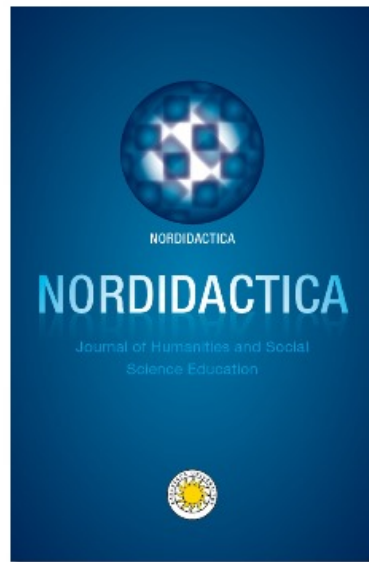


Exempel-vis. Det oväntade och föreställningar om religionskunskapslärares professionella kunnande

Björn Falkevall



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2017:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2017:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Exempel-vis. Det oväntade och föreställningar om religionskunskapslärares professionella kunnande

Björn Falkevall

Akademien för Humaniora och media, Högskolan Dalarna och Institutionen för de Humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (HSD), Stockholms Universitet.

Abstract: The article is a critical interpretation of different perceptions of teacher's professional knowledge as it is implicit in evidence based studies and Learnings Studies, two common ways of grounding the professional knowledge in educational science and in school politics today and therefore studied in teacher education. These two perceptions are analyzed with two metaphors from a research overview by Clandinin & Clandinin, called the conduit metaphor and teacher as curriculum maker. Strengths and shortcomings are pointed out. Especially in relation to unexpected events in teaching situations. A third perception of teacher's professional knowledge is introduced and labelled teacher as jazz musician and the professional knowledge is viewed as improvisation. Based on the assumption from Gudmundsdottir experienced teachers have developed a curriculum story that helps them to improvisator – the re-active dimension of teaching. The two later perceptions are used in discussing three cases from students teaching. The thesis advocated is that the metaphor jazz - improvisation gives wider focus on RE as a school subject with content and meaning than the other two.

KEYWORDS: LÄRARES PROFESSIONELLA KUNNANDE, ÄMNESDIDAKTIK, RELIGIONSKUNSKAP

About the author: Björn Falkevall är lektor i religionsvetenskap med ämnesdidaktisk inriktning vid Högskolan Dalarna och lektor i religionskunskapsämnets didaktik vid Stockholms Universitet. Han har disputerat på en avhandling med titeln "Livsfrågor – en studie av ett i svensk religionsdidaktik centralt begrepp" där han sätter in livsfrågor i ett läroplansteoretiskt perspektiv, och sätter fokus på lärarutbildares uppfattningar om begreppet livsfrågor. Han är annars mest intresserad av lärares praktiska kunskap – och hur den kan komma lärarstudenter till del i lärarutbildningen, med särskilt fokus på skolämnet religionskunskap.

Exempel-vis. Det oväntade och föreställningar om religionskunskapslärares professionella kunnande

En av de absolut roligaste uppgifter som ingår i mitt arbete som lärarutbildare är att vara närvarande när lärarstudenter tränar sig i att undervisa i skolan. En viktig del av denna roliga uppgift är den gemensamma erfarenhet som jag och studenten delar efter hennes eller hans undervisningsövning, liksom de samtal som jag fört tillsammans med andra erfarna handledare kring dessa övningssituationer. Det har vid många av dessa samtal också slagit mig att handledaren och lärarstudenten ofta har olika synpunkter på elevers aktiviteter och repliker och på vilket sätt de kan hanteras i klassrummet. Handledarna ser dem ofta som en möjlighet, lärarstudenten inte lika ofta. Detta har fått mig att reflektera över vilka föreställningar om lärares kunnande som studenterna kan ha mött under sin utbildningstid och i vilken utsträckning dessa föreställningar kan ha förberett dem för att börja erövra det kunnande som handledarna verkar ha – att hantera händelser där mer eller mindre oväntade yttranden görs i klassrummet. Jag anser det angeläget att problematisera de föreställningar som studenterna kan ha mött i sin utbildning eftersom dessa föreställningar är tunga inom skolforskning och skolpolitik då lärarutbildningen ju ska lyfta fram vetenskapliga aspekter. Men professionellt kunnande kan vara så mycket annat än vad som ryms inom dessa två forskningstraditioner.

Jag ska i denna artikel kritiskt granska två sådana föreställningar, som förefaller vara vanligt förekommande uttolkningar av vad ämneslärarkunskap handlar om. Den första föreställningen bygger på en text som ofta lyfts inom ramen för vad som kan kallas för effektivitetsforskning. Den andra texten får här stå för sådana typer av forskningsansatser som ryms inom ramen för Learning Studies, och lyfta fram dessa föreställningars styrkor och begränsningar, för att därefter presentera en tredje föreställning som jag hävdar öppnar möjligheter för att visa på en specifik förmåga som handledare till lärarstudenter visat sig besitta – att kunna improvisera i undervisningen. Den kritiska granskningen kommer att ta sin utgångspunkt i en forskningsöversikt av Clandinin & Clandinin (1992) där två metaforer för lärarens kunnande granskas – i viss mån också konstrueras – genom forskningsöversikten. Den ena metaforen kallar författarna ”the conduit metaphore” därför att den framställer lärarens kunnande som att vara en kanal, eller ett rör, genom vilken färdig kunskap passerar. Den andra kallar författarna ”teacher as curriculum maker” och den är på många sätt en motpol därför att där ses lärarens kunnande som ett aktivt agerande i förhållande till den aktuella situationen.

Jag kommer att använda Clandinin & Clandinins forskningsöversikt som ett analysverktyg till de föreställningar jag granskar och betrakta deras två metaforer som analytiska kategorier. Jag kommer i den kritiska granskningen också att ta hjälp av Gert Biesta, en nederländsk utbildningsfilosof som har riktat kraftfull kritik mot det som brukar kallas effektivitetsforskning – en kritik som jag alltså delar.

