem att se hur teorierna följer och bryter mot traditionen. Studenterna kan då se på traditionen utifrån teorin och i lugn och ro fundera över hur undervisning skulle kunna organiseras annorlunda. Det är ett steg mot att sammanföra tradition och teori så som Rolf (1989; 1995) menar är nödvändigt för att kunna förändra en praktik.

När studenterna inser diskrepansen mellan skolans praktik och de teorier om lärande som universitetet lär ut, kan de ofta reagera med desperation. De vill gärna förändra, men de har svårt att se hur. Därför är tredje steget viktigt. Det är då som studenterna ges möjlighet att i tanken experimentera med andra undervisningsstrukturer. Efter att ha hört varandras ofta ganska olika lösningar kring samma ämnesinnehåll, brukar de inse att det sociokulturella perspektivet på lärande ger dem stora variationsmöjligheter.

Efter att jag införde den här seminariestrukturen har studenterna blivit modigare i de didaktikuppgifter jag ger dem. De tar ut svängarna och hitta på lite tokiga saker som bryter mot hur en traditionell lektion ser ut. På så sätt utvecklar de också en annan handlingskompetens. Vid ett tillfälle hittade t.ex. en studentgrupp på att kombinera undervisning om grannspråk med en friluftsdag i orientering. En annan studentgrupp gjorde ett spel som övade grammatikens satslösning i helklassundervisning.

Studenterna har också blivit mer kritiska till den skolpraktik som de ser under sina praktikperioder. Detta syns i metakommentarerna till skrivuppgifterna, men också i samtal jag haft med studenter i samband med praktikbesök. Hittills har ingen student uttryckt att deras nya kunskap gör det lättare att vara lärare. Tvärtom tvingar den dem att tänka om allt de tror sig kunna om undervisning, vilket många upplever som arbetsamt men också som utmanande och roligt.

Det är dock fortfarande svårt för studenterna att agera förändringsaktörer under sina praktikperioder. Då är de till stor del styrda av sina handledare på skolan. Något som många studenter uttrycker frustration över. För mig är deras frustration en indikation på att de tänker något annat om undervisning, än vad traditionen de just besöker ger uttryck för. Även om studenterna inte hanterar att vara förändringsaktörer under praktiken, så finns det hopp om att de ska kunna agera så när de som färdiga lärare ska utforma sin egen undervisningspraktik.

#### LITTERATUR

- Bronäs, A. & Selander, S. (Red.). (2006). *Verklighet. Verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedt akademiska förlag.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997a). Sambandet mellan didaktisk teorikunskap och handlingskompetens. I Uljens, M. (Red.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur, 35–46.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997b). Didaktikens centrala frågor. I Uljens, M. (Red.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur, 47–74.
- Rolf, B. (1989). Tyst kunskap. Wittgensteins osägarhet och Polanyis personliga kunskap. I Johanessen, K. & Rolf, B. *Om tyst kunskap. Två artiklar*. Uppsala: Uppsala universitet centrum för didaktik, 5–33.
- Rolf, B. (1995). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa.
- Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. I: Hasan, R. & Williams, G. (Eds.), *Literacy in Society*. London: Longman, 86–123.
- SOU 2008:109 En hållbar lärarutbildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.