

Grundskolläro- utbildningen 1995

En utvärdering

Grundskollärautbildningen 1995 – En utvärdering

Högskoleverkets rapportserie 1996:1 R

Producerad av Högskoleverket i januari 1996

Innehåll: Avdelningen för utvärdering och kvalitetsarbete

Form: Informationsavdelningen

Innehåll

I	Högskoleverkets skrivelse till regeringen	5
II	Inledande sammanfattning och kommentarer Professor Carl-Olof Jacobson, projektgruppens ordförande	11
III	Strategisk utvärdering av grundskollärautbildningen Professor Tomas Englund	15
	Förord	17
	Inledning	18
	Bakgrund	20
	1. Grundskollärautbildningsreformen och därefter – en historisk bakgrund och motivering till utvärderingsprogrammets inriktning.	23
	2. Har lärarutbildningen levt upp till reformens intentioner?	32
	3. Svensk lärarutbildning – skilda utvecklingslinjer	41
	4. Utvärdering av svensk grundskollärautbildning på Högskoleverkets uppdrag hösten 1995 – slutsatser och rekommendationer	60
	Avslutande reflektioner	66
	Referenser	68
	Bilaga	71
IV	Pedagogisk psykologi som lärarutbildningsideologi Carl Anders Säfström	83
V	"Vi har börjat prata om det ...", om jämställdhet i lärarutbildningen Karin Hjalmeskog	95
VI	NO-didaktiken inom svensk grundskollärautbildning Leif Östman	121
VII	Kunskap för den blivande läraren? Det beror på! Intervjuer med lärarstuderande Berit Ljung	143
VIII	Propedeusis? Om mötet mellan lärarstuderande och lärarutbildning Maira von Wright	171

I

Högskoleverkets skrivelse till regeringen

Till

Regeringen
Utbildningsdepartementet

Högskoleverket redovisar härmed den utvärdering av grundskollärautbildningen som genomförts i enlighet med Utbildningsdepartementets uppdrag till Kanslersämbetet 1995-02-02. Uppdraget övergick till Högskoleverket i samband med dess tillkomst den 1 juli 1995.

Projektet har genomförts som en selektiv uppföljning av den utvärdering som UHÄ tidigare genomförde av grundskollärautbildningen (UHÄ-rapport 1992:21). Ett urval av sex huvudaspekter har legat till grund för arbetet. Jämställdhetsaspekten angavs redan i regeringens direktiv. Därutöver har didaktikens utformning, lärarutbildarnas kompetens, den vetenskapliga nivån på lärarutbildningen, pedagogikämnetts karaktär samt naturorientering och naturvetenskap bildat grund för arbetet.

Arbetet har skett under ledning av en projektgrupp med professor Carl-Olof Jacobson, Kungl. Vetenskapsakademien, som ordförande och professor Tomas Englund Lärarhögskolan i Stockholm, som projektledare. Projektgruppens medarbetare, pedagogiska forskare med lärarbakgrund, och projektets organisation i övrigt redovisas i ordförandens "Inledande sammanfattning och kommentarer".

Högskoleverkets synpunkter och kommentarer

Utvärderingsarbetet har trots den korta tiden enligt Högskoleverkets bedömning genomförts på ett effektivt sätt. Resultatet svarar väl mot de mål, syften och förväntningar som gällt för arbetet. De perspektiv på utbildningen samt de allmänna slutsatser och rekommendationer som utredningen presenterar kommer att utgöra väsentliga utgångspunkter för utveckling av svensk grundskollärautbildning och, i tillämpliga delar, även för övrig lärarutbildning.

Högskoleverket finner att det urval av aspekter med orientering mot ett didaktiskt perspektiv som gjordes inför det konkreta utvärderingsarbetet visat sig fruktbart. Utvärderingen visar på intressanta problemställningar och möjligheter till utveckling. Resultaten kommer att kunna användas både lokalt i de enskilda lärosätenas utvecklingsarbete och som utgångspunkt för Högskoleverkets framtida bedömning av kvalitetsarbete och examensrätter vid respektive universitet och högskolor.