I mitt eget alternativ - den tredje föreställningen läraren som jazzmusiker – kommer jag att bygga på forskning som går tillbaka på Lee S Shulman och hans tanke om

exemplet¹ som en unik form för kunnande (Shulman 2004a) och tanken om pedagogical content knowledge, främst som den utvecklats av Sigrun Gudmundsdottir i hennes tankar om hur ämnesläraren med tid utvecklar en curriculum story, en sammanhängande ämnesberättelse, som blir lärarens sätt att förstå sitt skolämne. Det vill säga lärarens föreställning om hur skolämnets hela innehåll hänger samman och ytterst vad ämnet har för syfte – betydelse (se Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr i detta temanummer).

Jag kommer slutligen att använda den andra och den tredje föreställningen som analysredskap i tre exempel som bygger på oväntade händelser i klassrum som jag själv varit närvarande i, i samband med besök inför samtal med lärarstudenter och deras handledare, under deras övningsundervisning. I denna analys kommer jag att använda den didaktiska triangelns klassiska frågor hur?, vad?, och varför? – och komplettera dem med frågan för vem/vilka? Jag menar att jag genom denna analysövning kan visa på att föreställningen om läraren som jazzmusiker blir ett sätt att synliggöra handledarnas kunnande så att det kan bli tillgängligt för lärarstudenterna.

Analysverktyget – två metaforer från Clandinin & Clandinin

Den inledande analysen av dessa två föreställningar bygger på forskningsöversikten gjord av Clandinin & Clandinin (1992). De arbetar fram vad som kan fungera som ett analysverktyg – vad som går att uppfatta som två olika analytiska kategorier av sättet att beskriva lärares kunnande. Den första bygger på att kunnandet består i att låta läroplanen ”passera” så oförstörd som möjligt – detta sätt att analysera lärares kunnande kallar de the conduit metaphor. Conduit betyder ledning, kanal. Denna syn på kunnandet påminner om det som ibland kallas ”teacher proof curriculum”. Det finns ett färdigt innehåll som läraren ska stöka till så lite som möjligt². Läraren ska vara trogen läroplanen, eller annat – till exempel på vetenskap grundade metoder om undervisningen. Det är ett sätt att beskriva lärares kunnande som en (trogen) tillämpning av något färdigt. Detta sätt att beskriva lärares kunnande är lätt att identifiera i det som kallas effektivitetsforskning eftersom tillkortakommanden i skolans resultat där ofta verkar ses som ett resultat av att lärarna inte i tillräckligt stor utsträckning följer de metoder för undervisning som stora statistiskt utformade experiment visat ha bäst effekt. Med risk för att bli övertydlig – och onödigt polemisk – säger denna uppfattning till lärarstudenterna att det är viktigt att förbli trogen den metod som är den bästa i termer av uppnådd effekt. Det blir väldigt tydligt att oväntade aktiviteter från eleverna i detta sammanhang tenderar att ses som misslyckanden – något som helst borde kunna elimineras genom större trohet mot de bästa metoderna, eller rent av den bästa metoden.

Clandinin & Clandinins andra analytiska kategori bär med sig en föreställning om lärares kunnande av radikalt annat slag. Det är just genom att ta hänsyn till oväntade

¹ I Sverige har t.ex. Ture Nordenstam framhåvt exemplet som kunskapsform (Nordenstam 2005)

² Jag har även stött på etiketten ”teacher-proof curriculum” på denna föreställning. En referens som förtydligar detta begrepp är Mustafa Yunus Eryaman & Martina Riedler 2010.

händelser och genom att pröva att anpassa undervisningen till dem som läraren visar sitt kunnande – det blir ett arbete som sker såväl i förberedelserna (pre-aktivt) som i undervisningens stund (re-aktivt) och som etiketteras ”curriculum making”. Även om Clandinin & Clandinin inte själva använder Lee S Shulmans begrepp ”tailoring” – det vill säga att anpassa, eller skraddarsy, undervisningen till just de här eleverna – i sin översikt, är deras tänkande klart förenligt med detta begrepp från Lee S Shulmans tänkande runt pedagogical content knowledge (Shulman 2004b). Det räcker inte med allmän kunskap (generaliserbar eller härledningar ur till exempel lärandeteorier eller om undervisningsmetoder) för att kunna utforma en god undervisning. Det blir viktigt att läraren kan ta vara på händelser och skraddarsy sin undervisning med hjälp av de ledtrådar – eller för att anknyta till jazzmetaforen de inspel – händelsen ger, till exempel om just dessa elevers sätt att uppfatta innehåll och mening i undervisningen. Med dessa två analytiska kategorier i bagaget är det dags att gå vidare till två av de föreställningar om lärares kunnande som lärarstudenterna möter i sin utbildning i form av möten med olika sorters skolforskning.

Två vanliga föreställningar om lärares professionella kunnande

I lärarutbildningen möter studenterna två vanliga föreställningar om lärares professionella kunnande. Jag kallar dem här föreställning 1 respektive föreställning 2. Det är föreställningar som går att frilägga från texter som förespråkar skolutveckling, eller undervisningens grund på vetenskaplig bas, genom att förespråka evidensbaserade studier respektive Learning Studies som modell för skolutveckling. Dessa föreställningar verkar vara dominerande inom såväl skolforskning som skolpolitik just nu och behöver därför utmanas så att de inte blir de enda förställningar som lärarstudenterna bär med sig in i yrket.

Föreställning 1: Evidensbaserade effektstudier

Denna föreställnings mest namnkunniga exempel idag är antagligen John Hattie – i varje fall i Sverige. Han publicerar översikter över metastudier. Den som ska uppmärksammas här bär namnet *Synligt lärande för lärare* (Hattie 2012) och bär undertiteln ”Bygger på den största evidensbaserade studien om vad som faktiskt fungerar i skolan” – om det inte är en undertitel så är det reklamtext som står på omslagsidan.

