



MALMÖ HÖGSKOLA

En möjlig lärarutbildning?

Rapport om ett gränsöverskridande
lärandeprojekt: "Lära på riktigt"

Per Dahlbeck och Tina Palm

Vetenskaplig konsult: Ulf Lindberg

Kultur medier estetik

Lärarutbildningen 2008

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
Problematiken teori och praktik.....	3
Anspråk på det estetiska.....	5
2. Lärarutbildningens stora frågor.....	10
3. Aktörer och syften.....	14
Unga Riks - Ett demokratiprojekt som fokuserar på segregation och integration i Malmö.....	17
Projektets fortsatta förlopp.....	18
Gruppformationer och innehåll.....	19
4. Erfarenheter och lärdomar av projektet	23
Lärarutbildarna har ordet	23
Kulturella skillnader.....	24
Roller.....	26
Innehållsfrågor	27
Estetiska uttrycksformer	28
5. Studenterna har ordet	30
Muntlig utvärdering	30
Individuell skriftlig utvärdering.....	31
6. Slutord – eller kanske början till en början på något nytt... ..	53
Slut-slutord.....	56
7. Källförteckning	57

1. Inledning

Syftet med denna text är att beskriva en fas i lärarstudenters lärande till lärare samt en möjlig utveckling av lärarutbildningen där projekt och estetik spelar en roll.

Höstterminen 2006 utgjordes 18 lärarstudenters lärarutbildning av ett projekt tillsammans med Unga Riksteatern och två grundskolor i Malmö, Backaskolan och Hermodsdalsskolan. Projektet benämndes Lära på riktigt och varade hela terminen. Studenterna läste huvudämnet KME, kultur, medier, estetik, som är ett av huvudämnena inom KSM, kultur, språk, medier, som i sin tur utgör en av fem enheter på lärarutbildningen i Malmö. Studenterna gick sin femte termin, samtliga med åldersinriktning mot grundskolans senare år. Femte terminen utgörs av två kurser; men sammanvävdes till en helhet i projektet för att skapa **kontinuitet**. Det innebar bland annat att det var exakt samma läroplan under hela terminen, men det innebar också att situationer som uppstod i projektet ledde till **reflektion** ”in action” som i sin tur ledde till, och krävde, en **flexibel** organisation. Bland annat sattes den normala betygssättningen av kurser ur spel.

Problematiken teori och praktik

Det finns sedan gammalt ett problem inom lärarutbildningen mellan en verksamhetsförlagd del (VFT) och en högskoleförlagd del (HFT).

De huvudämnen som byggts upp i Malmö är ett försök att skapa en professionsutbildning som bland annat skulle svara på en kritik mot lärarutbildningen för att den innehöll för lite praktik, men också för lite teori. Medlet skulle vara att lärarstudenter skulle uppmuntras att teoretisera sina praktiska erfarenheter och därmed förstå praktiken teoretiskt. Teorierna skulle alltså kvalificera sig genom att vara nödvändiga redskap för en reflekterande praktik för att förstå och problematisera en praktik. Men att förena teori och praktik på ett sådant fruktbart sätt att de båda inte går att skilja åt i ett antingen eller förhållande utan förutsätter varandra är inte lätt.

Kerstin Bergöö beskriver problemet bra, både i sin rapport (2007) och i sin avhandling (2005). Hon beskriver också på ett tydligt sätt att det brister särskilt när det kommer till att studenter ska förstå och problematisera ett eget handlande med hjälp av teorier. Tydligt lyckas lärarutbildningen inte så bra med sin föresats att utbilda blivande reflekterande praktiker. När ges det då under utbildningen möjlighet att stanna upp i egna praktiska erfarenheter för att teoretisera och förstå på djupet vad som hänt och varför. Självklart är det under VFT de väsentliga praktiska erfarenheterna görs. Men samtidigt som VFT:n av studenter ses som viktig och nödvändig i lärarutbildningen påtalar de att VFT:n i stor utsträckning isoleras från HFT:n.

Det har skrivits en mängd rapporter om den nya lärarutbildningen i Malmö och Jan Thavenius har förhållit sig till samtliga rapporter. Han har hittat generella områden där det finns kritik mot utbildningen och menar att de är extra intressanta för de dyker upp i flera rapporter. Ett exempel är just kopplingen mellan VFT och HFT. Berit Wigerfeldt skriver i sin rapport, (Wigerfeldt, 2004) något som också citeras i Thavenius sammanställning.

Studenterna upplevde vidare att deras frågor, upplevelser och funderingar från den verksamhetsförlagda tiden inte gavs något utrymme i den högskoleförlagda delen av utbildningen. De ansåg att kopplingen mellan VFT och utbildningen på Lärarutbildningen var svag. Det gavs inte tid i kurserna på Lärarutbildningen att reflektera över de upplevelser studenterna hade med sig från sina partnerskolor. ...Det som studenten gjorde på sin VFT upplevdes ofta som ett isolerat moment, inte som del av en kurs.

Hårda ord med tanke på att förutsättningen för att kunna förstå sina praktiska lärarefarenheter, kunna teoretisera dem och reflektera över dem, måste vara att få vända och vrida på dem tillsammans med andra studenter, men klart också, och kanske framför allt, med lärarutbildare. Kanske speciellt de lärarutbildare som i andra moment av kursen föreläser om teoretiska modeller, nödvändiga för att förstå och reflekterat kring en praktik.

Att förena VFT-erfarenheter och ta dem med sig in i kurserna på högskolan, har visat sig

extra svårt för de studenter som läser till KME-lärare.

Huvudämnena i Malmö utgör nya ämnen. En del nya huvudämnen är snarlika gamla skolämnena; exempelvis SvM och Moderna språk. Andra, som KME har, på gott och ont, inte på samma sätt gamla traditioner att falla tillbaka på vad gäller att förstå var de rent faktiskt ska placeras och kunna fungera i en skolvardag. Detta har ställt stora krav på KME-studenter att under sin VFT kunna vara tydliga med vad deras huvudämne kan spela för roll i ett lärande och därmed också påverka var de kan placeras under sin VFT. De har helt enkelt haft ett behov av att positionera sig. I Mattis Gustavssons rapport ”Estetiska läroprocesser på Segvångsskolan citeras en nyutbildad KME-lärare, Sandra Dahlström:

Jag har ett stort behov av att kunna formulera vad min yrkesroll går ut på, inför andra men framför allt inför mig själv. Det är långt ifrån lätt. Jag tror att många som läser på KME känner likadant.

Det är vår erfarenhet som lärarutbildare att detta är en ständigt återkommande fråga bland KME-studenter, speciellt brännande och aktuell i samband med att de varit ute på VFT. De undrar vilken roll de kan spela på de pedagogiska institutionerna, framför allt inom skolan. De hittar inga lärare att identifiera sig med.

Eftersom det estetiska i en skoltradition närmast har berört de lärare som omedelbart och direkt har arbetat med estetiska uttryck, ofta kallade praktiskt estetiska lärare, placerades KME-studenter till en början hos dessa lärare, alltså företrädesvis slöjd-, bild- och musiklärare. Detta har inneburit att ovan beskrivna svårigheter att få VFT-delen av utbildningen att hänga ihop med HFT-delen för just KME-studenter har varit extra besvärliga.

Anspråk på det estetiska

Att KME-ämnet placerats inom KSM är ingen slump. KME, såväl som SvM och Moderna språk betraktas inom lärarutbildningen som ett språkämne. Tankar bakom konstruktionen av detta nya ämne går att läsa i den plattform

(webzone.lut.mah.se/projects/kme_03/KMEplatta.pdf)

och manschetttext (<http://www.mah.se/Kvalitetsarbete/Manschetter/kme>) som beskriver huvudämnet. Tankarna går kanske framför allt tillbaka på den utredning som initierades av regeringen och som benämndes KOS-arbetet. Uppdraget var att utveckla utbildning och kompetensutveckling för området Kultur i Skolan. I KOS slutrapport kan man bland annat läsa följande.

Men hur skolan arbetar med kultur och estetik är sällan beskrivet och det är inte alltför ofta som skolan använder sig av det estetiskas hela potential att kunna fördjupa kunskapsarbetet. De estetiska verksamheterna handlar ofta om ett "fritt skapande" och en "god kultur" men mera sällan om att "skapa mening", om kunskap och förståelse. (Aulin-Gråhamn, Thavenius 2003, s10)

För att tydliggöra att det estetiska inte var något entydigt och för att kunna påvisa den möjliga potentialen, kraften, i att arbeta med det estetiska i ett lärande i skolan gjorde KOS-utredarna en uppdelning av det estetiska i tre delar. De utvecklade sina tankar i Skolan och den radikala estetiken. De menar där att det dels finns **marknadsestetik**. En estetik som namnet säger lever under marknadens lagar, en kommersiell estetik i växande och som inte minst barn och ungdomar flitigt använder sig av. Ofta finns denna estetik utanför skolan. Det är inte ovanligt att skolan stänger dörren för den.

I skolan däremot används ofta en **modest estetik**, kallad så på grund av sina begränsade anspråk. Den kan användas för att ge skönhetsupplevelser, dra sig undan verklighetens tryck eller roa, men den ställer inte anspråk på att vara nödvändig, eller ens verksam, i ett lärande som inbegriper ett meningsskapande förståelsearbete. Det gör däremot den **radikala estetiken**. Här ses estetiken som nödvändig för att få syn på egen förståelse, göra den synlig, gripbar, diskutabel och därmed skapa möjligheter för reflektion. Författarna hävdar också att de estetiska praktikerna bör stärka barn och ungas yttrandekompetens och därmed också skolans demokratiuppdrag. Estetiska praktiker kan skapa en möjlighet att få ihop det dubbla kunskaps- och demokratiuppdrag som skolan har.

I KMEs pedagogiska plattform formuleras dessa tankar så här:

Vi ska tillsammans försöka utmana och problematisera skolans traditionella ofta ensidiga rationalistiska kunskapssyn där det estetiska spelar en mycket modest roll, men också ta ställning till den markandestetik och upplevelseindustri som bankar på skolans dörr och vill in. Vi har radikala anspråk på det estetiska, det ska bidra till det gemensamma meningsskapandet och till en kunskapssyn som kan hålla samman upplevelser och tankar, känslor och analys, det personliga och det gemensamma, barns och ungas erfarenheter och sådana kunskaper som redan konstruerats och finns i det omgivande samhället.

(webzone.lut.mah.se/projects/kme_03/KMEplatta.pdf)

Ord som verkligen förpliktigar. Om blivande KME-lärare via sin utbildning är tänkta att kunna använda det estetiska med dessa radikala anspråk måste de klart få pröva det under sin utbildning och då inte i skyddad form bland sig själva och sina lärare på högskolan, utan i en skolverklighet. Ett prövande som har visat sig näst intill omöjligt att få till stånd under ordinarie VFT, detta till trots att företrädare för flera pedagogiska institutioner, från förskolan upp till gymnasiet, visat intresse för just denna syn på estetiken och vad synen skulle kunna innebära i ett praktiskt tillämpande (Om man söker på ”estetiska läroprocesser” så får man idag via sökmotorn Google närmare 900 träffar på nätet.).

För några år sedan upplevde KME-läroutbildare och KME-studenter därför behovet av att hitta former för ett samarbete med pedagogisk verksamhet utanför högskolan och utanför ordinarie VFT. Kontakter togs med olika institutioner och intresset visade sig vara relativt stort. Så stort att det aldrig var problem att kunna placera studenter under projektid i en verksamhet med det tydliga uppdraget att under en kortare tidsperiod genomföra ett projekt bland barn och unga med ambitionen att pröva det estetiska i ett meningsskapande, lärande arbete i en pedagogisk verksamhet. Projekten var under de första terminerna av utbildningen av kortare och avgränsad karaktär, det handlade om max en vecka, men i termin fem visade sig behovet som störst. Dels är terminen en

termin utan VFT, den enda huvudämnesterminen som är det, och dels hade det visat sig extra svårt för just de studenter som hade inriktning mot senare år i grundskolan att under sin VFT få pröva en praktik i radikalestetisk anda.

För att få syn på vilka erfarenheter som gjorts av projekten ombads Mattis Gustavsson att undersöka just detta. Han fastslår i sin rapport (Gustavsson 2006) att det inte varit helt enkelt för KME-studenter att ”leva” den radikala estetiken.

Anspråken på att få till stånd en radikal estetik inom skolans ramar behöver ständiga prövningar mot verkligheten. Tankarna om den radikala estetiken ger oss inga färdiga metoder. Att prova de radikala anspråken på det estetiska, i en dialog med skolverkligheten, är en av utmaningarna för lärarutbildarna och studenterna på KME.

Innan vi lämnar resonemanget om att arbeta med radikala anspråk på det estetiska vill vi också nämna den metod som vuxit fram på DI, dramatiska institutet, i deras utbildning av pedagoger i MEP, medier, estetik och pedagogik, kursen. Om pedagogen visar på de estetiska språken som användbara för elever när det gäller att problematisera, få syn på och uttrycka det som eleven vill kommunicera kring en fråga eller uppgift, så måste han eller hon också skapa förutsättningar för hur dessa uttryck kan leda till reflekterande samtal. På DI finns sedan ett antal år utarbetade metoder för detta som inbegriper begrepp som produktion och reception. (Gustavsson Dahlbeck 2005)

Tanken är att varje estetisk produktion, gjord av enskilda eller i grupp, skall följas av en reception. Receptionens syfte är inte att uttrycket skall bedömas eller värderas, utan att det som kommuniceras skall bli tydligt för alla, framför allt för de som har gjort produktionen. De får i receptionen tillbaka av de andra i gruppen, klassen, vad deras uttryck har kommunicerat. Det kan låta enkelt, och kanske också självklart, men det har visat sig att detta sätt att följa upp och ta mot estetiska produktioner strider mot den bedömningskultur som vi menar i mångt och mycket råder i skolan. Som elev kanske jag i första hand inte yttrar mig för att kommunicera, vilken uttrycksform jag än använder mig av, utan för att visa på en prestation i syfte att nå ett betyg. Jag gör det som jag tror

förväntas av mig. Jag använder mig inte av en uttrycksform för att själv få syn på något och för att tillsammans med andra vända o vrida på den fråga som uttrycken handlar om och kretsar kring. Med andra ord så har det visat sig bli tydligt både vad som i KME-plattformen beskrivs som skolans traditionella och ofta ensidiga rationalistiska kunskapssyn och hur svårt det är att utmana den i en praktik. Har man som pedagog radikala anspråk på det estetiska, dvs att det ska bidra till det gemensamma meningsskapandet så måste man också kunna samtala om det som uttrycks estetiskt så att olika tankar, idéer och meningar blir synliga och tydliga och då blir mottagandet, receptionen, en nödvändig del av processen.