Av utvärderingens övergripande resultat framgår att särskilda insatser måste göras avseende jämställdhetsaspekten och att detta i första hand bör ske genom införande av ett genusperspektiv i olika centrala utbildningsmoment. Aspekter som lärarutbildarnas kompetens, den vetenskapliga nivån inom grundskollärautbildningen samt pedagogikämnetts karaktär ger en väsent-

HÖGSKOLEVERKET

MISSIV

1996 01 25

Dnr 61-473-95

Sid 2

lig bild av förutsättningar och grundläggande strukturella förhållanden för verksamheten. Didaktiken framhålls som det integrerande förhållningssättet, vilket anknyter till det didaktikbegrepp som anges redan i förarbetena till 1988 års grundskollärareform (proposition 1984/85:122).

Vad gäller den didaktiska utformningen av verksamheten ger utvärderingen enligt verkets mening ett väsentligt bidrag till fortsatta diskussioner om lärarutbildningens uppbyggnad vad avser mål, innehåll och struktur. Ett didaktikbegrepp där inläring, målrealisering (i första hand i relation till skollag och läroplan) och socialisation (fostran till medborgare) behandlas som en integrerad företeelse inom lärarutbildning är grundläggande i sammanhanget (jfr kap. 4 i huvudrapporten). Studiet av naturvetenskapliga moment visar på behovet av särskilda insatser avseende ämnesdidaktik med utgångspunkt från detta bredare allmändidaktiska perspektiv. Särskilt viktigt är att uppmärksamma problemen kring relationen mellan vetenskapligt ämne och skolämne.

Av utvärderingen framgår att grundskollärarytbildningen inte alltid svarar mot de grundläggande allmänna villkor för högskoleutbildning som föreskrivs i högskolelagen. Exempel på detta är bristen på forskningsanknytning avseende de praktiskt pedagogiska momenten samt de ofta förekommande bristfälligheterna vad avser examensarbeten. Högskoleverket finner detta anmärkningsvärt med tanke på vad som föreskrivs i högskolelagen (kap. 1, § 9) och i examensordningen för grundskollärarytbildningen (högskoleförordningen, bilaga 3) och vill därför betona angelägenheten av att lärarutbildningen i alla avseenden blir högskolemässig.

En nödvändig förutsättning för att göra lärarutbildningen högskolemässig är att den vetenskapliga basen förstärks väsentligt, särskilt i didaktisk riktning. Därmed betonas nödvändigheten av att lärarutbildningens utveckling sker med hänsyn tagen till förändringar i läraryrkets villkor och förutsättningar samt till att skolans grundläggande uppgift är att bedriva medborgarutbildning där såväl inläring, målrealisering som socialisation utgör grundläggande ingredienser. Utvärderingen redovisar tvetsamheter rörande huruvida grundskollärarytbildningen präglas av en medveten professionell strävan att utbilda lärare för morgondagens skola.

Högskoleverket anser att en konstruktiv balans mellan vetenskaplig bas och yrkesorientering måste prägla den framtida lärarutbildningen. Det är i sammanhanget viktigt att konstatera att den traditionella spänningen mellan akademisk kultur och seminariekultur inom svensk lärarutbildning är ofruktbar och måste vändas till något konstruktivt. Enligt Högskoleverkets mening bör en didaktisk ansats - i enlighet med de ursprungliga planerna för grundskollärarytbildningen - kunna utgöra en integrerande mekanism och skapa nya förutsättningar för balans mellan den yrkesmässiga och vetenskapliga orienteringen av utbildningen.