Föreställningen om professionellt kunnande som finns i denna text är möjlig att sammanfatta som tillämpning av evidensbaserad forskning – där de metoder som ska tillämpas har en effekt över 0,4 i det stora generaliserade materialet. Det finns exempel på formuleringar i texten där oförutsägbarhet mellan undervisningsmetod och resultat skrivs fram. Ändå är det förhållningssätt som genomgående träder fram en lärare som inte experimenterar på egen hand (trial and error) utan som visar sitt kunnande genom att använda det som i stora övernationella generaliseringar visar sig ge bäst effekt. Denna föreställning beskriver lärares kunnande på samma sätt som analysverktyget ”the conduit metaphor”.

Men denna föreställning beskriver också en uppfattning om effektiviteten i elevernas lärande som det (enda) önskvärda resultatet av lärarnas kunskaper. En framträdande kritiker av detta sätt att se på elevers lärande utifrån endast effekt – resultat – och själva tankefiguren bakom tillämpningsmetaforen är Biesta. Den artikel, av flera möjliga, som ska lyftas fram här, har det talande namnet ”Why ‘what works’ won’t work” (Biesta 2007).

Biesta pekar vidare på att inriktningen på evidensbaserat handlande kommer från medicin och ställer sig frågan om det är användbart även inom andra praktiker – om det är ett neutralt verktyg:

Although evidence-based practice may at first sight seem to provide an attractive framework for bringing research and professional practice closer together, there is a real question as to whether it offers a neutral framework that can simply be applied to any field of professional activity, or whether it is a framework that brings with it a particular view of professional practice. If the latter is the case — and I will argue below that it is — we must consider whether this framework is appropriate for the field of education. (Biesta 2007: 6)

En del av argumentationen för att verktyget inte är överflyttningsbart bygger på kritiken av orsak-verkan-tanken som Biesta inte ser som överflyttningsbar till undervisning. Biesta ställer evidensbaserad undervisning som den utformas nu inför detta dilemma:

I am particularly concerned about the tension between scientific and democratic control over educational practice and educational research. On the research side, evidence-based education seems to favor a technocratic model in which it is assumed that the only relevant research questions are questions about the effectiveness of educational means and techniques, forgetting, among other things, that what counts as “effective” crucially depends on judgments about what is educationally desirable. On the practice side, evidence-based education seems to limit severely the opportunities for educational practitioners to make such judgments in a way that is sensitive to and relevant for their own contextualized settings. (Biesta 2007: 5)

It is important to note that “effectiveness” is an instrumental value: it refers to the quality of processes but does not say anything about what an intervention is supposed to bring about. This means, among other things, that it is meaningless to talk about effective teaching or effective schooling; the question that always needs to be asked is, effective for what? (Biesta 2007: 6f)

Effektivitet är alltså inte ett värde i sig – ett egenvärde – det är ett instrumentellt värde. Det är inte enbart problemet med spänningen mellan det teknokratiskt bästa och det politiska önskvärda som Biesta framställer som problematiskt. De två retoriska frågor Biesta ställer gäller för det första det funna sambandet mellan tidiga erfarenheter och skolframgång, ett av de starkaste sambanden som hittats i studierna som Hattie gjort sammanställning på – betyder det att samhället ska intervensera i stor omfattning och ta barnen bort från icke-ideala miljöer? Den andra retoriska frågan gäller det hypotetiska fallet om kroppslig bestraffning skulle visa sig mest effektivt – ska vi då börja slå barnen i skolan? Nej knappast, varken i det ena eller det andra fallet.

Biesta avfärdar tanken från evidensbaserad undervisning med följande argument:

The most important question for educational professionals is therefore not about the effectiveness of their actions but about the potential educational value of what they do, that is, about the educational desirability of the opportunities for learning that follow from their actions (and what should be prevented at all costs is the situation in which there is a performative contradiction between what they preach and what they practice). This is why the “what works” agenda of evidence-based practice is at least insufficient and probably misplaced in the case of education, because judgment in education is not simply about what is possible (a factual judgment) but about what is educationally desirable (a value judgment). (Biesta 2007: 10)

Utöver dessa kritiska punkter hämtade från Biesta, vill jag lägga till ytterligare en kritisk punkt. Bygger inte hela Hatties resonemang på att i varje klass gäller samma effekter som i det stora generaliserade materialet? Och i så fall, är det ens troligt att någon klass är en exakt spegling av det stora materialet? Det får mig att anta att de effekter som Hattie påvisar inte med någon slags nödvändighet gäller i någon enda klass – i den unika klassen i den unika situationen kan helt andra effekter uppstå. Sammantaget utgör de kritiska punkterna skäl att vara ytterst försiktig med – eller kanske rent av ytterst kritisk till – den föreställning om lärares kunnande som verkar kopplas till denna sorts forskning – följ forskningen genom att använda de metoder som uppvisar bäst effekt som ett uttryck för att det är så läraren utövar sitt kunnande. Jag kommer att lämna denna föreställning efter denna presentation genom att konstatera att den genom att så tydligt anknyta till metaforen om läraren som the conduit inte kan användas för att stödja lärarstudenternas utvecklande av sitt kunnande, tillämpningsmetaforen verkar ge mycket lite för att se oväntade händelser som en möjlighet. Föreställningens fokus på metoderna tenderar också att göra ämnet och dess ärende till bakgrunder. Det betyder inte att jag avfärdar denna forskning som meningslös. Jag ser bara inte dess möjlighet för den enskilde religionskunskapslärarstudenten i det aktuella sammanhanget.