2. Lärarutbildningens stora frågor

2003 ombads Jan Thavenius av enhetsledningen att formulera några tankar om lärarutbildningen i allmänhet och KSM i synnerhet, vilket skedde i form av öppna brev.

Utgångspunkten var att skissera på vilket sätt det estetiska skulle kunna bli en dimension av hela lärarutbildningen. Vi ser det utvecklingsprojekt som vi gjorde med femte terminens studenter inom huvudämnet KME som en reaktion, följd och delvis som svar på de breven.

Thavenius skriver bland annat

Jag tror att det kan vara ett problem att vi prioriterar insatser i undervisningstimmar och glömmer det gemensamma arbetet med de grundläggande frågorna.

Vad menar då Thavenius att de grundläggande frågorna är? Han fortsätter:

Vad är det för utbildning vi vill ha? Hur resonerar vi när vi lägger upp den som vi gör? Vad är det för skola som vi vill utbilda för? Vad är det för samhälle som vi vill utbilda för? Vad är det för studenter vi vill ska komma ut i skolan?

Thavenius ställer enligt oss en sorts frågor som kanske kan tendera att försvinna i den dagliga utbildningen av lärare inom lärarutbildningen. Frågor som tar var en annan sorts praktik än den traditionella. Hur skulle det kunna se ut om vi inom lärarutbildningen verkligen skulle försöka leva våra stora frågor. Försöka omsätta dem i ett praktiskt handlande tillsammans med studenterna? Låta frågorna genomsyra vår lärarutbildningsvardag? Thavenius igen:

Den goda idén om att utbilda studenterna för offentligheten, kan bara förverkligas genom att de får delta i offentligheter - språkligt och på annat sätt. Bara i dem finns den ”situated practice” – kontextuell praktik som det är frågan om, bara där kan man få de erfarenheter och kunskaper som krävs för en kvalificerad kompetens och ett fullt deltagande.

Det är lätt att se att Thavenius ställer stora krav på den praktik som lärarutbildningen erbjuder studenter och lärarutbildare. Krav som förpliktigar och som omöjliggör att goda tankar och idéer om offentlighet och demokrati bara skulle stanna just som tankar och idéer.

Det som håller samman de här olika sakerna är att demokrati och offentlighet inte bara är något man utbildar för. Det är sociala former som man lever med (eller ej). Därför är det viktigaste hur den dagliga undervisningen ser ut. Hur demokratisk är den? Vilket inflytande har studenter – och lärare! – över den?

Till sist ställer Thavenius frågan vad utbildning egentligen handlar om? Han ger svaret.

Som jag ser det handlar allt om hur vi skapar den kultur vi vill alla ska leva i.

Och fortsätter:

Om kulturen ska vara reellt skapande, är den omöjlig att planera eller överblicka när den skapas. Den är med andra ord grundläggande öppen och oavslutad.

Därmed pekar han på en motsättning som också präglar samtida utbildningspolitik. Owe Lindberg beskriver i *Talet om lärarutbildning* (2002) i termer lånade från den engelske utbildningssociologen Michael Young denna motsättning mot bakgrund en övergång från en **evolutionary modernisation** till en **technocratic modernisation**. Vi känner av teknokratiseringen i form av ökad tonvikt på styrning – mer eller mindre formaliserade utvärderingar, kvalitetssäkringar, tester, effektivitetsmodeller, målstyrning etc. Men under samma tidsperiod har föreställningar om ett post- eller senmodernt tillstånd, som kritiserar tron på universella sanningar, utmanat denna typ av tänkande. Resultatet har blivit att lärare idag tvingas in i ett svårt manövrerande mellan autonomi och kontroll. ”Som en självständig lärare”, kommenterar Thavenius (2005a s 60), ”ska man kunna bemästra yrkets komplexitet, oförutsägbarhet och ständiga förändringar samtidigt som man som befattningshavare ska leverera entydighet och förutsägbarhet.”

Ett viktigt exempel på en postmodern, kritisk hållning är sociologen Zygmunt Baumans (2002) analys av utbildningsväsendet i allmänhet och akademisk utbildning i synnerhet. Bauman anser (i Gregory Batesons efterföljd) att lärande kan förstås som ett primärt, sekundärt eller tertiärt lärande. Det *primära* lärandet kan förstås som det lärande som ett samhälle, en kultur, definierar som ett nödvändigt lärande. Ett lärande som går att planera, förutsäga, strukturera och utvärdera. Ett lärande som innebär att kunskaper och färdigheter på olika sätt förs över till dem som lär (de viktiga personerna i detta överförande är klart pedagogerna). Hur detta går till, vilken roll lärande respektive lärare kan spela, på vilka sätt och i vilken ordning lärandet ska gå till och utgör det oftast omedvetna *sekundära* lärandet. Alltså lärandet om hur lärandet går till och kan förstås. Det *tertiära* lärandet är i motsats till de föregående ett lärande som inte låter sig styras och struktureras, utan i stället handlar om förmågan att ”bryta mot det regelmässiga, hur man ska befria sig från vanor och hindra tillvänjning” (s 153). Det är ett lärande som mot bakgrund av samtidens snabba samhällsförändringar blivit normalt åtminstone i vår tid i vår del av världen.

Bauman menar kort sagt att det verksamma lärandet i vår tid är det *tertiära*, även om vi drömmer om att strukturera, planera och genomföra ett primärt lärande. Men den sortens lärande, det *tertiära*, har svårt att vinna insteg vid universitet och högskolor.

Bauman skriver:

I den värld i vilken postmoderna män och kvinnor måste leva och forma sina livsstrategier premieras sålunda det ”*tertiära* lärandet” – en form av lärande som nedärvda utbildningsanstalter, som fötts och vunnit mognad i den moderna ordningsivern, är illa rustade att hantera;....

Vi kommer att återknyta till Bauman i vår avslutande kommentar då hans tankar varit viktiga för förståelsen av vad som händer med de olika aktörerna under projektet.

Om vi riktar blicken mot den lärarutbildning vi själva deltar i menar vi att Thavenius brev

förpliktigade, och förpliktigar, men inte lett till synbara förändringar i praktiken, varken på KSM eller i lärarutbildningen i stort. Det tycks som om vi dagligen brottas med problematik förknippade med, om vi lånar Baumans ord, det primära och sekundära lärandet. Detta till trots att vi klart använder Baumans och andras analyser i kurslitteratur, i vilken man menar att vår tids krav på ett lärande snarare svarar mot det som kan betecknas som ett tertiärt lärande, ett lärande som inte låter sig struktureras, planeras och förutbestämmas, utan som kräver ett annat förhållningssätt. Tycks alltså som om vi fortsätter att teoretiskt förstå och problematisera en praktik utan att vi låter vår egen praktik i nämnvärd grad påverkas av den.

Innan vi lämnar detta resonemang vill vi nämna ett parallellt exempel. Vi pratar rätt allmänt om att ett sociokulturellt perspektiv på lärandet är fruktbart för att förstå vad som händer och som skulle kunna användas som stöd när det gäller att utforma en praktik där lärande äger rum. Till detta perspektiv för vi också in socialkonstruktionistiska tankar. Vi konstruerar oss själva och andra bland annat genom hur vi pratar om oss. Pratar vi om ett barn som ett kompetent barn så medverkar vi också till att skapa detta barn. Detta läser vi teorier om i kurslitteratur, bland annat för att förstå hur man kan skapa språkutvecklande miljöer där kompetenta barn språkar och därmed utvecklar sitt språk. När vi å andra sidan diskuterar vår egen praktik pratar vi inte alltför sällan om svaga studenter som inte har de nödvändiga förutsättningarna för att tillgodogöra sig en lärarutbildning. Tyvärr tycks det oss som att vi ofta gör det oreflekterat.

3. Aktörer och syften

KME- studenter och lärarutbildare är, som den uppmärksamme läsaren redan upptäckt aktörer i detta drama. Men vem var mer med? Skolvalet skedde delvis av en slump. En av lärarutbildarna hade tidigare arbetat på en fristående skola i Malmö, Backaskolan, en F-9 skola där man en längre tid sökt vägar i att arbeta med barn och ungdomars olika estetiska uttryck i ett lärande. Skolan blev tillfrågad och ville vara med. Eftersom det upplevdes som att eleverna på denna skola representerade en del av ett segregerat Malmö så föll det sig naturligt att vända blickarna mot stadsdelar i Malmö där andelen barn och ungdomar med icke svensk bakgrund dominerade. Första skola som tillfrågades var Hermodsdalsskolan och de visade sig också intresserade. Innan projektet startade hösten 2006 så drabbades skolan under våren av stora problem och skadegörelse vilket ledde till ett politiskt beslut att skolans högstadium, 7-9, skulle läggas ner efter sommaren. Efter en tid av osäkerhet om vad beslutet konkret skulle leda till så blev det klart att de blivande niorna skulle gå kvar på skolan, men då som enda årskurs av det gamla högstadiet. Därmed stod beslutet fast att skolan skulle vara med i projektet.

Men det saknas en aktör. I samband med att KME-lärarutbildare föreläst i landet dels om KOS-rapporten och vad som hänt efter rapporten och dels om erfarenheter gjorda under KME-projekten så visade sig intresset stort inte bara från dem som arbetar med pedagogik, utan kanske minst lika mycket från dem som arbetar med estetiska uttryck i en konstnärlig kontext. Speciellt intresserade av erfarenheterna visade sig Unga riksteatern vara. De menade att de spelade mycket och bra teater för barn och ungdomar, men de upplevde inte, eller allt för sällan, att deras produktioner påverkade vardagsarbetet i skolan, eller ens sågs som en del av det lärande som äger rum i skolan. De hade under en tid sökt nya vägar både i sitt skapande av föreställningar och i sina försök att knyta kontakter med barn och ungdomar i skolan. Det mer traditionella sätten att ha kontakt; söka klasser som ville agera provpublik och som sedan i viss mån kanske hade åsikter om en föreställning som något kunde påverka en produktion upplevdes inte som tillräckligt. Man ville bort från det som de själva kallade att ”vampyra” på barn och ungdomar, det vill säga undersöka på olika sätt hur de reagerade på det som erbjöds för

att därmed förhoppningsvis kunna göra och presentera berörande teater.

I samtal mellan företrädare för Unga riksteatern och lärarutbildningen under våren 2006 växte det fram tankar om att hitta helt nya samarbetsformer med barn och ungdomar. Ett samarbete som skulle ske mer på lika villkor och alltså inte skulle innebära något ”vampyrande”. Tankarna tog form och utmynnade i ett beslut om att hitta ett gemensamt innehåll, en berörande fråga, som två niondeklasser i Malmö tillsammans med 18 KME-studenter skulle arbeta med under en termin samtidigt som en produktionsgrupp från Unga riks gjorde likadant. I teaterns fall innebar det att arbetet skulle utmynna i en föreställning som sedan skulle kunna, i sedvanlig ordning, turnera i landet. För eleverna på de två skolorna skulle det utmynna i en mängd produktioner som alla på något sätt förhöll sig till den gemensamma frågan. Gemensamt beslutades att allt skulle vara klart att presenteras i december 2006. Studenterna skulle alltså på plats på de två skolorna leda och handleda arbetet med eleverna och samtidigt, på något sätt, hålla kontakt med produktionsgruppen från Unga riks. Tanken var alltså att ett undersökande arbete med estetiska in- och uttryck samtidigt skulle ske bland ungdomar tillsammans med lärare och framför allt KME-studenter och en professionell teatergrupp.

Projektet skulle vara ”på riktigt” i flera avseenden. Dels i den bemärkelsen att flera aktörer samtidigt arbetade med samma innehåll med delvis samma mål, vilket gjorde det angeläget att ta del av varandras erfarenheter under processens gång. Vi tänkte att frågor som: ”Hur går det för er?” ”Vilken sorts frågor har ni fastnat för?” Hur ser era funderingar och tankar ut kring gestaltungsproblematik?” ”Hur kan vi använda varandras erfarenheter och idéer på vägen?” ”Kan vi hjälpa varandra genom att med hjälp av främmande, vänligt kritiska öron och ögon får syn på vad vi gör och håller på med?” skulle få möjligheter att ställas under projektets gång. Alltså en sorts utbyte på lika villkor, men som inte gömde skillnaderna i utgångspunkter och kompetenser med KME-studenter som någon form av spindlar i mitten. Och dessa fick lära ”på riktigt” i en andra mening, nämligen genom att tvingas ta fullt ansvar för att niondeklassarna skulle uppleva projektet som meningsfullt. Strängt taget skulle alla inblandade lära något ”på riktigt”.

Eller åtminstone nästan alla inblandade. Vi återkommer till detta.

Vårt första beslut rörande projektet var att tillsammans med lärarna på respektive skola hitta och identifiera den berörande frågan som hela arbetet, hela projektet, skulle kretsa kring och handla om. En fråga med en sådan bärighet att den skulle kunna utgöra innehåll för en termins arbete.