Högskoleverket finner det allvarligt att de studerande vid lärarutbildningarna vittnar om en låg grad av självständigt aktiverande utbildningsmoment, fördjupningar och anser sig sakna vad utvärderingen benämner "utmaningar". Vidare är det allvarligt att det konkreta utnyttjandet av forskningsrön vad avser lärandets villkor och karaktär ofta saknas. Därmed föreligger fortfarande den obalans mellan teori, praxis och professionell erfarenhet som traditionellt präglat lärarutbildningen.

Av primär betydelse för fortsatt utveckling av grundskollärarytbildningen är således enligt Högskoleverkets mening att dess vetenskapliga bas säkerställs. I likhet med utvärderingen vill

HÖGSKOLEVERKET

MISSIV
1996 01 25
Dnr 61-473-95
Sid 3

verket betona vikten av särskilda satsningar på forskning med inriktning mot läraryrkenas villkor eller didaktik i olika former, liksom vikten av insatser för att höja den vetenskapliga kompetensen hos samtliga kategorier av lärarutbildare.

Det är således en angelägen uppgift för ansvariga universitet och högskolor att genomföra översyn av sina respektive lärarutbildningar vad avser både den högskolemässiga och den yrkesmässiga grunden. Det förändringsarbete som aktualiseras av föreliggande utvärderingsresultat förutsätter genomgripande insatser av skilda slag på operativ nivå. Huvudansvaret för ett fortsatt utvecklingsarbete ligger på lärosätena själva. Det är högskoleledningarnas ansvar att så sker. Högskoleverket förutsätter att föreliggande utvärdering härvidlag utgör ett incitament för ökade utvecklingsinsatser vid samtliga berörda universitet och högskolor. Högskoleverket avser att initiera olika aktiviteter, seminarier m.m., med företrädare för de olika lärosätena i syfte att främja och stödja detta utvecklingsarbete och att underlätta skapandet av nödvändiga nationella nätverk eller samarbetsformer. Mot denna bakgrund kommer samtliga berörda lärosäten att inbjudas till ett inledande seminarium den 11 mars 1996 i syfte att göra en första uppföljning av bilagda utvärdering.

Avslutningsvis är det angeläget att påpeka att föreliggande utvärderingsresultat visar att förändringsprocesser i konstruktiv riktning redan förekommer över hela landet om än i varierande grad. Introduktionen av grundskolläraryrket år 1988 synes aktivt ha bidragit till ökande utvecklingsinsatser vid flertalet lärosäten. Förutsättningarna för ett fortsatt och gynnsamt utvecklingsarbete beträffande lärarutbildningen i landet bör mot denna bakgrund därför betraktas som goda.

Högskoleverkets sammanfattande rekommendationer

Mot bakgrund av vad som framkommit i utvärderingen av grundskolläraryrket anser Högskoleverket att särskilda insatser måste göras för en framgångsrik vidareutveckling. För att detta skall kunna ske krävs sammanfattningsvis

att särskilda forskningsresurser avsätts för att utveckla den vetenskapliga basen för grundskolläraryrket och övriga lärarutbildningar,
att den didaktiska ansatsen i verksamheten förstärks samt
att lärosätenas självständighet, ansvar och aktiva roll i förändringsarbetet aktivt stimuleras.

Högskoleverket har beredskap att efter behov göra vissa insatser till stöd för denna utveckling.

Beslut i detta ärende har fattats av generaldirektören efter föredragning av rådgivaren Ola Román i närvaro av avdelningscheferna Fritzell och Thullberg.

Agneta Bladh

Ola Román

II

Inledande sammanfattning och kommentar

Professor Carl-Olof Jakobson, projektgruppens ordförande

Högskoleverket
Box 7851
103 99 STOCKHOLM

Dnr 61-473-95

Inledande sammanfattning och kommentarer

I regeringsbeslut den 2 februari 1995 uppdrog Utbildningsdepartementet åt Kanslersämbetet att inkomma med en snabbt genomförd utvärdering av svensk grundskollärautbildning. Utvärderingen skulle göras med utgångspunkt från de rekommendationer som låg till grund för 1988 års revision av lärarutbildningen. Uppdraget skulle genomföras i första hand som en uppföljning av en tidigare utvärdering av grundskollärautbildningen som Universitets- och högskoleämbetet redovisade 1992, UHÅ-rapport 1992:21. Jämställdhetsfrågornas behandling i utbildningen skulle särskilt belysas.