Föreställning 2: Learning Studies

Föreställning 1 och föreställning 2 verkar inte gå att kombinera som ledande föreställning om lärares professionella kunnande. Den första ansluter till metaforen the conduit. Föreställning två bör mer förstås som läraren som curriculum maker. De har också olika sätt att tänka om generaliserbarhet. De har dessutom olika fokus – i varje fall i de utformningar jag kan se i den text jag har valt som exempel på detta förhållningssätt nämligen *Lärande i skolan: learning study som skolutvecklingsmodell* (Holmqvist 2006³). Learning Studies skiljer sig från den generaliserande evidensansatsen i det att det lokala står i fokus: Den enskilda klassen och de elever som

³ Närmare bestämt fokuserar jag på de tre inledande kapitlen av Mona Holmqvist, Laila Gustavsson & Annas Wernberg resp. Anna Wernberg (2006). Jag har valt denna antologi då jag vet att den förekommer som kurslitteratur i lärarutbildningar och därför kan antas erbjuda lärarstudenter en föreställning om deras framtida kunnande.

finns där. Generaliseringen sker sedan i lärandeobjektet – inte i metoder. Det är lärandeobjektet som är konstant. Detta leder till den andra skillnaden – föreställningen som bygger på generaliserade effektstudier har fokus på metoder (hur-frågan) som ses som neutrala i förhållande till innehåll, medan Learning Studies har fokus på *vad*, i form av det som kallas ett lärandeobjekt – till exempel ett begrepp. Inom religionskunskapen skulle lärandeobjekt kunna vara myt, rit, eller profet etc. Det betyder att vad eleverna behöver förstå för att förstå det aktuella lärandeobjektet står i fokus. Detta kartläggs genom att kritiska aspekter söks. Poängen är att lärarens professionella kunnande består i att presentera lärandeobjekt så att de kritiska aspekterna blir synliga för eleverna. Detta kunnande skulle kunna tolkas som generellt – en gång erövrat så finns det där. I alla fall för just detta lärandeobjekt. Studier av andra lärandeobjekt, i andra klasser, borde kunna användas som kunskapskälla för den enskilde läraren i sin unika klass. Lärandeobjektet beskrivs som generaliserat – och det tolkar jag som att de kritiska aspekterna är de samma i alla klasser. Jag kommer att ta med mig denna föreställning med dess tydliga fokus på vad-frågan till de tre avslutande exemplen. Där vill jag visa på såväl föreställningens möjligheter som dess begränsningar när det gäller att synliggöra det professionella kunnandet som det framträder i samtalen efter övningsundervisningen.

Sammanfattning

De två alternativen hittills presenterade är olika. Först i synen på sammanhangets betydelse – antingen står eleverna i den specifika klassen i fokus eller så är det ett generaliserat sammanhang i fokus. De är också olika i synen på lärarens professionalitet. Den första ansluter till vad Clandinin & Clandinin (1992) kallar *the conduit metaphore*, det vill säga det gäller att reducera lärarens ”krumsprång” så att ett innehåll förmedlas så opåverkat som möjligt. Detta verkar vara förutsättningen för att avsett lärande ska uppstå hos eleverna. Det professionella kunnandet består i att tillämpa evidensbaserat effektiva metoder.

Det andra alternativet ser lärarens kunskap som något aktivt vars utformning av undervisningen är väsentligt för vilket lärande som kan uppstå. Jag tolkar det som att metaforen läraren som ”curriculum maker” står i centrum (a.a.) Viktigt för fortsättningen är att de båda föreställningarna har det gemensamt att det professionella kunnandet består i att tillämpa vad forskning funnit, respektive att empiriskt undersöka den egna undervisningen i sammanhang som går utöver det som är möjligt i den vardagliga undervisningsverksamheten. Lärarens kunnande och utvecklingen av det är på ett sätt förlagt utanför den vardagliga verksamheten. Jag får också ett bestämt intryck att de båda föreställningarna har en uppfattning om det oväntade gemensamt – det oväntade förefaller inte vara önskvärt. Kanske rent av det kan ses som en konsekvens av bristande tillämpning av de effektiva metoderna respektive otillräcklig analys av lärandeobjektets kritiska aspekter? Redan i skenet av Lorties klassiska bok *Schoolteachers* (Lortie 1975/2002) är detta sätt att se på undervisning som något förutsägbart och möjligt att kontrollera förvånande. Lortie konstaterar ju – det verkar som det är till hans egen förvåning – att lärare talar om sitt arbete som osäkert

(uncertain) och att uppnåendet av det önskvärda/förväntade enligt läro- och kursplaner ibland kommer som en överraskning för lärarna själva (a.a.).

Läraren som jazzmusiker - den tredje och här erbjudna föreställningen om lärares kunnande⁴

Att oväntade saker sker i ett klassrum kan säkert ibland vara ett resultat av dåliga förberedelser. Det kan däremot definitivt inte alltid förstås så. I det exempel på professionellt kunnande som nu ska presenteras som ett alternativ ses det oväntade som konstituerande för undervisning och som en möjlighet att göra undervisningen meningsfullare – i varje fall ibland. Exempelen på det oväntade nedan är hämtade från skolbesök där jag själv varit närvarande inför samtal med lärarstudenter och handledare i samband med lärarstudenternas övningsundervisning på skolor. I samband med besöken har exemplen ibland kommit upp vid det efterföljande samtalet mellan lärarstudenten, handledaren och mig. Ofta har jag initierat exemplet. Det har då ofta blivit tydligt att lärarstudenten och handledaren har olika förhållningssätt till det inträffade. Handledaren ser det ofta som en möjlighet – vilket studenterna inte i samma utsträckning gör. Jag väljer därför att tolka handledarnas förhållningssätt som att de har utvecklat en curriculum story i Gudmundsdottirs mening, en sammanhängande och integrerad ämnesberättelse med vars hjälp de kvalificerar något i förhållande till deras syfte med undervisningen – med ett stort ord skulle det kunna kallas deras bildningsärende (Gudmundsdottir 1990 och 2013). Jag förstår Gudmundsdottirs curriculum stories som ett sätt att förstå lärarens förståelse av sitt ämne och meningen med skolämnet i förhållande till den enskilde lärarens speciella klasser. Där fokuseras inte bara *vad* skolämnet handlar om – och hur det hänger ihop – utan också ämnets syfte, ett konkret utformat svar på ämnets *varför*.