Vi enades om att välja begreppet **identitet** som innehåll. Vi bestämde vidare att vi ville/skulle skapa ”äkta möten” vid vilka identitetsbegreppet sattes i spel och undersöktes med hjälp av olika språkliga uttryck och som med hjälp av mottagandesamtal i form av reception kunde innebära ett lärande ”på riktigt” för de inblandade. Detta syfte prövade vi att förtydliga på olika sätt innan projektstarten. I arbetet skulle ingå:

- Att få reda på ungdomars (en klass på Hermodsdal och en på Backaskolan) syn på, och bild av, sig själva, sin skola och sin stad och hur de kan skilja respektive likna varandra.
- Att få veta hur eleverna vill att det skulle kunna vara eller bli, samt fundera över om och hur dessa ställningstaganden skulle kunna förverkligas.
- Att projektet skulle rikta till eleverna själva, lärare och skolledning, Unga Riks samt stadens beslutsfattare.
- Att ”görandet”, uttryckandet, sker i ständig dialog elev-lärare, där lärare kan läsas som skollärare, KME-student samt lärarutbildare

Dessa överväganden ledde så småningom fram till mer officiella projektbeskrivningar

från vår och Unga riks sida. Nedan följer ett exempel på en sådan.

Unga Riks - Ett demokratiprojekt som fokuserar på segregation och integration i Malmö

Projektbeskrivning för oss som jobbar med eleverna på Hermodsdalsskolan och Backaskolan

- Projektet går ut på att få ungdomar att formulera hur de ser på sig själva i relation till segregationen/integrationen i Malmö. Ungdomarna ska bland annat använda sig av begreppen lika/olika när de formulerar sig. (Varje uppgift som ges till eleverna måste emellertid inte behandla segregationen/integrationen på ett direkt sätt.)
- Formuleringsarbetet ska ske i dialog mellan elever och elever, men också mellan elever och pedagoger (pedagoger syftar här på klass- eller skolpedagoger, KME-studenter och lärarutbildare).
- I projektet ska det ingå moment där eleverna gör generaliseringar utifrån individers eller mindre gruppers tankar och berättelser. De ska till exempel försöka förstå vad individers uttalanden kan betyda i större sammanhang. Eleverna ska också uppmuntras till att värdera och ta ställning till ett flertal av de tankar som formuleras under processens gång. Detta ska ske i dialog tillsammans med andra elever och med vuxna.
- Vi som intresserar oss för vad ungdomarna formulerar är pedagogerna som jobbar med eleverna, skolledningen på Hermodsdalsskolan och Backaskolan, UngaRiks och stadens beslutsfattare. Intresset för vad eleverna formulerar finns under hela processen, men fredagen den / är en speciell dag då elevernas tankar ska presenteras och sammanfattas.

Denna text författades innan terminsstarten av lärarutbildare och i viss mån med pedagoger från skolorna och alltså inte av studenter. Det var huvudsakligen pedagoger på Backaskolan samt lärarutbildare och i viss mån också människor från Unga riks som prövade olika idéer och formuleringar. När projektet sedan väl satte igång uppmuntrades studenter att själva, delvis tillsammans med de elever de skulle arbeta med, att formulera syften med de olika delprojekten.

Projektets fortsatta förlopp

Projektet ”tjuvstartade” alltså redan på våren 2006, men det var först i samband med terminsstart hösten 2006 som all fokus från 18 studenter riktades mot och ägnades åt projektet. De hade inga parallella agendor (som var officiella), de hade inga avbrott i form av veckor som skulle ägnas åt VFT eller andra seminarier. Nu gällde det att på heltid möta eleverna från två niondeklasser på två skolor i Malmö och under en termin, tillsammans med deras lärare och en produktionsgrupp från Unga Riks, arbeta med begreppet identitet.

Det som arbetet skulle resultera i skulle på något sätt presenteras i slutet av terminen, vilket klart inbjöd till att göra någon form av produktion som lämpade sig för att presenteras för andra. En sorts resultat som avkrävdes eleverna via studenterna.

Studenterna valde själva vem de ville arbeta med och på vilken skola de ville vara. Det gemensamma beslutet var att ett studentpar skulle ansvara för en och samma elevgrupp på en skola under hela projektet. Smidigt valde studenterna redan första dagen partner och skola. Kursupplägget var att studenternas egen upptakt på lärarutbildningen skulle kunna fungera som inspiration för deras uppstart med eleverna på respektive skola.

Tidigt i projektet upptäckte vi att lärare, och rådande skolkultur, på respektive skola tilldelade olika mycket tid som kunde användas exklusivt till projektarbetet. Av detta skäl, men även av andra som elevernas intresse och inställning till skolarbete och annat i

livet, utvecklades projektet tidigt olika på de två skolorna. Men skillnaderna stannade inte vid detta. Eftersom studenterna i par arbetade med en och samma grupp under hela terminen så uppstod det också stora skillnader mellan de olika grupperna. De levde på många sätt olika liv. I en del grupper valde eleverna att använda mer tid än den som skolan tillät att arbeta med projektet, i andra grupper på samma skola blev eleverna aldrig riktigt motiverade att arbeta med projektet vilket innebar att inte ens den tid som anslogs åt projektet alla gånger användes på ett meningsfullt sätt.

Eftersom studenterna strävade efter att från början skapa motivation hos eleverna att vilja arbeta med detta så prövades klart också deras egen motivation av att arbeta på det här sättet. Skillnaderna mellan grupperna blev därför naturliga följder av en mängd samverkande faktorer. Alla intressanta att reflektera kring för att förstå bättre hur ett lärande i de former som projektet syftade till kan uppfattas och påverkas av både lärare och elever.

Gruppformationer och innehåll

På den ena skolan, Backaskolan, där fem studentpar placerades bildades sex grupper av elever utifrån deras intresse av att arbeta med i första hand en uttrycksform. En grupp valde att arbeta med graffiti och kopplat till denna uttrycksform skatekulturen, en annan med musik och bilder, en tredje som bestod dels av elever som inte riktigt visste vad de ville arbeta med och dels elever som ville arbeta med sina framtidsdrömmar kopplade till gymnasieval, en fjärde som ville arbeta med bilder och platser i staden, en femte som ville arbeta med musik och till sist en sjätte som ville arbeta med film. Denna sjätte grupp, som alltså saknade studentparshandledning, var först tänkt att knytas till det studentpar som handledde graffiti- och skategruppen, men det visade sig svårt att förena dessa grupper och därför trädde en av de tre lärarutbildarna in tillsammans med en av klassens lärare och handledde denna grupp under hela projektet.

I tre av de övriga grupperna bildades snabbt olika undergrupper. Eleverna krävde, och

tilläts, att verkligen arbeta efter eget intresse, även om det innebar att man som elev var ensam i ett intresse. Den enda ramen och kravet var att innehållet i det arbete man gjorde skulle handla om identitet och att någon form av produktion kring detta innehåll skulle vara klar till ett bestämt datum i december.

I ovan nämnda graffiti-grupp blev resultatet en film om både graffiti och skateboard. Gruppen upplevdes av studenterna som näst intill självgående. De tog ständigt egna initiativ och hade ofta förberett arbetet innan de mötte studenterna under projekttid.

I den grupp som arbetade med film och bilder bildades ett par som arbetade under och efter skoltid med en film där de själva agerade med hjälp av dans, egen musik samt andra uttrycksformer (där de även använde sig av filmmediets möjligheter till en förvrängd verklighetsskildring; enkelt uttryckt filmades golvet som en vägg vilket kunde upplevas effektivt när en dans utfördes på ”väggen”). I samband med filmvisningen valde de att själv ingå som en installation framför filmduken. Det andra elevparet i samma grupp arbetade hela projektet självständigt med digitala bilder som resulterade i en fotoutställning. Ytterligare en medlem i denna grupp valde att arbeta ensam och hans produktion blev en film om att tillhöra en grupp intresserade av vikingatiden och livespel, enligt elevens egen utsaga en förtyckt minoritet.

I gruppen som arbetade med platser och bilder ledde arbetet fram till en fotoutställning där gruppens deltagare med hjälp av bildredigeringsprogram satte in sig i olika miljöer i Malmö.

I gruppen som bestod av elever som var osäkra i sina val ledde arbetet fram till en utställning och film om valet att bli flygare, en film om gymnasieval och reklamens möjlighet att påverka gymnasieval, en plansch med historiska personer avtecknade samt två elever som aldrig redovisade något resultat.

Gruppen som arbetade med musik gjorde en låt som de framförde i en musikvideo som

de själva redigerade. Till sist så gjorde den femte gruppen en dokumentärfilm om Malmö- en segregerad stad.

På den andra skolan, Hermodsdal, där alltså fyra studentpar arbetade, delades eleverna in efter egna intressen i fyra grupper. Två av dessa grupper valde tidigt att slå sig samman för att göra en spelfilm om förbjuden kärlek, kärleken mellan en muslimsk flicka och en kristen pojke. En grupp, bestående av bara pojkar, valde att arbeta med graffiti, men under terminens gång ledde också arbetet fram till individuella digitala berättelser om dem själva. Den fjärde och sista gruppen bestod bara av flickor och de valde att arbeta med mode och design.

Förutsättningen för att som elev verkligen kunna arbeta med det som intresserade just mig och vår lilla grupp var alltså goda. Villkoren var, som nämnts, olika för arbetet på de två skolorna. På bägge skolorna anslogs en halv eller heldag i veckan till projektet, dessutom två sammanhängande perioder bestående av minst en vecka. Så var det bestämt innan projektet satte igång, i realiteten blev det på den ena skolan näst intill obegränsat med tid att kunna arbeta med projektet, medan det på den andra inte blev så utan snarare mindre tid än från början bestämt.

Den gemensamma starten för projektet och första tillfället där alla eleverna möttes var på en kick off på den ena skolan. Unga Riksteatern höll i denna dag och den bestod av att arbeta i olika blandade grupper på olika stationer. Därefter tog arbete vid på de olika skolorna.

I halvtid av projektet åkte samtliga studenter och två lärarutbildare till Stockholm för att vara med produktionsgruppen på Unga Riks. Programmet för dessa två dagar bestod dels av ett gemensamt teaterbesök med efterföljande reception, diskussioner om vad som hände på de två skolorna med elevernas arbete samt att teatergruppen visade upp var de befann sig i sin process på väg mot färdig föreställning. Upplägget för det senare var att

teatergruppen visade upp delar i sin process, där bland annat elevtexter lästes upp på scen, samma texter lästes upp kombinerat med koreograferade rörelser med eller utan musik. Intrycket för publiken var hur otroligt mycket den skrivna texten påverkades av olika kombinationer av estetiska uttryck. Det var verkligen att bjudas in till en diskussion om arbetet med en produktion. Plötsligt kände sig studenter o lärarutbildare delaktiga i en konstnärlig process och tagga på allvar i diskussionen efteråt. Det handlade verkligen inte om att vara en provpublik för en nästan färdig föreställning. Utan långt mer om att bjudas in i en konstnärlig process som vanligen inte sker öppet.

I diskussioner efteråt med studenter beskrev alla hur de hade fått en sorts nytändning och inspiration av stockholmsbesöket och fått nya idéer och krafter att arbeta med eleverna.

Strax efter detta besök arrangerades en heldag på den ena skolan där eleverna från de två skolorna delades upp i fyra grupper för att visa var man befann sig i processen och för att diskutera tillsammans vad man såg och hur man skulle kunna gå vidare. Denna träff ledde bland annat till att en elev på Hermodsdalsskolan erbjöd sina tjänster till den grupp som gjorde en dokumentär om Malmö. Han sa bland annat ”Det behövs en blatte för att intervjua blattar”. Hans förslag togs på allvar och han kom att medverka i filmen.

Projektsamarbetet med skolorna och Unga riks avslutades i december med att samtliga elevproduktioner visades upp under en dag. Samma dag visades också Unga riks färdiga föreställning. Publik var alla elever och studenter och inblandade lärare, men också föräldrar, skolledning och kollegor från de två skolorna.

4. Erfarenheter och lärdomar av projektet

Lärarytbildarna har ordet

Den första insikt som projektet gav oss lärarytbildare var, efter bara drygt en vecka, att projektets titel Lära på riktigt gällde även oss. På ett, kanske i efterhand, obegripligt sätt hade vi funderat kring planering, strukturering och schemaläggning av kurserna på ett traditionellt sätt. Det vill säga att vi hade utgått från att det som skulle hända i projektet gick att förutse och därmed också planera för. Det slog oss att vi, på ett ganska omedvetet och oreflekterat sätt, inte hade räknat in oss själva bland dem som hade något att lära på riktigt i och genom projektet.

De teorier som vi ansåg var nödvändiga för studenter att använda sig av för att förstå och genomföra projektet, bland annat då Baumans teorier om det tertiära lärandet, inte gällde oss själva. Ett exempel är att planeringen utgick från att studenterna i termin fem kände varandra och därmed direkt var beredda att gå in i ett krävande samarbete som byggde på en viss trygghet i gruppen. Så var inte fallet och därför handlade de allra första träffarna på högskolan om att lära känna varandra, vilket i sin tur gav uppslag för hur studenterna kunde planera för de första mötena med eleverna.

Ett annat exempel är att planeringen utgick från att studenterna inledningsvis behövde teoretiska redskap för att kunna arbeta med eleverna i projektform. Samtidigt visade det sig att studenternas möten med eleverna skedde redan första veckan och det innebar klart ett stort behov av att i första hand planera för de konkreta, fysiska mötena. Redan efter första elevmötet hände saker på de två skolorna som ingen riktigt räknat med. Bland annat så blev det väldigt tydligt hur stora skillnaderna var inte bara mellan de två skolorna, men också stora skillnader mellan olika elever och elevgrupper på respektive skola. Det uppstod ett stort behov hos studenterna av att få prata om detta, diskutera det för att försöka förstå och samtidigt hitta nya strategier för att planera fortsatta möten och arbeten, vilket innebar att annat på schemat fick strykas. Konkret lärde de två första veckorna att projektets arbetsform innebar att det behövdes mer tid och plats för att

stanna upp och reflektera kring vad som hände i mötena med eleverna.

