

# Att agera kritisk vän i ett lärarlag

## – jakten på en didaktisk dimension

K. Lundin, *Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk*

**ABSTRACT:** In this presentation, I discuss critical friend sessions (see Handal 1999), performed during autumn 2014 and spring 2015, and focusing on lecturers educating the same group of teacher students. The aim was to investigate whether or not one could find traces of didactics in their teaching, since a didactic dimension is necessary when educating students at a teacher education program. The lecturers involved do not usually teach at teacher education programs, but rather on separate courses, often with a theoretic perspective.

Some crucial prerequisites seemed important in order to use the critical friend-sessions as a tool for improving a didactic awareness: 1) a focus not on the pedagogy and pedagogical skills of each lecturer, but rather on a common, didactic goal, 2) following-up seminars where the most interesting points were discussed, and 3) a give-and-take relationship between theory and practice.

### 1 INLEDNING

I uppdraget som samordnare för svenskämnet i ämneslärarutbildningen vid Lunds universitet, Campus Helsingborg, ingår att pröva vägar att kvalitetssäkra, kvalitetsstärka och utveckla utbildningen för svensklärarstudenter. Som ett led i att skapa intresse för och kompetens om didaktiska frågor hos de föreläsare som undervisar på ämneslärarutbildningen har jag därför agerat kritisk vän (Handal 1999) för ett antal av dem. Ett didaktiskt förhållningssätt hos föreläsarna i en ämneslärarutbildning kan ställas som ett absolut krav, som ett komplement till den gedigna ämneskunskap de redan har. Ett sådant krav motiveras inte minst av att de aktuella studenterna i sin tur ska bli lärare och undervisa elever i ett kulturellt, språkligt och socialt heterogent klassrum. En viktig utgångspunkt i mitt arbete, och som även Handal (1999) understryker, är tanken och förhoppningen att lärarna i praktiken faktiskt *vill* öka även sin didaktiska kompetens.

### 2 NÅGRA ORD OM DIDAKTIK, PEDAGOGIK OCH METODIK

Begreppet *didaktik* kan här förenklat beskrivas som vetenskapen om de faktorer som påverkar undervisningen och undervisningens innehåll, med fokus på lärande och organisering av lärandet i ett specifikt ämne. Om man diskuterar didaktik som ämnesinslag i en lärarutbildning inkluderas därmed frågor om undervisningens mål och medel samt relationen dem emellan. Relaterat till didaktiken är även *metodiken*, som främst besvarar frågan om hur något ska läras ut, och den övergripande disciplinen *pedagogiken*, som rör lärande generellt men ofta är frikopplad från någon specifik ämneskunskap. Didaktiska reflektioner kan alltså handla om att systematiskt och kritiskt ställa frågor om olika företeelser eller situationer i den egna verksamheten *och* den verksamhet lärarstudenterna sedan ska ut och verka i. När jag i fortsättningen diskuterar didaktik avser jag ämnesdidaktik – vetenskapen om de faktorer som påverkar undervisning och undervisningsinnehåll i ett specifikt ämne.

Didaktisk och pedagogisk medvetenhet hos föreläsarna är den springande punkten för en eftersträvad kvalitet i svensklärarutbildningen. Liksom i all utbildning måste man som föreläsare i en lärarutbildning kunna hantera de didaktiska frågorna *vad* man ska undervisa om, *hur* man ska undervisa om detta och inte minst *varför* man valt detta undervisningsstoff och undervisningssätt. Men på en ämneslärarutbildning måste föreläsarna därtill även vara beredda att möta studenternas motsvarande frågor när de i sin tur resonerar om didaktik inför sin egen kommande lärargärning.

Att stärka en didaktisk medvetenhet hos lärarutbildare och föreläsare på ämneslärarutbildningen är viktigt av flera skäl:

- Flera av de undervisande föreläsarna på ämneslärarutbildningen saknar lärarutbildning och erfarenhet av läraryrket. Detta måste kompenseras genom kontinuerliga diskussioner om didaktik, inte minst eftersom den som föreläser för lärarstudenter också blir någon som lärarstudenterna identifierar sig med i sin roll som blivande lärare.
- Begreppet ”metodik” har återinförts i styrdokumentet (2014) och måste hanteras och inte minst problematiseras – att som föreläsare på en ämneslärarutbildning (välja att) undervisa i metodik är långt ifrån ett självklart val. Didaktiken och metodiken är tydligt relaterade till varandra även om det finns avgörande skillnader mellan dem.
- Diskussioner om den didaktiska dimensionen i en utbildning kan kopplas till diskussioner om å ena sidan genomförandet av en kurs, å andra sidan de utbildningsplaner och kursplaner som kursen tar sin utgångspunkt i (jfr *curriculum*, Bernstein 1975/2000 i Kandiko & Blackmore 2012:6). Kandiko & Blackmore (2012:6) diskuterar det faktum att kursupplägg och kursinnehåll kan fokuseras med avseende på – förenklat – det som planerats, det som levererats, det som uppfattats (av studenterna) och det som inte är kodifierat men som ändå finns med. I en ämneslärarutbildning är det följaktligen intressant att undersöka om, var och hur den didaktiska dimensionen tar sig uttryck i det faktiska genomförandet av en kurs eller en föreläsning.