Ett par exempel - tecken på lärares kunnande

Eftersom lärarstudenter och handledarna så ofta gör olika tolkningar av den sorts elevreplik som jag kommer att exemplifiera nedan är det en väsentlig fråga att reflektera över – *varför*? Rimligen utvecklar handledarna en ämneskompetens som kan analyseras med hjälp av Gudmundsdottirs tankar om att med tiden utvecklas curriculum stories, ämnesberättelser⁵ (Gudmundsdottir 1990, Gudmundsdottir 2013). Det är också värt att påpeka att dessa ämnesberättelser ger handledarna ett praktiskt kunnande som studenterna behöver bekanta sig med. Det har i dessa samtal blivit tydligt för mig hur mycket jag som tillfällig gäst i gruppen inte ser av detta kontextuella kunnande – ”NN var på bettet idag” är en omöjlig iakttagelse för mig. Men den börjar växa fram i relationen handledare – lärarstudent. Nu vill jag dock först undersöka skillnaderna mellan denna på föreställningen om lärarens kunnande som jazzmusiker, en på lärares

⁴ Jag utnyttjar här metaforen Education as jazz, närmare bestämt Alterhaug 2016.

⁵ Terminologin är inte identisk i de två artiklarna – jag ansluter i första hand till referensen från 1990 i mitt val av curriculum stories.

kunnande som curriculum making baserad föreställning, och den andra av de två tidigare föreställningarna. Jag ska särskilt fokusera på vad mitt eget alternativ, den tredje föreställningen erbjuder utöver det som den tidigare föreställningen om professionellt kunnande erbjuder.

Exempel 1 – Är Buddha som en profet, typ

Händelsen⁶: Lärarstudenten bedriver individualiserad undervisning i en grupp med elever som har det gemensamt att de inte fått godkänt betyg, till exempel men inte nödvändigtvis i religionskunskap, i år 9. De ges genom denna undervisning en chans att få ett godkänt betyg, vilket i sin tur ger dem möjligheten att gå vidare till gymnasiet. Eleverna sitter en och en med eget material. De läser och svarar på frågor. Den elev som tillkallar hjälp läser om buddhism och ställer kort och gott frågan: En buddha, är det som en profet typ? Lärarstudenten tvekar men svarar efter ett tag ja.

Kvalificering av händelsen – vad står på spel? I fokus står inte en generaliserad elev utan just en unik elev. Interaktionen sker i detta fall på individnivå – även om det naturligtvis finns flera elever i rummet. De är dock för tillfället sysselsatta med egna uppgifter av motsvarande karaktär. Här finns ett fungerande hur –ändå kommer problem runt uppgiftens *vad* i fokus. För just den här eleven verkar det finnas en naturlig utgångspunkt i begreppet profet. Det är antagligen därför eleven frågar om det rimliga i att använda detta begrepp för att erövra det nya begreppet buddha. Lärarstudentens tvekan tolkar jag som tveksamhet inför att tillåta detta – det är ju inte korrekt avseende vissa kritiska aspekter. Detta skulle stå i fokus i föreställning två. Begreppet profet förutsätter ju bl.a. en gudsuppfattning av den karaktär som finns inom till exempel judendom-kristendom-islam. Det kan hävdas att en sådan gudsuppfattning är främmande för vissa inriktningar av buddhism. Att svara ja på elevens fråga – även med ett starkt betonande av det relativiserande ordet ”typ” är ett avsteg från den nyanserade förståelsen av begreppet buddha som ett lärandeobjekt som skiljer sig från lärandeobjektet profet. Lärarstudenten väljer ändå att svara ja – trots att *vad* i situationen på det sättet blir otydligt.

Ett alternativt sätt att agera i situationen kunde naturligtvis ha varit att lägga upp likheter och skillnader mellan de båda begreppen. Varför lärarstudenten inte gör det kan jag bara gissa. En rimlig gissning är nog att lärarstudenten kan anse att eleven saknar så många begrepp att det är rimligt att tillåta användandet av ett begrepp som tydligen finns, även om det klingar lite ”falskt”. Handledare som jag mött i olika sammanhang och gett detta exempel som underlag för samtal har ofta velat dra exemplet åt det senare sättet. De talar till exempel om att ”spinna på” elevens fråga. Men såväl de, som jag, saknar den kunskap om den unika eleven som lärarstudenten får förutsättas börja besitta

⁶ Naturligtvis är även denna beskrivning av händelsen en tolkning. Det blir till exempel tydligt i de examinationsuppgifter jag fått in från studenter att situationen ibland tolkas som en fråga om kontroll i klassrummet. Vad är det eleverna säger – varför etc. En tolkning som ibland skulle kunna ersättas av en tolkning om skolämnets ärende – dess mening. Beroende på det kommer sättet att hantera situationen att bli olika. Jämför till exempel hur Thurffjell beskriver hur en av hans lärare tolkar en situation och anpassar sitt hanterande till tolkningen (2015:7).

i denna situation. Jag kan bara framhålla att detta visar graden av situationsberoende som spelar in i läraragerandet – den tillagda didaktiska frågan för vem/vilka? Genom att försöka anpassa undervisningen till det får lärarens kunskande en grad av improvisation som påminner om improviserande inom till exempel musiken – lite som en jam-session (därav valet av ordet ”falskt” ovan som avser att anspela på blue notes inom jazzen). Men detta exempel handlar ändå i första hand om vad-frågan. Det är menat att visa på att renodling av lärandeobjektets kritiska aspekter inte alltid är den överordnade angelägenheten – även om exemplet handlar om ett *vad*. Det krävs ett omdöme som handlar om att kunna avgöra vid vilken tidpunkt vilka implikationer ska lyftas fram i händelsen. En förmåga att avgöra hur improvisationen ska fortsätta.