I efterhand kan detta kanske te sig komiskt, men i stunden när vi märkte att projektet tog helt andra vägar än vad vi hade tänkt, att helt andra frågor än de vi hade förutsett dök upp vilket innebar att vi var tvungna att tänka om, planera om och ändra ganska radikalt i vårt upplägg. Upplevde vi det som ångestladdat. Det här var ju faktiskt ett lärande på riktigt för *alla* inblandade. Det var ingen, visade det sig, som hade ett facit, eller svar på alla de frågor och problem som dök upp.

Efter ytterligare några veckor av projektet formulerade lärarutbildarna fyra problemområden som de tyckte att projektet synliggjorde. Dessa fyra områden levde sedan med under hela projekttiden och utgjorde också stommen i innehållet på de seminarier som hölls runt om i landet i samband med att föreställningen *ID* visades.

- kulturella skillnader
- roller
- innehåll
- estetiska uttrycksformer.

Vi ska utveckla några tankar kring dessa områden tagna i tur och ordning.

Kulturella skillnader

Vi märkte i projektet de tydliga skillnaderna mellan de olika aktörernas kulturella och institutionella hemvist. Kultur valde vi att betrakta ur ett dynamiskt perspektiv, som något som går att påverka och som ständigt är utsatt för förändring. Utifrån detta säger man inte att på Backaskolan finns en kultur som innebär att betyg värderas högt. Utan hellre att på Backaskolan har aktörerna utvecklat och skapat en kultur som kan tolkas som att betyg värderas högt. Mötet med en annan kulturs värderingar gör det möjligt att bli varse den kultur man själv tillhör och har bidragit till att skapa. Det förgivettagna inom den egna kulturen medvetandegörs och blir därmed också möjligt att diskutera och kanske förändra. Detta stämmer väl överens med den syn på kultur som dominerar inom KSM och kan betecknas som att ha ett kulturanalytiskt synsätt.

Man kan nog påstå att varje aktör hade sina överenskommelser, ofta dolda, om vad som var viktigt och hur begrepp skulle tolkas och förstås. I mötet med andra blev detta väldigt tydligt. Efter hand som projektet fortskred utvecklades en sorts gemensam ordlista, eller kanske snarare en sorts gemensam förståelse av vissa centrala begrepp, men det skapades också en möjlighet att ”bråka” om tolkningar av begrepp.

Ett exempel på ovanstående var synen på begreppet och fenomenet *möten*. En förutsättning för projektet var ju att få till stånd möten och därför utgjorde klart möten (som en möjlig kulturell aspekt) ett centralt begrepp i projektet. Vi märkte när vi planerade för konkreta möten att vi menade helt olika saker med begreppet. I Unga riks värld kunde ett möte vara en sorts ”kick off” där alla aktörer kom samman för att göra något okänt tillsammans. Bland pedagoger, både lärarutbildare, studenter och lärare sågs möten som mer anspråksfulla. Det räckte inte att komma samman och göra något gemensamt. Det krävde en sorts försiktighet inför möten för att undvika att deltagarna fastnade i behov av att positionera sig och därmed försvåra eller omöjliggöra ”äka” möten. Det var inte förrän vi blev mer konkreta i vår planering av vad som skulle ske och när det skulle ske med eleverna som detta blev synligt.

Vidare visade det sig att de två skolorna hade helt olika kulturella överenskommelser om betydelsen av skolarbete. På den ena skolan fanns det en betydligt större fokusering på betyg än på den andra. En följd av detta var bland annat att tiden som ägnades åt projektet var betydligt mer tilltagen på den ena skolan. Det visade sig svårt att inte värdera varandras överenskommelser. Det ledde, kanske framför allt initialt, till ett starkt ”vi och dom”. Det var inte förrän vi blev tydligt medvetna om fenomenet som en insikt växte fram om att förstå vikten av att alla skillnaderna blev synliga, och därmed möjliga att prata om och kanske därmed också möjliga att förändra. Från början kunde dessa skillnader snarare upplevas som hinder för projektet och inte som nyttiga och nödvändiga lärdomar av projektet. Det var först i mötet med den andre, en poäng som bland annat Stuart Hall (1997) lyfter fram med våra konstruktioner av ’the other’, är just att vi

behöver den andre för att definiera oss själva - vi tycker oss se allt vi inte är i spegelbilden som är den andre) som vissa överenskommelser inom den egna gruppen blev synlig.

Det var ett intressant fenomen att studenterna inledningsvis tog parti för den skolas elever där de var placerade. På ett ganska oreflekterat sätt tolkade de eleverna beteende vid mötena partiskt. Till exempel uppstod en del konflikter och missöden vid den första kick-offen. Någon elev utlöste ett brandlarm och någons moped blev småskadad, samt eventuellt hade någon elev sagt något olämpligt eller tittat på ett olämpligt sätt på någon annan. Vid första mötet mellan studenterna och lärarutbildarna efter kick-offen blev det väldigt tydligt att det fanns två versioner av vad som hade hänt på kick-offen. Studenterna valde, omedvetet, sida för den skolas elever som de var placerade på. De tolkade det som hade hänt med ”patriotiska” glasögon.

Roller

De roller (Goffman, 1974) vi alla spelar och som alla möten på ett sätt är beroende av blev också tydliga och delvis utmanade under projektet. Ett exempel var att när lärarutbildare kom ut till skolorna för att vara med i arbetet med eleverna visste varken studenter eller lärare vilka roller de skulle träda in i. Det visade sig ofta bli en ny sorts roll som tog överhanden, den som närmast kan betecknas som en kollegial roll.

Men det var i samtliga möten mellan de olika aktörerna som osäkerhet uppstod om vilken roll de skulle inta. De som kom från Unga riks och som inte var pedagoger, men som ofta mötte elever ville inte gå in i en pedagogroll. Samtidigt lämnade de i mötena sina trygga roller som skådespelare, regissör eller producent. Det uppstod helt enkelt en osäkerhet i mötena när rollerna inte upplevdes som givna, trygga och invanda. Just detta innebar för alla en fördjupad insikt om de roller som var och en spelade i vanliga fall. Det gjorde dem klart också förhandlingsbara och möjliga att förändra.

Eftersom projektet innebar att eleverna arbetade på ett annorlunda sätt både vad gäller gruppkonstellationer, innehåll och uttryckssätt innebar det klart även för dem en utmaning av invanda roller. En utmaning som säkert passade en del elever alldeles utmärkt medan det för andra kanske kunde upplevas väldigt hotfullt. De som på ett eller annat sätt hade funnit sig tillrätta och skaffat sig en position som en elev i en skolkultur. En skolkultur (Gustavsson & Dahlbeck 2005) som i vanliga fall kan innebära att jag som elev bjuder motstånd mot läraren och de skoluppgifter som jag får, alternativt lydigt försöker utföra dem för att behaga och därmed förtjäna ett betyg. En av projektets bärande tankar var att elever skulle motiveras att yttra sig estetiskt om något som var viktigt för dem. De skulle inte göra det för att en lärare (eller i detta fall en lärarstudent) bad dem om att göra det. Eleven gavs frihet att skapa en ny roll i sitt förhållande till läraren och till det som skulle läras. För en del elever, se ovan, blev detta till en möjlighet att göra något som verkligen intresserade och engagerade dem, men för andra blev det ett mer onödigt avbrott i viktigt skolarbete som mer inriktade sig mot belöning i form av betyg. På motsvarande sätt tvingades studenterna, som i sin vanliga lärarutbildning ofta kunnat inta en studentroll också i sin skolpraktik – någon annan har tänkt, planerat och förutsett vad som kan hända i mötet med elever – in i nya roller som präglades av att ta större ansvar.

Projektet kom på så sätt att innebära att många, om inte alla, tvingades, eller tilläts, gå utanför de invanda rollerna och pröva sig, sätta sig på spel. Det uppmuntrade mod att testa sig i en ny roll som kanske tidigare inte upplevts som möjlig eller önskvärd. Det blev bland annat väldigt tydligt i möten och samtal mellan lärarutbildare och studenter att något nytt hände och som vi, lärarutbildare, menar bland annat berodde på en utmaning av invanda roller. Men mer om detta i samband med studenternas utvärderingar.

Innehållsfrågor

Innehållet i arbetet med eleverna var alltså *identitet*. Man kan tycka att begreppets innehåll är vitt nog för att förbereda för det mesta. Icke desto mindre blev vi, både studenter och lärarutbildare, överraskade över den plats som sexuell identitet kom att

kräva.

Trots våra teoretiska insikter om att just KME-ämnet i kraft av sina möjligheter till estetisk gestaltning (Drottner, 1991) skulle bjuda in till att uttrycka sig och pröva sig kring sin identitet så var vi inte förbereda på att det som i dagligt tal benämns HBT-frågor, det vill säga frågor som handlar om det homo- bi- och transsexuella, skulle dyka upp i arbetet med ungdomarna. När det gjorde det så visade sig att våra, framför allt lärarutbildarnas, kunskaper och insikter i ämnet var alldeles för dåliga. Vi kompenserade med att bjuda in föreläsare, men fick också kritik från studenter som menade att de hade efterlyst detta innehåll under hela sin utbildning, men utan att få gehör.

En annan innehållsfråga där vi saknade kunskaper och insikter var om att vara ung och muslim idag i Malmö. De flesta eleverna på Hermodsdalsskolan var muslimer och det påverkade klart deras arbete i allra högsta grad. Studenterna, och även i detta fall vi lärarutbildare, kände alldeles för lite till om fenomenet Islam. Även i detta fall bjöd vi in kunnig föreläsare.

Att vi hade ambitionen att arbeta med identitet på ungdomarnas villkor kom alltså att innebära att vi på ett helt annat sätt fick förhålla oss till det som förkom bland dem i deras värld.

Estetiska uttrycksformer

När alla studenter och lärarutbildare var inbjudna att i två dagar möta produktionsgruppen från Unga riks för att ta del av deras arbete på väg mot en färdig föreställning fick de ta del av processen. I denna prövade skådespelarna olika uttryck, rörelse, musik och tal för att uttrycka en text. De ”lekte” och för oss som tog del av ”leken” blev det fullständigt uppenbart vad de estetiska uttrycken betydde för vad som kommunicerades. Att få ta del av detta på riktigt blev som en konkret lektion i vad multimodalt uttryckande kan vara när flera uttrycker sina språk tillsammans.

Under utbildningens gång har vi pratat om, praktiserat och försökt förstå vad estetiska läroprocesser kan vara. Plötsligt var vi med om något som på ett tydligt och konkret sätt visade hur just en estetisk läroprocess kunde gestalta sig med andra aktörer. Än en gång fick vi syn på skillnaden mellan att läsa om och ha teorier om ett fenomen och att verkligen se och uppleva samma fenomen konkret framför ögonen.

De flesta arbeten som elever gjorde blev till just ett görande. Det viktiga var att göra en film, eller en utställning om något, inte att kommunicera om något viktigt och för att kunna göra det använda estetiska uttrycksformer. Ett undantag var den film med åtföljande installation som en elevgrupp gjorde på den ena skolan. De verkade veta vad de ville kommunicera och prövade verkligen olika uttrycksformer för att hitta ”rätt”. Just detta par arbetade intensivt utanför skoltid för att hitta de uttrycksformer som de menade var nödvändiga för att kunna kommunicera det som de ville. I viss mån gällde det också gruppen som arbetade med graffiti och skatekulturen.

När studentparen vid två tillfällen, i halvtid och i slutet, gestaltade var de befann sig i projektet och samtidigt synliggjorde en frågeställning som de ville diskutera, så valde de två närvarande lärarutbildarna att göra samma sak. Det innebar att det som gestaltades kom i centrum för diskussionen och inte en bedömning av själva gestaltningen. Men det innebar också i flera sceniska gestaltningar att studenter gestaltade lärarutbildare och vice versa. På så sätt tillät gestaltningen en möjlighet att byta roller som innebar att svåra frågor och kritik blev synligt på ett icke hotfullt sätt.

5. Studenterna har ordet

Muntlig utvärdering

I samband med terminsslutet gjordes en gemensam muntlig utvärdering. Samtliga 18 studenter var närvarande och ordet gick runt till alla. En skriftlig sammanfattning av förda anteckningar gjordes av en av lärarutbildarna och den följer nedan. Frågan som diskuterades var hur projekterminen hade upplevts i relation till lärarutbildningen i sin helhet. Vi har valt att inte kommentera resultatet här utan återkommer till det.

Martin: Personligen har det hänt mig en hel del, men för lärarutbildningen, vet jag inte riktigt. Dock är det viktigt att utbildningen utvidgas till att ge gymnasiebehörighet.

Edyta: Bra att få komma ut i verkligheten, att få testa under ”lättare” omständigheter.

Sofie: Detta är absolut bra för lärarutbildningen. Det skiljer sig från både vft och hft. Har varit på gott och ont för mig, men det har absolut varit värt det.

Lasse: Det har visat på hur mycket vft är skild från hft. Här har allt hängt ihop! Det har inte varit att skapa en bild av en drömskola, utan det har handlat om att prova på riktigt. Det har också lett till ett större intresse för andras studenters upplevelser och erfarenheter.

Sara: Tre saker har varit viktiga: det har varit något annat än vft, litteraturen har varit så relevant och till sist så har mötena här på skolan varit så givande.

Petra: Håller med om det som sagts. Tiden har varit avgörande. I andra projekt har kme blivit små unika inslag. Det har varit en nackdel att mötena med lärarna ute på skolorna varit med så få lärare och att rektorer inte varit så synliga. Vi kunde haft tydligare riktlinjer vad gäller skillnader mellan forsknings- och undervisningsmål.

Lizeth: Håller med om det som sagts. Kanske färre studenter på samma ställe.

Erik: Vettigt att komma ut till skillnad från vft'n. Kommunikation kanske lite luddig.

Helen: Detta har varit en sorts mellanting mellan vft (där det är mycket tillrättat och styrt av andra) och att komma ut som färdig lärare! Håller inte med om att det skulle vara färre studenter på samma ställe. Varit bra med chans till dialoger.