### 3 ATT AGERA KRITISK VÄN

Att ge och ta emot olika former av kritik är naturligt när det gäller vetenskaplig kompetens och olika former av redovisning av vetenskapliga resultat. Handal (1999) låter kritiken och den kritiska diskussionen ha en lika naturlig plats i diskussioner om professionell kompetens. Viktiga utgångspunkter för att kritiska diskussioner ska komma till stånd blir därmed att kritikbegreppet inte ska tolkas som negativt, att den som ger kritik känner de skrivna och oskrivna regler och gränser som gäller i den aktuella akademiska kulturen och att undervisningen inte längre i första hand ses som en privat angelägenhet (Handal 1999:2f).

Handal (1999:3f) för fram flera bidragande orsaker till att det är ovanligt att intern, kollegial kritik av undervisning vid universitet och högskolor bedrivs i någon större omfattning. Orsakerna kan sökas i att undervisningen har låg status i förhållande till forskningen, att universitetslärares kompetens att undervisa skulle vara oomtvistlig och att universitetslärares samtidigt inte är professionella (=utbildade) lärare och därmed har problem både med att ge och ta kritik. Handal (1999) menar dock att ingen av dessa orsaker eller ens orsakerna tillsammans skulle vara tillräckliga skäl för att avstå från en kritisk utvärdering av undervisning på universitetsnivå. Han understryker också att det borde vara ett viktigt steg i utvecklingen för den högre utbildningen att arbeta för en högre grad av professionalitet i förhållande till undervisningen: ”For det enkelte universitetslærer er det viktig i denne sammenhengen å være seg bevisst det kategoriale skillet mellom individuell frihet (til å gjøre som jeg vil) og profesjonell autonomi (til handling innen *yrkesgruppens* normer)” (Handal 1999:5). I ett sådant arbete betonas vikten av den interna kollegiala kritiken och dess villkor. Som konkret exempel nämns begreppet ”kritisk vän”, som kombinerar de på ytan icke-förenliga delarna vänskap och kritik. För att ett arbetssätt med kritiska vänner ska fungera betonas vikten av ett personligt tillitsförhållande, en tilltro till den kritiska vännens kompetens på området, en förväntan om personlig integritet och en grundläggande trygghet i att den kritiska vännen vill ens bästa.

Handal (1999:7) ser möjligheter för ett sådant arbete på såväl institutions- som individnivå och såväl internt som externt. Nödvändiga gemensamma utgångspunkter för ett arbete på individnivå är att en lärare har bättre förutsättningar att utvecklas i lärarlag än individuellt och att förändringar kräver utrymme för diskussion med kollegor. Kollegorna måste i sin tur vara professionella – i det här fallet kunna analysera och diskutera undervisning. Den som å sin sida ska släppa in en kritisk vän i sin undervisningssal måste ha mod, en vilja till förändring och en syn på undervisningen som inte bara ett individuellt utan även ett kollektivt fenomen. Med gemensamma utgångspunkter och på förhand bestämda ramar finns goda möjligheter att skapa ett gemensamt reflekterande lärarlag. Dahlgren et al. (2006:40) lyfter fram ytterligare en positiv effekt, nämligen att den som agerade kritisk vän upplevde sitt uppdrag som ytterst utvecklande och effektivt även för den egna, personliga utvecklingen. Detta blir även ett argument om man ska förankra ett arbete med kritiska vänner i ett arbetslag och motivera dem att utveckla och utnyttja sin potential till fullo (jfr Hendry et al 2013, Eriksson-Zetterquist et al. 2011:107ff, 118-131).