Exempel 2: Jesus kan väl inte vara jude, han var ju juste!

Händelsen: En ganska liten grupp elever arbetar gemensamt med läroboken i årskurs 7. De läser avsnittet Nya testamentet – läroboken är den marknadsdominerande från Natur & Kultur. Den handlar om berättelser från bibeln – och Jesus spelar en inte oväsentlig roll i texten. En av eleverna avbryter läsaren med sin replik: Jesus kan väl inte vara jude, han var ju juste! Det är inte att ta miste på emfasen i elevens replik. Det är en obehaglig tanke som eleven fått i sin hjärna: Jesus skulle kunna vara jude.

Kvalificering av händelsen - vad står på spel? Jag menar att i denna situation är *vad* av underordnad betydelse. Jesus var jude – hans mamma var judinna. Som kunskande är detta enkelt att hantera. Vad-frågans mycket tydliga kritiska aspekt – den är jude vars mamma är judinna – och den är lätt att klarlägga och påvisa uppfyllt⁷. Det centrala är nog inte den eventuella bristen på kunskande hos eleven. Det centrala är den tankefigur som elevens replik måste skrivas in i. Att vara jude verkar vara något negativt för eleven. Och detta negativa ska inte behöva kleta sig fast vid Jesus-figuren som bör förstås som positiv för eleven. Det handlar alltså om någon slags antisemitiska uppfattningar. Uppfattningar som inte delas av majoritetssamhället, till exempel i form av de värderingar som skrivs fram i läroplanens värdegrund – men som ändå finns inom vissa subgrupper av olika slag, såväl religiösa som politiska. I vilken utsträckning elevens uppfattning delas av resten av elevgruppen blir centralt för läraragerandet i nästa steg. Fokus hamnar därför på ämnets ärende – det vill säga syftet med skolämnet som det skrivs fram i det som kallas styrdokument. Det som brukar etiketteras med frågan *varför* i den så kallade didaktiska triangeln. Fokus hamnar också på lärarens mer konkreta utformning av de abstrakt formulerade värdena i den enskilda lärarens ämnesberättelse. Vad innebar värdegrundens värden i just denna elevgrupp? Vilka sorters tolerans och intolerans kan anas i den? För många lärares förståelse av skolämnet är det egalt om vad-aspekten blir tillfredsställd – om kunskandet sätts in i en tankefigur som bryter mot ämnets varför. Detta exempel är menat att visa på vad-frågans begränsningar. Undervisning handlar inte enbart om religionskunskapsämnet innehåll – det handlar också om ämnets ärende som det framträder i lärarens curriculum story. Är det

⁷ Jag använder här en nutida förklaring till vem som är jude. Om den gällde på Jesu tid är för mig oklart. Detta betyder inte att det kan ställas i tvivel att Jesus var jude.

försvarligt att undervisa om Jesus som jude om innehållet sätts in i en antisemitisk tankefigur utan att den utmanas på något sätt? Lärarens kunnande framträder som förmåga att hantera händelserna – ett moraliskt omdöme som avgör hur händelsens fortsättning kommer att (ut-)spelas (se Högbergs artikel i detta temanummer).

Exempel 3: Är hon religiös? Hon är ju snygg!

Händelsen: Det är religionskunskap i en högstadielklass. Det handlar om nyandliga rörelser – inom ramen för ett moment som i läroboken heter *Religion i Sverige*. Momentet är organiserat i en kronologi som skildrar Sverige först som ett katolskt land, därefter reformationen och framväxande av det som kallas den lutherska enhetsstaten. Enhetsstaten utmanas av väckelser under främst 1800-talet. Lärarstudenten har gått ännu längre fram i tiden och valt att presentera ett antal mera moderna religiösa rörelser, Jehovas Vittne, mormonerna med flera. Det är fyra rörelser. Varje rörelse presenteras med namn, grundare och helig bok. Därefter följer också namnen på några aktuella kända medlemmar i rörelsen. Hela tiden namn som signalerar en man och en kvinna. När det gäller scientologerna är namnen Tom Cruise och Katie Holmes. I samband med namnen inom en annan rörelse blir en kille i klassen uppenbart förvånad och utbrister i repliken: ”Är hon religiös? Hon är ju SNYGG.”

Kvalificering av händelsen - vad står på spel? Att den ”kändis” som nämns i lärarstudentens utdelade material kan/vill positioneras som religiös är nog ställt utom allt rimligt tvivel. Att hon uppfattas som snygg är nog också relativt oproblematiskt. Men vad finns det hos eleven som gör det meningsfullt att sammanställa och problematisera dessa två bitar av kunnande? Varför sätter eleven ihop ett visst utseende med icke-religiös som en slags normalitet? Omvänt blir ju då ful något som mera normalt kan förknippas med religiösa. Här står återigen ärendet för religionskunskapsämnet på spel. Men på ett annat sätt än i förra exemplet där den eventuella antisemitiska uppfattningen är en minoritetsuppfattning i det svenska samhället. Det är i det här exemplet rimligt att anta att eleven delar en uppfattning som är majoritetsuppfattning i det svenska samhället. Visserligen strider den mot skolämnets syfte – att skapa förståelse för människors olika religioner/livsåskådningar – men det kan i vissa klassrum finnas en stark konsensus runt denna sekulära uppfattning. Just därför kan en sådan här uppfattning undgå att problematiseras i ett sådant sekulärt dominerat klassrum (jfr Osbeck & Lied 2012, Thurfjell 2015 och Kittelmann Flensner 2015). Naturligtvis finns det klassrum där den sekulära uppfattningen är i minoritet – och då får situationen ett annat framträdande. Då kan det bli uppfattningen av ateisten som den underliga som behöver problematiseras. Men i just denna situation utmanas lärarstudentens förberedda *vad* – de nya religiösa rörelserna. Är det meningsfullt att