Tanya: Håller med om det mesta, men saknar konkreta diskussioner om bedömningsproblematik.

Annika: Skönt med kopplingen mellan hft och det vi gör ute. Vi har haft en gemensam erfarenhetsbas som har gett förutsättning för ett annat djup i våra diskussioner.

Erica: Fått göra något skitroligt samtidigt som jag har velat ta vara på all tid. En unik kombination av: unikt roligt och allvar. Trist nu att jag vet att det handlar om att backa tillbaka till det traditionella.

Sara: På plussidan är att jag tycker att man lär sig mest ute på praktiken (vft) och här har vi styrt över den och över en lång tid. Plus att det har handlat om två skolor. Det har varit bra teori, men jag tycker att Baumann försvunnit i slutet av kursen. Det har känts som att vi har varit utförare av någon annans projekt och därför trots allt blivit något av en ”gubben i lådan”.

Johan: I vft'n finns för många mellanhänder. Här har det blivit mer på riktigt och det har fått vft'n att blekna. Litteraturen har varit bra och våra skriftliga uppgifter. Resultatet har sporrat mig att gå vidare. Jag har aldrig varit så motiverad i slutet av en termin!

Marie: Ute i verkligheten har kopplats till litteratur och det har lett till krav att jobba på ett annat sätt.

Katarina: Synd att lämna det nu. Är kvar i det väldigt mycket. Vad gör jag med de kontakter som skapats. Vet inte om jag vill jobba som lärare.

Dennis: Så här vill jag jobba. Det skiljer sig så mycket från vft'n där vi fortfarande kallas kandidater och där mentorn inte vet vad kme är. Här har jag fått tag i en lärarroll som jag inte sett tidigare. Plus att hela kursen haft en röd tråd o ett sammanhang, varit bra planerad, men ändå aldrig förutsägbar.

Christian: För första gången under utbildningen har inte vi rökare avhandlat det viktiga där ute i samband med rökningen. Kommunikationen har ägt rum här inne tillsammans med alla. För första gången! Jag vill nog ändå bli lärare.

Individuell skriftlig utvärdering

I instruktionen till den skriftliga utvärderingen ombads studenterna att förhålla sig till kursens innehåll och sitt lärarblivande. Studenterna ombads speciellt att titta på arbetsformer, litteratur och examinationsformer i relation till en möjlig blivande roll som KME-lärare, men också hur ovanstående inslag förhöll sig till helheten av kursen.

Denna termin har bl.a. lärt mig att det aldrig blir som man har tänkt sig. På gott och ont, mest på gott dock. Vikten av flexibilitet men också att ha en klar struktur för mig själv. Att jag måste vara tydlig mot mina elever och att jag måste vara beredd på att ändra allt i planeringen för att tillmötesgå dem. Jag har också insatt att jag måste vara klar över saker och ting för mig

själv. Alltså då att jag ska tänka igenom vad jag tycker om saker och begrepp inom lärandet. Till exempel de olika lärarrollerna. Vad vill jag vara? Vilken lärarroll trivs jag bäst med? Alltså reflektera över mitt lärande och hur jag vill lägga upp min framtida undervisning.

Att beskriva i en text vilken resa man har varit med om, är både svårt och utmanande. I det här fallet är det inte en resa, utan flera resor. Varje aktör har ju sin egen resa som naturligtvis har betytt olika och lett till flera olika mål. Flera studenter uttrycker just att resan precis har slutat, men att det är nu man kan börja tänka på vad man varit med om och att det kommer att ta tid och se och förstå vissa saker. Man är fortfarande, när utvärderingen skrivs, kvar i processen.

Det är vår erfarenhet som lärarutbildare att studenters utvärderingar i vanliga fall handlar i huvudsak om att värdera och bedöma litteratur, föreläsningar och andra inslag i kurserna, ibland lite frikopplat från den egna utvecklingen och det egna lärandet. Det blir ett utanförperspektiv istället för att studenter har känt sig och varit delaktiga i ett skapande av kursen. En sorts recension av kursens olika delar som inte tvunget, och faktiskt förbluffande sällan, involverar egna processer och det egna ansvaret för lärandet. I det här fallet var uppgiften att varje student skulle formulera en del av utvärderingen i ett fritt skrivande utifrån vad kurserna och projektet betytt ur ett individuellt perspektiv i relation till ett lärarblivande. De valde alltså själv vilka delar de ville lyfta fram. Utifrån deras texter har vi sedan skapat tematiska kategorier. Dessa kategorier är inte tydligt avgränsade från varandra utan överlappar och går ibland in i varandra. Kategorierna utgör också en sorts tolkning, vår tolkning, av text och subtext. De baserar sig på ord eller synonymer som återkommer och därmed kan ses som särskilt betydelsefulla: **reflektion, ansvar, flexibilitet och kontinuitet.**

Vi har valt att låta dessa begrepp utgöra kategorier och rubriker i de olika texterna, utan någon inbördes värdering och ordningsföljd.

Möjlighet till reflektion

Men det har helt klart varit det bästa jag har gjort i mitt liv för att kunna förstå mig själv och andra. Och det stora verktyget jag har fått med mig är reflektionen. Utan reflektionen kan man inte bli någonting.

Bergöö (2007) beskriver i sin rapport, *Examensarbete på KSM*, den utbredda studentföreställningen att det inte är genom den högskoleförlagda (HFT) delen av lärarutbildningen som man lär sig att bli lärare och hon funderar över hur detta kan tolkas. Hon menar att det ytterst handlar om huruvida lärarutbildningens HFT-del kvalificerar sig för de studerandes lärarblivandeprojekt.

Vad är det då för tankar i utvärderingen som kommer fram om KME-studenternas lärarblivande och vad händer under och efter projektet med studenternas progression mot professionen och sist men inte minst vilken roll menar studenterna att möjligheten till reflektion spelar för denna möjliga progression?

Denna termin har varit extremt efterlängtat från min sida, den gav mig möjlighet att reflektera över min blivande roll som lärare i reellt sammanhang där jag fick skapa en del av förutsättningarna. Vilken slags lärare man vill vara.

Hur ska detta uttalande förstås? Denna student har varit ute på VFT i fyra terminer, men till synes utan att förstå sig själv och sin egen undervisning. Bergöö (2005) visar i sin studie att studenterna kan beskriva, analysera, diskutera och förstå den undervisning de mött under sin egen skoltid och under sin VFT. Men när det gäller den egna undervisningen fungerar de begreppsliga och de teoretiska redskapen sämre. I Bergöös text handlar det om blivande svensklärare som har studerat teorier på högskolan och som sedan deltagit i VFT där traditioner, snarare än teorier och nya forskningsrön, har styrt det praktiska görandet.

En grundläggande tanke i lärarutbildningen i Malmö är att få till stånd integrering mellan HFT och VFT. Men som tidigare nämnts visar det sig i diskussioner med studenter att de ofta inte upplever denna integrering utan snarare som att det finns en klyfta mellan HFT

och VFT. I lärarutbildningens VFT- guide betonas vikten av att studenterna formulerar frågor från VFT:n som ska ligga till grund för hur de utvecklas i sin yrkesroll. Ofta visar det sig i samtal med studenter att dessa frågor inte når ett djup utan behandlas mer generellt i olika uppföljningsförsök, mer som orientering eller erfarenhetsutbyte, men att de sällan knyts till litteratur eller fördjupas i fortsatta HFT kurser.

Ett av problemen med VFT, som Bergöös (2005) avhandling om lärarstudenter i svenska lyfter fram, är just frånvaron av reflekterande samtal mellan lärare i VFT:n och lärarstuderande. Det förekommer i dubbel mening inga samtal varken om den gemensamma undervisningen eller mellan lärare och elever om det de läser och skriver om. Detta kan vara en av förklaringarna att man i studentens egen praktik under VFT inte diskuterar om och reflekterar kring, det som Bergöö beskriver som ett arbete med goda exempel. Det innebär enligt Bergöö att man försöker utnyttja nya teoretiska kunskaper och insikter i en praktik. Men att förändra sin egen undervisning med hjälp av andra godas exempel kräver att man förstår sin egen undervisning och kan identifiera problem, teman och strukturer både i den och i de exempel man möter. Hon menar att detta ofta saknas i såväl lärarutbildningen som inom undervisningsforskningen. Kanske var det denna koppling som fanns genom projektet och som vi kunde använda oss av. Vidare skriver Bergöö att de studerande inte ges möjlighet att diskutera skillnad mellan teorier och praktiska strategier för undervisningen.

Varför upplevs inte kopplingen mellan VFT och HFT tillfredställande? Mycket av det kan kanske förklaras av att det är så olika förutsättningar på de olika partnerskolor där studenterna gör sin VFT. Eftersom det är så olika förutsättningar i de olika skolkulturena som studenterna möter blir det svårt att ha gemensamma fördjupade diskussioner om erfarenheter från VFTn och i stället blir det kanske frågor av mer generell karaktär. I ”Lära på riktigt” projektet ingick endast två skolor och därmed två skolkulturer. Alla som medverkade i projektet; elever, lärare, studenter, lärarutbildare och teaterarbetare från Unga Riks hade varit på de båda skolorna tillsammans.

I Kerstins Bergöös rapport om *Examensarbete på KSM* (2007) presenterar hon en

problematik som inleds genom rubriken ”Medlemskap – i vilken klubb?” I texten lyfter hon fram studenternas problem med vetenskapliga texter, andras och egna. Möjligen är det inte texterna, menar Bergöö, som är problemet utan det är mer en fråga om identifikation. Studenterna tycks primärt vilja identifiera sig med skolans verksamma lärare i förskola, fritidshem och skola och inte med högskolans lärare och forskare. Tar vi deras syn på verksamhetsförlagda arbetet som den viktigaste delen av utbildningen på allvar? är en fråga som Bergöö ställer. Vi ställer också ytterligare frågor. Hur kan vi förstå studenternas bild av högskolans lärare som dåligt förtrogna med verksamheterna i förskola, fritidshem och skola? På vilket sätt kvalificerar sig utbildningen för de studerandes kommande yrkesverksamhet? Hur gör vi reflektionen till något nödvändigt som ständigt finns närvarande när en blivande lärare och lärare både ute i verksamheten och inne på högskolan försöker förstå utifrån sina praktiska erfarenheter och utifrån olika teoretiska verktyg? Hur skapar vi förutsättningar för dessa reflekterande samtal?

Ytterst handlar väl detta om att skapa bryggor mellan de teorier som diskuteras inom HFT med den praktik som studenter möter på VFT'n. Att göra de två delarna nödvändiga för varandra. Jag kan inte förstå praktiken utan teoretiska redskap, men jag kan inte heller omsätta teorier utan praktiska redskap. Vad innebar projektet för denna koppling?

Kurslitteratur som ingick i kursen var Ambjörnsson, F, *I en klass för sig; genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*, Aulin-Gråhamn, L, mfl, *Skolan och den radikala estetiken*, Bauman, Z, *Utbildning: under, för och trots moderniteten*, Drotner, K, *Att skabe sig selv*, Fornäs, J mfl, *Under rocken*, Gripsrud, J, *Mediekultur, mediesamhälle*, Sernhede, O, *Alienation is my nation*, Håkansson, F, *Examensarbete, Kunskap i en konstnärlig process*, Lieberg, M, *Stamställen och stråk. Om hur ungdomar använder det offentliga rummet*, Stigendal, M, *Framgångsalternativ*, Goffman, E, *Jaget och maskerna*.

En student skriver i utvärderingen om sin syn på kopplingen i projektet mellan teori och praktik:

I och med att praktiken i detta fall varit knuten till högskolan på ett sätt som

inte förekommit tidigare har jag känt en helt annan motivation till att läsa litteraturen, Den har verkligen känts användbar till kursen och slutrapporten.

Bergöö (2005) citerar L-G Malmberg som skriver att det handlar också om att studenter upptäcker under sin utbildning att många skickliga lärare i skolan inte är teoretiskt kunniga eller intresserade och att djupa teoretiska kunskaper inte med automatik leder till praktisk pedagogisk skicklighet och meningsfull undervisning. Därför menar Bergöö att det gäller för lärarutbildningen att upprätta produktiva förbindelser med den värld mot vilken lärarutbildningen är riktad; förskola, fritidshem och skola.

Claesson (2002) frågar sig hur det är möjligt att inom ramen för utbildning skapa tillfällen att förstå hur teori är relaterad till praktik och hur praktik är relaterad till teori. Har inte de studerande möjligheter att pröva om de teoretiska kunskaperna håller i praktiken vet de oftast inte ens varför de studerar olika teorier. Schön (Claesson, 2002) menar att när en nyexaminerad lärare möter den praktiska verksamheten visar det sig för många att det gäller att överleva. Man utvecklar sina egna mer eller mindre framgångsrika strategier och dessa föreställningar utmanas och problematiseras sällan teoretiskt och är därmed ofta inte medvetna och därmed också svåra att förändra.

Thavenius (2005) anser att av kravet på en social förankring följer att teorin måste upprätta vänskapsfulla och fruktbara relationer till praktiker. Fruktbara blir de genom att teorin tillåts påverkas av praktiken och praktiken låter sig reflekteras i teorin. Det är när teorin förlorar sin kontakt med praktikerna som de inte längre är användbara teorier. Teorierna har inget egenvärde i sig, de erövrar sitt värde genom att vara nödvändiga i en förståelse av en praktik. Fruktbara kan de också bli genom att de som undervisar om teorier deltar konkret och jordnära i praktiken.

Vikten av kontinuitet

Väldigt lärorikt, men svårt att förklara exakt vad man har lärt sig. Jag har växt i min roll som pedagog och blivit mer självsäker.

Projektet har givit mig en större och bredare inblick i vad läraryrket kan innehålla.