#### 4 ÖVERVÄGANDEN INFÖR KRITISK VÄN-AUSKULTATIONERNA

De flesta av Handals (1999) utgångspunkter och resonemang är relevanta och direkt applicerbara även för de kritisk vän-auskultationer jag genomförde. På några punkter har jag dock valt ett något annorlunda genomförande. För det första var mitt primära syfte inte att agera kritisk vän för den enskilda föreläsaren, utan istället var avsikten att spåra och teoriförankra viktiga gemensamma ingångar för diskussion i ett lärarlag, som enligt min mening måste bli mer didaktiskt medvetet. Vid auskultationerna kom "kritiken" därmed snarast att riktas mot ett helt arbetslag i syfte att lyfta arbetslagets kollektiva didaktiska medvetenhet. För det andra fäste jag i syfte att uppnå en förändring större vikt vid en konkret uppföljning av kritisk vän-auskultationerna, i form av generell och/eller individuell återkoppling. En uppföljning i form av diskussioner under olika seminarier menar jag var minst lika viktigt som själva auskultationerna om man har ett utvecklingsarbete som mål. För det tredje genomförde jag kritisk vän-auskultationerna för de olika föreläsarna när de under hösten 2014 och våren 2015 undervisade samma studentgrupp. Härmed kom auskultationerna att erbjuda ytterligare ett perspektiv, nämligen hur en och samma studentgrupp förändrades med avseende på såväl gruppdynamik som relation till föreläsaren, beroende på vem som var ansvarig föreläsare.

#### 5 GENOMFÖRANDE

En ambition för mitt didaktikinriktade arbete var även att förankra de eventuella inslagen av didaktik i föreläsningarna i en teoretisk kontext. Utgångspunkten var att intresset för den didaktiska dimensionen skulle öka och diskussionerna därmed att förbättras med en förankring av praktiken i teori. Ett första mål med kritisk vän-auskultationerna var följaktligen att lyfta upp diskussionen – problemet – till en form av teoretiserad didaktik för att därifrån (enkla) komma tillbaka till praktiken igen. Samtidigt måste de teoretiska diskussionerna ta sin utgångspunkt i en existerande praktik eftersom målet är att påverka en undervisnings- och föreläsningspraktik.

De fem föreläsare jag agerade kritisk vän hos tillfrågades om deltagande via e-brev – valet av deltagare gjordes i första hand utifrån den nödvändiga förtroenderelation som krävs mellan den kritiska vännen och föreläsaren (Handal 1999). De fem auskultationerna om tre föreläsningspass dokumenterades och kodifierades enligt tre olika grafiska principer för 1) anteckningar om föreläsningarnas innehåll, 2) (meta)kommentarer om föreläsningen och innehållet respektive 3) kommentarer av relevans för fortsatt diskussion om didaktik. Auskultationerna följdes under samma dag upp med ett e-brev till föreläsarna, med en sammanställning av dokumentationsanteckningarna och framför allt en teoretisering och abstrahering av de dokumenterade iakttagelser som skulle lyftas för diskussion i lärarlaget. De föreläsare jag auskulterat hos fick själva avgöra om de i tillägg till dokumentationsanteckningarna önskade muntlig återkoppling av något slag, rörande exempelvis innehåll och fokus i föreläsningen eller själv genomförandet.

Auskultationerna följdes upp av ett seminarium med de fem föreläsarna, där vi diskuterade de dokumenterade iakttagelserna från deras respektive föreläsning. Med seminariedeltagarnas medgivande spelades seminariet in. De kodifierade dokumentationsanteckningarna och inspelningen från seminariet utgör tillsammans det empiriska material som ligger till grund för jakten på en möjlig didaktisk dimension i ämneslärarutbildningen i svenska.

Att agera kritisk vän hos föreläsarna i lärarlaget hade inte behövt vara friktions- och problemfritt. Här fick jag en fördel dels av en flerårig erfarenhet av lärarutbildning vid Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola, dels av ett medvetet värnande om balansgången mellan lojaliteten med å ena sidan disciplinen, å andra sidan den akademiska friheten (jfr Ehn 2001, Henkel 2005, Weaver et al 2009). Därtill fanns sedan tidigare en etablerad förtroenderelation (Handal 1999) mellan mig och de föreläsare jag auskulterade hos, vilket innebar att jag i tillitsrelation därför kunde fungera som en form av *significant other* (Berger & Luckmann 1966). Möjligen kunde relationen mellan min roll som pedagogisk ledare och min roll som kritisk vän problematiseras mer, men det faktum att jag har en god arbets- och förtroenderelation till samtliga föreläsare jag auskulterade hos menar jag var mer avgörande än att jag är pedagogisk ledare och samordnare för ämneslärarutbildningen i svenska. I ett forskningsprojekt hade relationen av etiska skäl behövt problematiseras, men jag bedömer att så inte är fallet för det aktuella pedagogiska projektet.