⁸ Jag fick minnen från min egen barndom då vi skanderade ”Liten och klen går till Frälsningsarmén. Stor och stark går till Folkets Park”. Även här kombineras det som ofta uppfattas som en brist med att vara religiös. Ett traditionellt manlighetsideal knyts till en handling som har mer sekulär/ateistisk undertext. I varje fall manlighetsidealet är väl föråldrat – men synen på att vara religiös verkar leva kvar i vissa miljöer.

fortsätta den tänkta undervisningen om dem när undertexten i situationen verkar vara att det som lärs handlar om några udda, underliga typer som dessutom är allmänt fula? Ämnets *varför* kommer med detta återigen i fokus. Till skillnad mot i det förra exemplet kan det nu vara elevmajoritetens uppfattning som måste utmanas. Det kräver en annan strategi från lärarens sida än vad som kunde vara möjligt i det förra exemplet. Det kanske inte går att låta elevernas uppfattningar brytas mot varandra. En homogen situation kan begränsa handlingsalternativen. Den unika situationen avgör hur händelsen måste hanteras. Gemensamt med det föregående exemplet betonar detta exempel att religionskunskapsämnets ärende som det utformas i lärarens curriculum story – dess hopvävda vad och varför – kan vara överordnat det korrekta presenterandet av ett innehåll – ett *vad*. Det spelar mindre roll om eleverna får en aldrig så korrekt kunskap om nya religiösa grupper – om de ser dessa grupper som ytterligare tecken på att religiösa människor är något som de själva tack och lov kommit över. Även här avgör förmågan att kvalificera situationen hur improvisationen kan/bör fortsätta⁹.

Diskussion

Jag har redovisat tre föreställningar om lärares professionella kunnande, varav jag avvisat den första och pekat på begränsningen i den andra. Den första, som jag exemplifierat genom John Hattie eftersom hans texter är mycket inflytelserika just nu i lärarutbildningar i Sverige, har jag avvisat dels för att jag ser starka argument som talar för att föreställningen inte kan motsvara sina anspråk. Men också för att föreställningen förenklar det professionella kunnandet till en simpel tillämpningsmetafor (the conduit metaphore) som betonar hur-frågan och det effektiva inlärandet av det, som det enda centrala och som därför hela tiden verkar behandla ämnets vad och varför som underordnade aspekter. Den förvandlar också eleverna här och nu – den speciella klassen – till en generaliserad enhet utan elever med unika drag. Det som framhålls som centralt för läraren att beakta i sitt agerande blir en slags det globalas minsta gemensamma nämnare, något som kanske inte finns någonstans. Undervisningssituationen blir ju berövad allt ämnesinnehåll och kontext – nationellt sammanhang, elevernas erfarenheter, den speciella tidpunkten.

Den andra föreställningen, som jag exemplifierat med en specifik text om Learning studies vald av samma skäl som texten av Hattie, avvisar jag också som den enda föreställning om lärares professionella kunnande som bör överföras till lärarstudenterna. Men här inte med samma skäl. Här står den speciella klassen i fokus, vilket jag ser som positivt. Det är ett specifikt lärandeobjekt – något centralt i det

⁹ I viss utsträckning inspireras jag här av ”den reflekterande praktikern” och andra texter som beskriver kunskap-i-handling i avsikt att upplösa dikotomin som ibland görs mellan teori och praktik (t.ex. Molander 1993). Molander gör påpekandet att han inte ser reflektion-i-handling som möjlig. För att undgå detta och sätta fokus på att något sker i situationen som också inbegriper ett professionellt kunnande ser jag metaforen läraren som jazzmusiker som mer konstruktiv. Det som sker i stunden är måhända inte reflektion, men det är definitivt ett tecken på stort kunnande.

aktuella skolämnet – samt de för den individuella läraren unika eleverna som står i fokus. På det sättet menar jag att Learning Studies har en mycket större relevans för utvecklingen av det professionella kunnandet. Jag menar ändå att det finns en allvarlig begränsning i denna föreställning. Den är, enligt den studerade texten i alla fall, så gott som uteslutande fokuserad på den didaktiska vad-frågan som, vilket framgår av exemplen ovan, riskerar att 'stänga ner' ämnets syfte – dess varför – i den konkreta undervisningen, vilket i sin tur får icke önskvärda konsekvenser för såväl ämnets form och gestaltning som elevernas relation till ämnet och dess kunskapsinnehåll (se Persson & Thorp i detta temanummer). Dessutom skiljs föreställningen om det professionella kunnandet och vägen för dess utveckling från den dagliga undervisningen – en Learning Studie är något extra, inte en del av den dagliga rutinen.

Den tredje föreställningen, som jag kallar läraren som jazzmusiker, betonar läraren som en aktiv aktör i anslutning till Clandinin & Clandinins analytiska kategori läraren som curriculum maker. Den betonar lärarens kunnande som en slags konst – undervisning får en karaktär av improvisation på det sätt en jazzmusiker kan improvisera. Ett oväntat inpass från en annan i sessionen ger, tillsammans med förtrogenhet med genren – det som jag med anknytning till Gudmundsdottir kallar curriculum stories – utrymme för unika drag inom den. Något nytt men ändå begripligt och igenkännbart skapas. Den tredje föreställningen ger också möjlighet att pendla mellan de didaktiska frågorna hur-vad-varför, men också den centrala frågan för vem/vilka? Som framgick i exemplen blir tankar om den enskilda elevens kunnande och om händelsen utspelas individuellt eller kollektiva, relevanta för hur händelsen kan kvalificeras av läraren. Ibland blir fokus en bekräftelse av elevens kunnande, ibland blir det fråga om en utmaning av det. I fokus står utvecklandet av lärarens förmåga att avgöra när det ena respektive det andra bör/kan stå i fokus – hur bör/kan improvisationen ledas vidare?