När det gäller ett helt nytt huvudämne som KME, finns inga traditioner. Studenternas handledare på VFT är endast i undantagsfall KME lärare. KME studenter måste därför själv skapa och integrera sitt ämne i en skolvardag. De upplever många gånger ämnet som svår definierbart mot olika verksamheters innehåll och frågor, speciellt mot grundskolans senare år, eftersom ämnet inte finns på skolschemat. I det sammanhanget betonar flera studenter värdet av att under en längre tidsrymd få utforma en egen roll som KME – pedagog, särskilt tydligt i följande citat.

Personligen har jag aldrig tvivlat på mitt val av läraryrket och har heller aldrig känt mig osäker i att utvecklas i rollen som blivande pedagog. Däremot har jag tidigare känt en frustration över svårigheten att koppla samman den pågående utbildningen inne på LUT med arbetet ute på partnerskolan. Detta har på många sätt skapat en ofrivillig konflikt där jag emellanåt har känt mig som en kameleont som hela tiden har fått anpassa mig till nya situationer utan att de sammantaget haft någon större inverkan på varandra. Därför har jag inte tidigare upplevt att jag har blivit utmanad i min blivande lärarroll. När man bara går in och gästspelar och aldrig kommer på djupet når man sällan det verkliga lärandet i att ta ett övergripande ansvar för den pedagogiska verksamheten, för eleverna och deras personliga utveckling samt att träna sig i att stå fast i ett kontinuerligt arbete.

Ett annat citat knyter reflektionsmöjligheter till kontinuiteten i ett förlopp med gemensamma utgångspunkter – ett kollektivt projekt:

Projektet gav oss en gemensam utgångspunkt för att reflektera över lärarstrategier.

Inte bara utgångspunkterna var delade. Vi, lärarutbildare, fanns ju också ute på skolorna i olika roller, både som samtalsledare, observatörer, handledare, lärare etc. Studenterna kunde dessutom påverka i vilken roll vi skulle vara i samband med besök ute på de båda skolorna. Detta gjorde att många gemensamt upplevda konkreta situationer kunde problematiseras och teoretiseras. För oss innebar det ett öppet prövande inför studenterna där vårt prövande synliggjorde redskap i en lärarprofession. Ett exempel var när två studenter skulle utforska kulturella skillnader med hjälp av kläder med en grupp flickor

på Hermodsdalsskolan. Flickorna skulle sy dockkläder som de ansåg speglade deras etniska ursprung. Det visade sig att flickorna aldrig hade sett dessa kläder mer än på film och att själva görandet inte skiljde uppdraget från traditionell syslöjd. Genom samtal och gemensamma observationer blev detta en påtaglig erfarenhet för studenterna och deras prövande av estetiska anspråk. Ytterligare ett exempel var att en av lärarutbildarna delade praktisk erfarenhet med studenterna genom att handleda en av elevgrupperna. Det innebar också att rollerna blev mer ”kollegiala”. I mitten av projektet problematiserade varje par sin situation utifrån en gestaltande frågeställning. Detta gjorde även vi som var lärarutbildare, vilket gjorde att vår fråga liksom studenternas frågor fick möjlighet att delas av alla.

Detta resonemang kan kanske kopplas till innehållet i nästa citat:

Till skillnad från tidigare kursen har projektet Lära på riktigt, Lika-olika varit ett projekt som har skapat kontinuitet under hela terminen... Genom den samhörighet och möjlighet till ett kontinuerligt samtal och samarbete har vi kunnat befinna oss i en process där vi tillsammans fått tid och lov att stanna upp och reflektera omkring det ständigt pågående arbetet ute på skolorna.

Ytterligare en aspekt har varit att kontinuiteten fört studenterna närmare sina elever:

Främst har detta berört det kontinuerliga arbetet med eleverna där jag till skillnad från vft'n fått möjligheter i att djupdyka i en och samma grupp elever.

Flexibilitet

Kontinuiteten skapade också många oförutsägbara situationer, där roller och ansvarstagande kom upp till ytan. Så här uttrycker en student sina tankar:

Den största lärdomen jag tar med mig från detta projekt är att man som lärare inte får tillåta sig själv att falla in i en form av bekvämlighet. Att aldrig tro sig ha alla svaren utan att konstant ifrågasätta sin yrkeserfarenhet och modet att utmana sig själv.

Konflikter var, som tidigare nämnts, något som uppstod mellan olika aktörer, bland

eleverna, mellan studenterna, men också mellan studenter och elever. En student uttrycker sin syn på dessa så här:

Det har varit nyttigt att se två olika skolkulturer och följa varandras utveckling genom projektet. Vi har alla konfronterats med en del konflikter och problem under projektets gång vilket gör att man utvecklats.

Det ganska lösa projektupplägg som inledningsvis presenterades för studenterna ledde till många frågor. Det skapade oro, men ett allmänt intryck är att öppenheten kunde vändas till en tillgång:

Att mycket i projektet varit otydligt och krävt ständig omformulering har medfört att jag blivit mer flexibel, något jag tror är en viktig egenskap som blivande lärare. Det vill säga att man inte är låst vid sin planering, utan vågar gå ifrån den när det behövs.

Själv upplever jag att de projektbeskrivningar vi från början fick ta del av var otydliga. Jag anser också att de samtal vi hade om projektet vid introduktionstillfället inte var särskilt klargörande. Dock uppskattar jag den frihet och det stora ansvar som vi blivit tilldelade och känner att det har fått mig att växa både som person men också i min lärarroll... Att organisationen inte fungerat på ett, enligt mig, tillfredställande sätt kan visserligen ha lett till att jag fått en större inblick och förståelse för hur projekt kan eller borde bedrivas. Något jag kanske inte hade fått om allt varit glasklart från början och jag själv inte behövt delta i processen

Om kultur ska vara reellt skapande är den omöjlig att planera eller överblicka när den skapas, skriver Thavenius (2005). Här skulle ordet kultur kunna ersättas med lärande. Thavenius citerar den engelske kultursociologen Raymond Williams som menar att vi kan planera det som kan planeras, i enlighet med gemensamma beslut. Men en kultur är fundamentalt omöjlig att planera, vi måste garantera villkoren för livet självt och för livet som finns i gemenskapen. Men de liv som levs på de villkoren kan vi inte känna på förhand. Detsamma kanske gäller i våra olika rum i skolan, både inom och utanför

lärarutbildningen. Projektet visade oss alla som var inblandade att just detta inträffade, planeringarna omkullkastades, olika frågor som dök upp fick styra hur vi gick vidare, andra kunskaper efterfrågades än vad vi (lärarutbildare) förutsatt.

Med Baumans ord kom projektet att tvinga framför allt studenterna att pröva ett tertiärt lärande.

Att få chansen att jobba med och så nära elever på detta sätt som vi gjort har varit en riktig upptäcktsresa. Jag har skapat något tillsammans med några elever. Jag har fått utveckla mina idéer och lösningar på situationer allt eftersom verkligheten ruckat på mina ideal. Jag har umgåtts och reflekterat med andra studenter, elever och lärare på ett liknande sätt, inte utefter vem som har vilken position.

...och reellt ansvar

Det är lätt att som blivande lärare vilseleda sig själv och tro att har du bara rätt inställning, är positiv och optimistiskt accepterar eleverna dig.

Om det är något denna kurs har överbevisat är det just att det aldrig är så enkelt. Det finns inget som heter den perfekta läraren. Kursen som passande döpts till Lärande på riktigt applicerades väl i praktiken. Mycket av det kan förläggas till det ansvar som har givits. Endast genom att axla mer ansvar och samtidigt utmanas i sitt tidigare arbete kan man växa i lärarrollen. Det är just ansvaret, som inte bara anförtrotts, utan rent av varit nödvändigt från oss lärarstudenter som har gjort denna kurs outhärlig. Vi har själva både varit handledare och mentorer vilket visade sig dels ledde till en större personlig utveckling men även att allt kändes mer reellt.

Bergöö (2005) redogör för en aspekt som blir tydlig både i hennes studier likväl som i den studie av L-G Malmgren, som hon refererar till i sin avhandling. Båda menar att i undervisning, observationer och handledningssamtal har de sett att studenter tänker som studenter och inte som lärare, medan högskolans lärare utgår från att studenterna tänker som lärare. Bryter projektet detta mönster genom att lämna över ansvaret till studenterna, utan att det finns någon handledare, mentor i bakgrunden. Under VFT:n

finns det hela tiden någon som håller i verksamheten och studenten har därmed möjlighet att uppleva sig som gäst, men under projektet fanns det ingen stand-in. I par hade studenterna ansvar för en grupp elever, lärarna på skolan fanns i bakgrunden, men ingrep endast om studenterna ansåg någon situation ohållbar (det inträffade endast vid något enstaka tillfälle). Projektet pågick också under en hel hösttermin. Studentparet fick därför också kontinuerligt omförhandla både sin roll, och själva syftet med projektet tillsammans med eleverna. Om inte något fungerade fick studenterna själv ha en plan B i bakfickan.

Denna termin har det emellanåt känts frustrerande under arbetet på skolorna eftersom man inte har vetat vem man ska vända sig till. Det slår mig nu att det kanske är detta som har varit en stor del av drivkraften i projektet. Vi har inte kunnat vänta in någon lärarutbildare/mentor/handledare som ska komma med rätta svar och instruktioner, utan har själva fått leta efter lokaler, kameror, sladdar, telefonnummer och e-mailadresser. Kontakten mellan människor har skapats som antagligen inte skulle ha gjort det om det varit en enda person eller liten grupp som hade ansvaret. Och alla de här små kontakterna har inneburit nya intryck, tankar och möjligheter. Att man har lärt sig så mycket under den här terminen som man annars inte gjort har kanske kommit ur att man inte har kunnat luta sig tillbaka och låta någon annan styra?

Det finns ytterligare skillnader som studenter uttryckte mellan VFT och Lära på riktigt-projektet. En sådan ligger i arbetet i par.

Det har varit tacksamt att jobba med en partner eftersom vi har kunnat komplettera varandra och dels lära sig utav varandra. Att komma ut på en skola på riktigt och ansvara för en grupp elever har gjort att man tagit större ansvar än tidigare och gjort en engagerad i eleverna. Detta är något som är viktigt att ha erfarenhet av och det får man inte i samma utsträckning under vft.

I en annan utvärdering kan man läsa följande:

Det har dessutom varit mycket givande att arbeta så tätt tillsammans som vi

gjorde i våra par. På så sätt har man kunnat bolla sina tankar och idéer med sin partner, kunnat få nya infallsvinklar, men också bekräftat varandra.... I förhållande till vår undervisning i skolan har jag också kunnat testa en mängd förhållningssätt och utmanat mig själv i situationer som har uppstått... Vidare har det till skillnad från VFT-perioderna funnits ett sammanhang och en helhetskänsla mellan arbetet vi gjort på fältet och den högskoleförelagda tiden,. Vilket har gjort att sambandet mellan praktik och teori blivit mer greppbart.

Att inte vara ensam utan att kunna diskutera med någon som man delar ansvaret med och som befinner sig i samma situationer, är något som dessa båda studenter poängterar. Då handlar det kanske mer om att få experimentera och pröva sig fram och kunna använda varandra som bollplank, ett lärarlag. Skillnader blir kanske att en "handledare" under VFT:n mer ofta får vara den som äger svar och som man försöker förhålla sig till men också kan "gömma" sig bakom. Det är handledarens klass och det är handledarens normer och förhållningssätt som ofta gäller eftersom studenterna endast stundtals är där. I projektet däremot fick studenterna skapa normer för projektet tillsammans med elever. Det handlade om att både starta, genomföra och avsluta ett projekt, men det handlade också om att hitta strategier för att skapa ett fungerande ledarskap i paret och att kunna finnas i en oförutsägbarhet där det uppstod mycket konflikter både mellan studenter och elever men också mellan elever i gruppen.

I det andra citatet ovan skrivs om att komma ut på en skola på riktigt, alltså upplevs kanske inte VFT som på riktigt. Vad innebär det? Kanske finns förklaringen i den fortsatta meningen nämligen ansvarsfrågan. Thavenius (2005) skriver i ett av sina öppna brev om lärarutbildningens kulturella praktik:

Men studenter måste vara engagerade och delaktiga för att kunna lära sig något i en djupare mening. Man kan inte frambesvärja delaktighet och ansvar genom att exempelvis förkunna demokratiska värden. Delaktighet och ansvar kan bara växa i ett engagemang i förhållande till andra.

I projektet ansvarade studenterna och lärarna på de olika skolorna höll sig mer eller mindre i bakgrunden. Studenterna måste därför själv ordna vikarier, lokaler, ändra schema, ansöka om resor etc allt som tillhör en lärares vardag. Uppenbarligen hänger engagemang och ansvar samman för denna student. Här påtalas också att detta inte upplevs under VFT.

Bergöö (2005) lyfter fram att lärarstudenterna i hennes undersökning talar om vad de gemensamt ser som det viktigaste i arbetet för deras lärande och utveckling och de talar då först och främst om att få utbyta erfarenheter, att få diskutera och konfronteras med andras föreställningar och åsikter. Men det handlar också om att få möjligheter att bli sedda och lyssnade på. Kanske är detta något som gäller generellt oavsett om man är lärareutbildare eller student, kanske handlar det om att skapa en lärande organisation där detta finns som naturliga återkommande inslag.

Thavenius (2005) menar att det kanske är det som lärarytelsen på lärarutbildningen borde ha tid och möjligheter till; att få diskutera sina erfarenheter och nya strategier. Det kan vara värt att fundera vidare kring vad organisationen av utbildningen betyder för att kunna göra nödvändiga förändringar. Nuvarande organisation verkar inte till att tillåta kontinuitet och långsiktighet, nödvändiga förutsättningar för reflektion och därmed också för progression och ett skapande av gemensamma strategier. En organisation där allas delaktighet och ansvarstagande är en förutsättning för skapandet av gemensamma strategier, eller för att låna ord från Dahlberg (1995), för ett gemensamt kultur- och kunskapsskapande. Där de olika aktörerna deltar i sina olika roller. Precis som tanken var med projektet. Där olika aktörer skulle arbeta med och undersöka begreppet identitet på lika villkor, men i olika roller.