Även en eventuell påverkan på studentgruppen genom kritisk vän-auskultationerna kan kommenteras. I min egenskap av ämnessamordnare träffade jag studentgruppen redan deras första dag på

ämneslärarutbildningen, där samordnarna under en dubbeltimme vid terminsuppstarten presenterar upplägget för hela deras utbildning med ämneskurser, utbildningsvetenskapliga kärnkurser och verksamhetsförlagd undervisning (praktik). Därtill ansvarar jag för deras andra delkurs och träffade dem följaktligen i princip dagligen under en femveckorsperiod. Efter dessa olika möten hade en god relation etablerats mellan studentgruppen och mig som föreläsare och ämnessamordnare, så mitt deltagande under kritisk vän-passen passerade som ett naturligt inslag i undervisningen. Studenterna verkade tolka min närvaro också som ett intresse för deras utbildning i stort, och i förlängningen kan man ju mena att det förhåller sig så.

## 6 NÅGRA RESULTAT

Några resultat förtjänar att lyftas fram, inte minst eftersom de är förhållandevis generaliserbara och kan appliceras även i andra pedagogiska kontexter.

- kritisk vän-agerandet avdramatiserades och givande diskussioner blev möjliga genom ett fokus inte i första hand på individens pedagogik och didaktik utan på kollektivets gemensamma, didaktiska medvetenhet.
- en uppföljning av auskultationerna, både i form av skriftlig återkoppling och diskussioner i olika seminarier, förefaller vara ett viktigt led om man systematiskt vill använda kritisk vän-sessionerna som ett redskap för kvalitetsutveckling.
- studenterna agerar och förhåller sig alldeles uppenbart på helt skilda sätt beroende på vilka krav och förväntningar föreläsaren ställer på studentgruppen och vilket bemötande han/hon har gentemot densamma.
- pedagogik verkar generellt förknippas med någon form av förebildlig praktik, varvid en god pedagog i så fall blir en förebild.

Den valda utgångspunkten vid det uppföljande seminariet menar jag var ytterst relevant för det gemensamma, framtida utvecklingsarbetet. Jag valde ett mer abstraherat sammanhang med utgångspunkt i det empiriska materialet, i syfte att lyfta mina iakttagelser till ett teoretiserat plan: den politiska dimensionen av didaktiken, nämligen grundvärderingar (politik, filosofi, samhälle), utbildningens syfte och ämnets mål. Tillsammans med undervisningens innehåll (*vad* och *varför*) kan utbildningens syfte och ämnets mål även föras till en ämnesteoretisk och didaktisk dimension, som i förlängningen även inkluderar elevernas och i nästa led även studenternas förutsättningar. Med sådana utgångspunkter kan man även föra diskussioner om ett utvecklat didaktikbegrepp<sup>1</sup>.

## REFERENSER

- Berger, Peter L & Thomas Luckmann (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin Books
- Dahlgren, Lars Owe, Eriksson, Björn E., Gyllenhammar, Hans, Korkeila, Maarit, Säaf-Rothoff, Annika, Wernerson, Annika & Astrid Seeberger (2006): To be and to have a critical friend in medical teaching. I: *Medical Education* 2006:40. Blackwell Publishing Ltd
- Ehn, Billy (2001) *Universitetet som arbetsplats. Reflektion kring ledarskap och kollegial professionalism*. Lund: Studentlitteratur
- Eriksson-Zetterquist, Ulla, Müllern, Tomas & Alexander Styhre (2011): *Organization Theory. A Practice-Based Approach*. Oxford: Oxford University Press
- Handal, Gunnar (1999): Kritiske venner. Bruk av interkollegial kritik innen universitetet. I: *NyIng Rapport nr 9*, 1999. =
- Handal, Gunnar (1999): Consultation using critical friends. I: *New Directions for Teaching and Learning*. Vol. 79
- Henkel, Mary (2005): Academic identity and autonomy in a changing policy environment. I: *Higher Education*. 2005:49.

---

<sup>1</sup> Undervisningens innehåll tillsammans med undervisningens arbetsmetoder, genomförande och evaluering utgör den pedagogiska dimensionen, som egentligen ska utgöra den tredje dimensionen i diskussionen om ett utvecklat didaktikbegrepp. Eftersom fokus här inte ligger på pedagogik utgår den dimensionen i de inledande seminarierna.

- Hendry, Graham D., Bell, Amani & Kate Thomson (2013): Learning by observing a peer's teaching situation. In: *International Journal for Academic Development*.
- Kandiko, Camille B. & Paul Blackmore (2012): The networked curriculum. I: *Strategic Curriculum Change. Global Trends in Universities*. Society for Research into Higher Education. London: Routledge
- Weaver, Lisa D., Pifer, Megan J. & Carol L. Colbeck (2009): Janusian Leadership: Two Profiles of Power in a Community of Practice. I: *Innov High Educ*. Springer: Published on line.