Ett problem framträder dock i hela framställningen: Om denna förmåga att kvalificera situationer är något som har utvecklats hos handledarna men som i stor utsträckning saknas hos lärarstudenterna – vilken hjälp att utveckla den skulle kunna erbjudas under utbildningen? Att jag anser två föreställningar om professionellt kunnande som otillräckliga för detta utvecklande har förhoppningsvis blivit tydligt. Jag vill gå så långt att jag betecknar den första föreställningens syn på lärares professionella kunnande som att vara instrument för effektivitetsforskningen som rent skadlig i detta avseende. Jag vill med mitt lanserade alternativ flytta fokus från lärarens kunnande som (nästan enbart) pre-aktivt i form av förberedelser till det minst lika viktiga re-aktiva kunnandet som framträder som improvisation i föreställningen läraren som jazzmusiker – att spela jazz som en reaktion på inspel från de andra i just detta sammanhang – och samtidigt i ett stort och överskridande sammanhang.

Här vill jag påpeka att i Gudmundsdottirs text fokuseras mest på framväxten av en curriculum story i form av dess alltmer komplexa och sammanvävda karaktär. Framträdande i hennes text är skisserna som ska förtydliga detta. Jag ser däremot inga tydliga exempel på innehållet i en sådan berättelse – en berättelse som beskriver en lärares curriculum story i religionskunskapsämnet. Exempel på vad som skulle kunna tolkas som curriculum stories finns dokumenterade på annat håll – ibland med en

biografisk bakgrund (t.ex. Jackson 2012), vilket kan ses som ett exempel på det som i andra sammanhang kallas life-history (Goodson 1996). Många av dessa berättelser verkar vara inriktade på en mer övergripande nivå – tydligt framträder lärarens tankar om skolans och ämnets syfte (jfr Shüllerqvist & Osbeck 2009). Men är det exempel på curriculum stories – är det som redovisas exempel på sammanhängande och hopvävda berättelser? I texterna framträder i alla fall inte lika tydligt det som står i fokus i denna text – lärarens berättelser om det specifika skolämnet religionskunskap – och pendlingen mellan främst vad-varför-för vem/vilka inom detta ämne. Här vore det därför intressant att empiriskt pröva Gudmundsdottirs påstående – går det att belägga tydliga skillnader i berättelser hos lärare med olika erfarenhet av att undervisa i religionskunskap. Skillnader som dessutom låter sig tolkas med hennes schematiska skisser? Ett material som slutligen skulle kunna visa på exempel på religionslärares professionella kunnande och användas för lärarstudenter som föreställning om det professionella kunnande i religionskunskapsämnet som de förväntas erövra.

Referenser

- Alterhaug, Björn (2016) *Jazz, improvisation and Education*. I: Santi, Marina & Zorzi, Eleonora (red.) *Education as jazz: interdisciplinary sketches on a new metaphor*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Biesta, Gert (2007). Why “What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *EDUCATIONAL THEORY*, Volume 57, Number 1. University of Illinois.
- Clandinin, D Jean & Clandinin, F Michael (1992). *Teacher as Curriculum Maker*. I: Jackson, Philip W. (red.) *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan Pub. Co.
- Eryaman, Mustafa Yunus & Riedler, Martina (2010) *Teacher-Proof Curriculum I*: Kridel, Craig (ed) *Encyclopedia of Curriculum Studies Book*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Goodson, Ivor F. (1996). *Att stärka lärarnas röster: sex essäer om läraryrkning och läraryrkarsamarbete*. Stockholm: HLS.
- Gudmundsdottir, Sigrun (1990) *Curriculum Stories: Four Case Studies of Social Studies Teaching*. I: Denicolo, Pam, Pope, Maureen & Day, Christopher W. (red.) (1990). *Insights into teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press.
- Gudmundsdottir, Sigrun (2013) *Story-Maker, Storyteller: Narrative Structures in Curriculum*. I: Craig, Cheryl J., Meijer, Paulien C. & Broeckmans, Jan. (red.) (2013). *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community*. Bingley, U.K.: Emerald.
- Hattie, John (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.

EXEMPEL-VIS. DET OVÄNTADE OCH FÖRESTÄLLNINGAR OM
RELIGIONSKUNSKAPSLÄRARENS PROFESSIONELLA KUNNANDE
Björn Falkevall

Holmqvist, Mona (red.) (2006). *Lärande i skolan: learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.

Jackson (2012) *Religious Education and the Arts of Interpretation revisited*. I: Avest, Ina ter (red). *On the Edge: (Auto)biography and Pedagogical Theories on Religious Education*, SensePublishers, 2012.

Kittelman Flensner, Karin (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2015. Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/41110>

Lortie, Dan C. (1975/2002). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.

Nordenstam, Tore (2005) Exemplets makt. I: Carlgren, Ingrid. *Forskning av denna världen. 2, om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: http://www.idpp.gu.se/digitalAssets/1269/1269270_2005_4inlaga.pdf

Osbeck, Christina & Lied, Sidsel (2012): Hegemonic speech genres of classrooms and their importance for RE learning, *British Journal of Religious Education*, 34:2, 155-168.

Shulman, Lee S (2004a). Just in case. Reflections on Learning from Experience. I: Shulman, Lee S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Shulman, Lee S (2004b) Knowledge and Teaching. Foundations of the new Reform. I: Shulman, Lee S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schüllerqvist, Bengt, & Osbeck, Christina (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier [Elektronisk resurs]: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-8157>

Thurfjell, David (2015). *Det gudlösa folket: de postkristna svenskarna och religionen*. Stockholm: Molin & Sorgenfrei.