I en av texterna betonas skillnaden mellan VFT och projekt i termer av vilket utrymme man fått i egenskap av KME-lärare:

Detta sätt att arbeta och ta ansvar har skilt sig från den obligatoriska VFT:n i form av att KME nu fick ta en egen, stor plats.

Genomskinligheten som skapades i projektet blev en bas för att utbyta erfarenheter och kopplingar till projekt i projektet. Studenterna och vi lärarutbildare var bekanta med de olika elevgrupperna och deras projekt. Därför kunde studenter både följa hur olika förhållningssätt och strategier skapades inne på Lärarutbildningen men också ute i verksamheterna. Detta gav i sin tur ett öppet klimat, som kanske bidrog till att diskussioner djupnade både avseende frågor kring projektets innehåll och frågor som rörde lärandets sociala kontext. Så här skriver en student:

Jag har umgåtts och reflekterat med andra studenter, elever och lärare på ett liknande sätt, inte utefter vem som har vilken position

En annan upplevd skillnad som framkommer i utvärderingarna är att projektet öppnat för nya erfarenheter genom att studenterna arbetat på en annan skola än sin partnerskola. En av studenterna har uppenbarligen satt stort värde på detta, men på ett kanske överraskande sätt. Skillnaderna har fått studenten att revidera sina föreställningar om det ”andra”, i det här fallet en annan skolkultur i en stor stad. Det som nu framträder är likheter:

När du som pedagog undervisar på en skola i en mindre stad i Skåne med enbart helt etniskt svenska elever och lärare färgas du av hur verksamheten bedrivs.....Det är lätt i en sådan position att bli bekväm i sitt yrke och sitt liv för att situationen anses vara mer kontrollerad i det lilla samhället. Jag anser dock att det är en falsk trygghet man vaggas in i. Därför har projektet givit mig ett helt nytt perspektiv. Det har varit otroligt att få chansen att jobba med elever från många kulturer och genom det utmanas....Många jag tidigare jobbade med valde den andra typen av skola just för att de ansåg att den helsvenska skolan i småstadsidyllen var oklanderlig. Vad som är intressant är att den typen av skola inte skiljer sig mycket från Hermodsdalskolan efter vad jag erfarit. Visst finns det kulturella skillnader men problemen är oftast de samma även om de kan uttrycks sig på olika sätt....De svårigheter vi stötte på med eleverna var problem som skulle kunna uppstå vart som helst med vilka elever som helst.

Prövande av huvudämnet – estetiken då?

Gråhamn och Thavenius (2003) skriver i sin rapport om Kultur och estetik i skolan att det estetiska ofta förknippas med lust och lusten kan ibland stå i motsats till lärande.

Problematiken med att tala om kultur och skola, lust och lärande, är att det kan uppfattas av många som motsatspar, kultur *eller* skola, lust *eller* lärande. De skriver vidare att lusten kan förvandlas till något ytligt, att försöket till det lustfyllda handlar om att göra saker lekande lätt, ex genom att dansa skrivdansen, eller gestalta trianglar med kroppen. De poängterar att lust också kan handla om en kamp för att övervinna svårigheter.

Lust kan inte befallas fram. Det handlar mer om människans egen drivkraft och vilja att upptäcka saker och se sammanhang. Lusten ska inte plockas fram som socker i botten för att få något annat att slinka ned eller som ett sätt att förgylla redovisningar, utan den ska växa fram under arbetes gång som en tillfredställelse över angelägna, välformulerade eller väl gestaltade känslor, problem eller nyvunna kunskaper.

(Gråhamn och Thavenius,
2003, s. 137)

Regeringsuppdraget Kultur och skola (KOS-utredningen, 2003) skulle ge förslag på utbildning och fortbildning inom området Kultur i skola. Dessa förslag utmynnade slutligen i sex olika rapporter där Gråhamns och Thavenius, Kultur och estetik i skolan, Rapporten om utbildning 9/2003, är slutrapporten. Dessa rapporter problematiserar bilden av den goda kulturen och det fria skapandet och diskuterar vilka anspråk kultur och estetik har i skolan idag. Med hjälp av begrepp som radikal estetik, modest estetik och marknadsestetik synliggörs olika estetiska praktiker och erfarenheter. Estetiska praktiker kan i dessa sammanhang betyda gestaltningar, dels som språk eller kommunikation av flera slag men också som perspektiv.

Traditionen i skolan har i regel legat på den modesta estetikens grund; det handlar om en estetik som ska göra lärandet mer lustfyllt. Det centrala ryms då i själva görande, att måla, dansa, filma, medan innehållet spelar en underordnad roll. Ska arbete med estetiska

uttrycksmedel få bärkraft krävs emellertid också ett engagerande innehåll, Att formen inte är nog var något som vissa studenter fick erfara under projektets gång.

Som blivande pedagog tror jag att man har väldigt höga ambitioner och förhoppningar om att bli den ideale läraren som har betydelse, att få vara den som faktiskt gör skillnad....Flera gånger under projektet såg jag gnistan dö i elevernas ögon, hörde dem uttala sig om hur tråkigt och värdelöst allting var och hur oväsentligt de kände sig för arbetet. I början tog jag illa vid mig, kände mig misslyckad och ville nästan ge upp....En del av problemet tror jag till viss del var att jag inte var beredd på denna reaktion, i vanliga fall blir eleverna förtjusta över att få jobba med olika estetiska uttryck a lá KME. Vilket även dessa elever var – de första veckorna. Men nyhetens behag har en tendens att svalna, vilket vi fick erfara vad tiden led, och jag är inte van vid att behöva sälja in mitt arbete till eleverna. Även detta var en nyttig läxa att lära.

Gustavsson (2006) understryker att pedagogens ambitioner inte med automatik leder till att radikal estetik förverkligas av eleverna. Om man som pedagog tycker man gett förutsättningar för ett lärande som inbegriper radikala anspråk på det estetisk är det inte säkert att eleverna tar vara på denna möjlighet, det är ett erbjudande men kan inte beordras fram. Det kan till och med finnas motstånd hos eleverna att uttrycka sig i en anda av radikal estetik. Det motståndet kan handla om att eleverna är präglade av en skolkultur som är inriktad på överföring av kunskap och inte på att få formulera en egen förståelse av sin värld.

I KME-studenternas utbildning anar Gustavsson att den radikala estetiken spelar en *normativ* roll. Den har alltså setts som något eftersträvansvärt. Men när studenterna genomför sina projekt på Segevångskolan har det inte visat sig så lätt. Dels har det inte varit lätt för studenterna att komma till rätta med vad den radikala estetiken kan ha för betydelse för planeringen av uppgiften och dels har det inte varit så enkelt att därefter få eleverna berörda av uppgifterna.

Formuleringen här nedan tyder både på radikala anspråk och svårigheter att förverkliga dem:

Eleverna lever och Är samhället. De är framtiden och behöver sig själv i den, våga ifrågasätta och få redskap som synliggör i ett fullmatat informationssamhälle. Vår tids problem är inte att göra ett val, det är valet att välja bort något som är svårigheten. Våga utmana elever och mig själv i det oförutsägbara och se vart det landar. Denna insikt har jag bland andra fått i denna kurs.

I ovanstående citat vill denne student se sig som en som ”vågar utmana”. Men i vad mån utmaningen gäller ett särskilt perspektiv på det estetiska kan man endast spekulera om. Handlar det om pedagogens vilja att göra skolan mera lustfylld eller meningsskapande, eller kanske båda? Kanske handlar anspråken snarare om synen på sig själv som en lärare, som kommer till skolan med den ”rätta” pedagogiken och tvingas tänka om?

En annan student funderar kring KME-läraren i relation till andra ämnen:

Jag har fortfarande vissa problem med att se mig själv ute i verkligheten som färdig Kme lärare. Risken för att bli den roliga tanten som kommer in i klassrummet med kul estetiska uttrycksformer har ofta föresvävat mig. Denna termin har gett mig en klarare möjlig bild av hur denna verklighet kan bli och hur jag i framtiden kan komma att jobba i den.

Jag har fått större förståelse för både hinder och möjligheter med huvudämnet, framförallt genom all tid ute på skolorna. Ett hinder för mig har varit hur elevernas övriga ämnen skulle kunna integreras med Kme.

Inställningen till integration mellan KME-ämnet och övriga skolämnena kan naturligtvis skifta från skola till skola. Men en (förmodligen rätt vanlig) syn framkommer i Gustavsson (2006) intervjuer med Anita Dobi och Anna Wijkström, lärare på Segevångskolan, i samband med KME studenters projekt på skolan. Där menar Wijkström att skolan inte är främmande att testa nya saker och att när det kommer förslag om nya projekt tillsammans med KME studenter hakar de gärna på. Inställningen till att jobba med det estetiska anser hon som generellt sätt positiv. De estetiska uttrycksformerna är komplement till skrift och talspråk och kan lyfta vissa elever som

inte har sin starka sida i att uttrycka sig skriftligt.

Hållningen är grundläggande positiv men inte oproblematisk. Här skulle man kunna aktualisera de båda diskurser Bergöö (2007) efter Ellen Krogh benämner diskursen om det kulturella förfallet och den nödvändiga restaureringen å ena sidan och diskursen om den didaktiska utmaningen å den andra. I en förfalls- och restaureringsdiskurs ses elever och lärare som problem. Skola och undervisning har problem och brister på grund av att det har blivit sämre jämfört med förr, elever kan allt mindre. Vid olika lärarsäten växer på 2000-talet olika verkstäder fram som ska ”reparera skador”. Kan vi tolka och förstå inställningen till det estetiska med hjälp av de båda diskurserna? En inställning som tyder på att de estetiska uttrycksformerna kan användas av elever istället för att ”reparera” deras språkliga brister och därmed alltså främst vara en tillgång för de elever som behöver komplement? I så fall finns kanske ännu ett sätt att tala om estetik förutom den radikala, modesta och marknadsestetiken, nämligen om en *kompensationsestetik* för främst de elever som är i behov av fler språk eftersom de inte har redskap att kunna använda de gängse språkarenorna.

Gustavsson (2006) försöker identifiera och skapa sig en bild av vad som kan vara intentioner med KME huvudämnet. De tre initialerna är naturligtvis viktiga för förståelsen av KME. Kulturens K syftar på den symboliska betydelsen som människor lägger in i handlingar, tankesätt och artefakter som ska förstås i en antropologisk mening. M är de teknologiska verktyg, analoga och digitala som gör språkliga upplysningar, kunskaper och föreställningar som ger en tillgänglighet för en gemensam bearbetning. E har sin grund i estetik och estetiska uttrycksformer. I ämnets manschett talar man dessutom om tre olika kommunikationsområden som används enskilt eller i kombinationer inom KME, det auditiva, det kinestetiska och det visuella. Men Gustavsson hävdar att KME´s identitet inte främst ligger i användningen av dessa medier eller språk utan snarare hur man närmar sig ämnesinnehåll och frågor i skolan med hjälp av dessa kommunikationsformer.

Kanske är det detta som den här studenten vill uttrycka:

Det unika med kme för mig är inte uttrycksformerna i sig utan den möjlighet ämnet utgör för att skapa förutsättningar för olika sorters lärande.

När ett projekt skapas kan vi ställa oss frågan: Vems förväntningar är det som realiserar? Är det lärarutbildare, lärarstudenter, lärare på skolorna, i vårt fall Unga riks eller elevernas?

Det är när elever skapar som gränserna blir högst flytande mellan produktion och reproduktion, skriver Gustavsson (2006) . Vidare menar han att i all produktion ingår reproduktion och i ett reproducerande ingår ett kontinuerligt personligt format meningsinnehåll. Men istället för att fokusera på process och produkt vill Gustavsson flytta fokus till förväntningar. Det kan vara elevernas förväntningar på pedagogen eller på andra elever, eller som i vårt projekt på Unga Riks eller på lärarstudierande. Gustavsson tror att det är väsentligt för att undvika missförstånd poängtera denna skillnad, att fokus inte ligger på kunskaps- eller skapandeprocesserna utan på personernas förväntningar.

Här följer några angränsande tankar från utvärderingen:

.. jag tycker mig kunna se två olika projekt i detta projektet, Lära på riktigt. Dels var det Unga riks projekt med ungdomarna och dels var det vårt (studenternas) projekt med ungdomarna. Det förstnämnda skulle jag vilja koppla samman med elevernas produkter, de material som skulle bli klara och redovisas. Medan vårt/mitt projekt med eleverna handlade om eleverna som personer. Detta låter säkert märkligt och jag har problem med att formulera vad jag tänker. Märkligt låter det säkert då projektet syfte till stor del var att se eleverna, identiteten. Ändå maler tanken i mitt huvud att det faktiskt inte alla gånger visades en djupare identitet. personlighet, kalla det vad man vill, i dessa produkter som sedan visade fram.

Här verkar studenten skilja på mötet med ungdomars produkter och ungdomarna som personer. Innebär det att studenterna upplevde innehållen i produktionerna som resultat av reproduktion och inte produktion och nyskapande av tankar och att studenten hade förväntat sig en produktion av tankar och ställningstaganden kring identitetsbegreppet?

Eller kan man tolka det som att studenten skiljer på den enskilda eleven och produkten som ju oftast var en produkt av en grupp? Hade studenten en förväntan på att eleverna skulle, med hjälp av estetiska uttryck, våga pröva och utmana sig själv och den roll han eller hon skapat sig i skolan? Att de estetiska uttrycken skulle ha en förlösande roll? Kanske det går att läsa in en besvikelse i att det även när man arbetar estetiska uttryck tycktes finns normativa, allmängiltiga förhållningssätt och att det inte finns någon automatik att eleverna ”tar chansen” att i arbetet med estetiken visa på att de har radikala anspråk.

Gustavsson (2006) pekar på att det är nödvändigt att pedagogen är medveten om vad det innebär att arbeta med radikala anspråk på det estetiska, men att det är lika viktigt att eleverna förstår vad pedagogerna är ute efter. Detta för att skapa motivation för den eller de uppgifter som pedagogen ger. Framförallt när det är skoluppgifter som ofta inte finns i skolvardagen. För om det är ovanligt att arbeta med en produktion av tankar, kunskap och ställningstaganden i skolan, det vill säga att arbeta med radikala anspråk på estetiska, för pedagogen är det lika ovanligt för eleverna, menar Gustavsson. Detta kan göra att elever upplever uppgiften förvirrande och i vissa fall till och med förlamande. För att kunna producera kunskap måste man förstå skillnader mellan att producera och reproducera och även förstå vad det har för konsekvenser. En nödvändig förutsättning för att detta skifte ska kunna ske, ett skifte som innebär att våga sig ut på ny mark, ett skifte som innebär att gå från ett skolarbete där det gäller att hitta rätta svar som läraren redan kan och vet till ett skolarbete som handlar om att tänka själv och ta ställning och uttrycka sina tankar, kan vara att det sker i en trygg miljö. Då handlar pedagogens arbete i första hand och till stor del om att skapa trygghet.

Den franske filosofen Deleuze (1995) gör skillnad på begreppen behov och begär. Han menar att behov alltid är definierat av någon annan är den eller dem som anses behöva. Medan begäret kommer inifrån och svårligen låter sig styras eller tämjas. Det kan vara så att citatet ovan visar på en besviken student som utgått från att eleverna hade ett behov av att uttrycka sig estetiskt om och kring sin identitet och därför blir besviken när resultatet inte blir det förväntade. Medan eleven styrs av sina begär, som uppenbarligen i det här

fallet inte var att djupborra i sin identitet med estetiska uttryck. Snarare då att göra det förväntade, sin skoluppgift bland andra.

Efterspel

Det fanns från start ett externt intresse för vad projektet innebar. Många studentarbeten har en tendens att stanna som interna lärarutbildningstexter, men det är klart att det finns vinster i att ”visa” upp vad man kan även i andra sammanhang. Studenter fick medverka i intervjuer, men också inför Unga Riks och tala om sina projekt. De har nu även medverkat som föreläsare i den turné som pågår runt om på landets lärarutbildningar för att presentera sin syn och bild av projektet.

Angående sättet att använda sådana här projekt i skolvardagen anser jag klockren och det bästa är intresset som andra visar oss vilket betyder att det är på allvar.

Här följer olika studenttankar om värdet av att dela projektets olika förutsättningar genom öppna möten, utmaningar men också genom att alla kan vara genuint nyfikna utan att äga svaren.

Första gången under min tid är på lärarhögskolan det har förts diskussioner angående lärarrollen och synen på sig själv och andra som gått på djupet, förbi de snabbaste svaren, de svar som förväntas att man ska ge vare sig man tycker så eller inte.

Det är mot min vilja som jag känner att jag får tårar i ögonen när jag skriver eftersom jag insett att nu har blivit oförskämt bortskämd som har varit med om denna termin, lära på riktigt. Denna termin har inbjudit mig på alla plan och med det menar jag att det verkligen utmanat mig, för den har berört och välvit om den kunskap jag redan haft och alla mina känslor gällande hur skolan se ut idag (helt enkelt låtit mig visa vad jag kan och vad jag går för)

Det måste vara ganska coolt att bara kunna säga att ”man har varit med om” en termin. För mig känns det inte som jag har gått en termin på lärarhögskolan , utan att jag varit med om en termin.

Värdet av att våga ha ”högt i tak” är en annan åsikt. I litteraturseminarier som i diskussioner efter studenternas frågeställningar har varje åsikt blivit tagen på allvar. Det har äntligen varit tillåtet att det ställa de där ”dumma” frågorna för första gången under min utbildning.

Litteraturen och den återkommande reflektionen enskilt, tillsammans med studenter och lärare inne på LUT har hjälpt till att belysa och utveckla tankar och diskussioner som upp kommit under arbetet i projektet. Detta har på ett sätt fungerat som ett arbetslag där det funnet ett, i stort sett, öppet klimat att diskutera och samtala kring erfarenheter utifrån den pågående processen.

6. Slutord – eller kanske början till en början på något nytt...

Det är en ständig fara i ett undersökande arbete, oavsett vilken empirin är, att de som undersöker och försöker förstå sitt objekt medvetet eller omedvetet väljer ”glasögon” som tillåter dem att läsa in önskade meningar i sin dokumentation. Risker för feltolkningar blir inte mindre om de som planerade för och var med i processen som i det här fallet är samma personer som de som efteråt skall försöka förstå vad som hände. Sådana problem kan vi inte svära oss fria från. Med detta sagt tycker vi oss ändå kunna konstatera att studenternas utvärderingar är påfallande samstämmiga både i sin positiva värdering av projekterfarenheterna och i synen på vad som var av värde. Kanske går det att mycket förenklat sammanfatta studenternas utsagor så att projektets **kontinuitet** medförde ett långsiktigt **ansvar** för vad som hände med eleverna, något som ställde krav på utnyttjande av de möjligheter för **reflektion** kring teorier och praktiska erfarenheter som väckts i projektet, vilket i sin tur ledde till en insikt om att **flexibilitet** är en central ingrediens i en samtida lärarroll.

Vi ska avsluta denna rapport med några uppslag som kan vara intressanta för lärarutbildare men kanske också innehåller poänger för ett något större sammanhang än lärarutbildningen.

I Reggio Emilia i norra Italien pratar man inom de kommunala förskolorna om ortodoxa och därmed också oortodoxa läroplaner. De menar att vår tid ställer krav på de oortodoxa planerna. Planer som förmår inbegripa, och förutse, att det oväntade händer och som därför innebär att planen inte på förhand kan staka ut en lärandeväg. Planer som, om vi återvänder till Deleuzes (1995) begreppspar, förmår ta tillvara och bygga på ”begäret” hos de lärande och inte utifrån och på förhand ser till de lärandes ”behov”. Planer som förutsätter en lyhördhet hos de inblandade att se och förstå vilken riktning ett lärande är på väg att ta för att i tid tänka nytt och annorlunda och ändra praktiken efter det. Det skulle kunna uttryckas som så att det inte är tillräckligt att önska och formulera något bra,

genomtänkt och väl förankrat i goda teorier i en plan, utan det gäller att i en praktik ha nog mod, redskap och prestigelöshet för att kunna och vilja upptäcka vart en process och ett lärande *är på väg*. En fråga är vad estetiken kan spela för roll i detta prövande och undersökande av en praktik. I kursen använde både vi och studenterna oss av estetiska gestaltningar för att få syn på processer. Vi upptäckte då att estetiken måste på samma sätt som teorier kvalificera sig som nödvändig för att synliggöra, problematisera och därmed erbjuda förståelse av ett skeende. Aldrig tro sig veta på förhand, än mindre ta hjälp av någon sorts önsketänkande. Frågan blir då vilken sorts organisation som krävs för att möjliggöra dylik flexibilitet. Finns den? Eller tillhör det en dröm från moderniteten att den kan finnas?

Thavenius problematiserar att organisera utbildning i följande citat:

Det är kanske organiseringen av utbildningen som är största hindret för att göra nödvändiga förändringar. Kontinuitet, långsiktighet, progression och gemensamma strategier borde kanske byggas upp med lärarlagen, studenterna och enhetsledningen i en sammanslagen grupp.

(Thavenius, 2005, s 32)

Kanske det. Men även om man följde Thavenius recept återstår frågan om det går att kombinera en kursplanestyrd lärarutbildning med ett skapande av kursernas innehåll under arbetets gång. Kan en lärarutbildning fungera med kurser som enbart utgår från lärandemål? Om innehåll, arbets- och examinationsformer skapas tillsammans med studenterna kan vi inte se varför det skulle vara en omöjlighet. Så långt gick vi visserligen inte i *Lära på riktigt*. Däremot uppfyllde vi en annan förutsättning: att ge en kurs som sträckte sig längre än vad den nuvarande tvångströjan 15 hp (10 veckor) tillåter. Menar vi allvar med talet om att söka kunskap (och inte servera halvfabrikat) måste våra studenter utsättas för många situationer som väcker deras begär av att själva hitta och kunna visa sina elever på möjliga lärandestrategier. För att skaffa sig en repertoar av strategier behöver de stödstrukturer, men kanske borde dessa vara mer flexibla och parade med en högre grad av ansvarstagande än vad som är gängse i dag. Om en lärarutbildning skulle möjliggöra detta kan det inte räcka med en termins projektstudier utan snarare måste hela utbildningen präglas av detta tänkande. Det skulle betyda en

omkastning till ett nytt sätt att designa en lärarutbildning. En omkastning som inte betyder annan litteratur, andra undervisningsformer, annat innehåll men måste i sitt förhållningssätt till lärande och professionsutbildning se annorlunda ut.

Vi menar att man kan tolka våra upplevelser och studenternas utvärderingar som att vi faktiskt under en termin skapade åtminstone ett embryo till en ny praxis inom lärarutbildningen. Än en gång vill vi betona att det inte var lätt. Många gånger under projektets gång frågade vi lärarutbildare oss om det vi gjorde, eller tänkte oss skapa förutsättningar för, verkligen innebar att studenterna utvecklade sig mot en hållbar lärarroll i en nutida och framtida skola. Det var inte, och är väl aldrig, lätt att bryta traditioner utan att känna oro för att vara på fel väg. Vi tänker att det ofta är så; att det vanda, etablerade och traditionella inom en verksamhet också är det som inger aktörerna inom denna verksamhet trygghet. Men kanske är det så att vi måste sätta tryggheten på spel om skolan ska kunna leva upp till samtidens krav på den. Det är i varje fall Baumans övertygelse:

Att ”förbereda för livet” – denna eviga oföränderliga uppgift för all utbildning – måste först och främst betyda att man odlar förmågan att leva dagligen och i fred med ovissheten, med en mängd olika ståndpunkter och frånvaron av osvikliga och tillförlitliga auktoriteter; måste betyda att man skapa tolerans för olikheter och en vilja att respektera rätten att vara annorlunda; måste betyda att man stärker den kritiska och självkritiska förmågan och modet att ta ansvar för sina val och deras konsekvenser; måste betyda att man utvecklar förmågan att ”ändra ramar” och motstå frestelsen att fly från friheten och den obeslutsamhetens ängslan som denna för med sig vid sidan om glädjen över det nya och utforskade.

Lyckades vi? Bidrog vi till att förbereda för livet, i detta fall livet som lärare? Kan man förstå studenternas utvärderingar som att vi iscensatte ett tertiärt lärande? Anspråksfullt och dessutom en paradox, eftersom det lärandet enligt Bauman inte låter sig planeras och struktureras. Kanske är det rimligare att säga att vi prövade vägar mot ett situationsbundet lärande (Lave & Wenger 1991), som tvingade fram, eller snarare

skapade situationer som tvingade fram, uppmuntrade eller krävde förmåga att ”leva dagligen och i fred med ovissheten”.

Slut-slutord

Kanske ska det nämnas här i slutet av denna rapport att författarna till denna rapport i en tidningsartikel om projektet citeras när de sturskt konstaterar och unisont utbrister. ”*Vi kommer aldrig att kunna gå tillbaka till hur vi arbetade förr!*” Nu när ytterligare tid har förflutit är det lätt att konstatera att traditioner, rutiner och gamla sätt att tänka och organisera undervisning lätt, väldigt lätt, blir normerande för hur en praktik tillåts se ut och fungera. Vi upplever att det som hände förutsätter prövande värderingar och inställningar både till livet och till lärande. Värderingar och egenskaper som att äga mod att bråka, tycka olika samt lust att kasta sig ut i något okänt. Värderingar och inställningar som inte går att skriva in i en kursplan, men som för oss var de avgörande skälen till att det blev som det blev. Vi hade helt enkelt roligt en hel termin i lärarutbildningen och det är inte helt vanligt förekommande!

7. Källförteckning

- Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004), *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bauman, Zygmunt (2001), "Utbildning under, för och trots postmoderniteten." *Det individualiserade samhället*, Göteborg: Daidolos
- Bergöö, Kerstin (2007), *Examensarbeten på KSM-om läsningens, skrivandets och samtalets villkor och möjligheter*, Malmö högskola, Rapport om utbildning 1/2207
- Bergöö, Kerstin (2005), *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämne i ett lärarutbildningsperspektiv*, Malmö: Holmberg.
- Drotner, Kirsten (2001), *At skabe sig selv. Ungdom, estetik, pedagogik*. Copenhagen, Nordiskt förlag A/S
- Goffman, Erving (1994), *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm, Nordstedts Akademiska förlag.
- Dahlbeck, Per & Gustavsson, Mattis (2006), *Meningsskapande arbete i skolan: Den radikala estetiken i reception*. Malmö högskola, lärarutbildningen.
(dspace.mah.se:8080/handle/2043/1091/items-by-author?author=Dahlbeck%2C+Per)
- Gustavsson, Mattis (2006), *KME!? Estetiska läroprocesser på Segevångsskolan*, Malmö högskola, Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, New York, Cambridge University Press
- Lindberg, Owe (2002), *Talet om lärarutbildningen*, Örebro Universitet
- Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2003), *Skolan och den radikala estetiken*, Malmö högskola, Rapport om utbildning 1/2003
- Thavenius, Jan (2005), *Öppna brev- om lärarutbildningens kulturella praktik*, Malmö högskola, Rapport om utbildning 1/2005
- Thavenius, Jan (2005a), "Forskningsanknytning av lärarutbildningen – Analyser och förslag"
(manuskript).

Thavenius, Jan (2004), *Utvärdering av lärarutbildningen i Malmö – några synpunkter*, Malmö högskola, Rapport om utbildning 13/2004.

(dspace.mah.se:8080/handle/2043/943)

Manchetttext för huvudämnet, Kultur, medier och estetik,
<http://www.mah.se/Kvalitetsarbete/Manschetter/kme>).

Plattform för huvudämnet KME (2003) Malmö högskola,
lararutbildningen.webzone.lut.mah.se/projects/kme_03/KMEplatta.pdf