Genom beslut den 26 juni 1995 gav Universitetskanslern en projektgrupp i uppdrag att genomföra ett första avsnitt av en sådan utvärdering enligt en projektplan som utarbetats under våren 1995. Projektgruppen har bestått av professor Carl-Olof Jacobson (ordf.), professor Tomas Englund (projektledare), professor Bengt Börjesson och lärarkandidat Jonas Jonsson (studeranderepresentant). Högskoleverkets sakkunnige Ola Román har företrätt först Kanslersämbetet senare Högskoleverket i projektgruppens arbete.

Den tidsram, som stod arbetsgruppen till buds, innebar att gruppen i första hand valde att förutom jämställdhetsfrågorna undersöka hur en av huvudpunkterna i den nyligen genomförda lärarutbildningsreformen kommit att uppfattas och genomföras, nämligen rekommendationen att ge lärarkandidaterna ett didaktiskt synsätt. Undersökningen kom till stånd med hjälp av pedagogisk expertis från den svenska lärarhögskolevärlden.

Projektplanen utarbetades av professor Tomas Englund. Sakkunniga från lärarhögskolornas pedagogiska institutioner anlätades för fem specialstudier. Arbetet har genomförts enligt följande och redovisas i avsnitt III - VIII:

- Strategisk utvärdering av grundskollärautbildningen, huvudrapport (Tomas Englund, avsnitt III)
- Pedagogikämnets roll i lärarutbildningen (Carl Anders Säfström, avsnitt IV)
- Jämställdhetsfrågans behandling i lärarutbildningen (Karin Hjälmeskog, avsnitt V)
- Naturorientering/naturvetenskap och de naturorienterande ämnenas didaktik i lärarutbildningen (Leif Östman, avsnitt VI)
- De lärarstuderandes syn på lärarutbildningen, två delstudier:
 - a. Förberedelser inför läraryrket (Berit Ljung, avsnitt VII)
 - b. Mötet mellan lärarstuderande och lärarutbildningen (Maira von Wright, avsnitt VIII)

För att få en så bred syn som möjligt på dels programmet, dels undersökningens resultat har utredningen kallat representanter för de svenska lärarhögskolorna till hearings såväl före som efter de intervjuundersökningar som genomförts ute på högskolorna.

För den skriftliga utformningen av rapporterna svarar de anlitade specialisterna. Utredningens övriga ledamöter har lagt synpunkter dels på utvärderingsprogrammet, dels på resultattolkningar. Huvudrapporten mynnar ut i ett antal sammanfattande synpunkter och rekommendationer (se kap. 4).

Det är ett rikt material, som lagts fram av utredningens experter. Bl a kan följande viktiga påpekanden framhållas:

- Det är uppenbart att vad som fortfarande saknas i utbildningen av lärare är hjälp att föra en sådan diskussion kring förmedlat kunskapsstoff, att man på ett teoretiskt sätt kan sammanbinda det med den kommande läraruppgiften. En uppbyggnad av en bred didaktisk forskning och en anknytning av denna till lärarutbildningen kan vara en viktig väg till höjning av utbildningens kvalitet.
- Det finns anledning att peka på behovet av utbildning av lärarutbildarna. Det visar sig ibland vara svårt för de framstående lärare man hämtar från ungdomsskolan att ställa om sig till en helt ny studerandekategori, varför undervisningen kan hamna på en lägre nivå än man förväntar sig vid en högskola. Sålunda saknas i hög utsträckning en förväntad reflekterande attityd till kunskapsstoff och till läraruppgift. Denna kritik drabbar också pedagogikämnet som i större utsträckning kan anpassas till blivande lärares behov att tackla frågor kring barns och ungdoms möte med kunskap och värden av olika slag och ge utbildningen en forskningsanknytning rörande dessa didaktiska frågor.
- De förslag som läggs om examensarbeten med didaktisk inriktning, om en ökad användning av forskningsbaserad litteratur, om en ökad användning av seminarier i utbildningen och om för studerande och lärare gemensamma föreläsningar av forskare inom det didaktiska området är just ägnade att höja den intellektuella nivån vid lärarutbildningarna.
- För att höja de blivande lärarnas kunskap om jämställdhetsfrågor föreslås att genusperspektiv prioriteras som didaktiskt kunskapsområde och ges en framskjuten position i inledande kurser samt att en återkoppling till dessa moment äger rum under utbildningens gång. Exempel ges också på andra kunskapsområden som kan komplettera didaktiken i utbildningen nämligen ungdomsforskning och ungdomssocialisation, det mångkulturella samhället och klassrummet inkl. interkulturella arbetssätt, mediakunskap samt den estetiska dimensionen.

Projektgruppen överlämnar härmed resultaten av sitt arbete till Högskoleverket.

Stockholm den 9 januari 1996

Carl-Olof Jacobson
Ordförande i projektgruppen

III

Strategisk utvärdering av grundskollärautbildningen

Professor Tomas Englund

Förord

Denna utvärdering av svensk grundskollärautbildning är utförd på uppdrag av Högskoleverket under hösten 1995. Jag vill passa på att tacka mina uppdragsgivare, mina kolleger i utvärderingsgruppen och inte minst samtliga deltagare på lärarutbildningarna som ställt upp och svarat på våra frågor och haft synpunkter vid två "hearings" samt per brev och telefon. Uppgiften har varit stiumlerande och hektisk. Tidsramen har varit extremt snålt tilltagen.

Den värdering av svensk grundskollärautbildning, som presenteras i det följande, kan läsas som en kritisk betraktelse över en bristfällig realisering av intentioner om anknytning till didaktisk forskning. Den kan emellertid också läsas som en hyllning till de lärare, lärarutbildare och forskare som, trots många oklarheter vad gäller läraryrkets forskningsanknytning, tagit sig för att anknyta till och söka utveckla didaktisk forskning. Detta har hittills skett inom ramen för en tämligen motsträvig universitets- och myndighetsvärld.

Den stora framtidsfrågan är hur den växande didaktiska forskningen skall institutionaliseras för att samtidigt uppnå hög kvalitet, ställa de "rätta" frågorna och producera fruktbar kunskap för lärarutbildningens, skolans och samhällets utveckling. Perspektivet har enligt min mening hittills oftast varit för smalt, men kan vidagas bl.a. genom att ta del av den expansiva internationella didaktikforskningen och ställa frågor om (skol)kunskapens moraliska innebörd och dess mening i förhållande till grundskolans behov.

Stockholm i december 1995

Tomas Englund

Inledning

Grundskollärautbildningen har till uppgift att utbilda morgondagens lärare. Föreliggande rapport utgör ett resultat av en utvärdering av svensk lärarutbildning, gjord under hösten 1995. Den avgränsning, inriktning och de frågor som legat till grund för utvärderingen framgår av utvärderingsprogrammet i bilagan. Utvärderingens huvudsakliga inriktning har varit att utröna i vilken mån grundskollärautbildningen sökt besvara kravet på att utforma en lärarutbildning i förhållande till grundskolans behov och om, samt hur, didaktiken använts som redskap för att uppnå detta syfte. De sex undersökta områdena är didaktik, lärarutbildningskompetens, vetenskaplig nivå, pedagogikämnets karaktär, jämställdhet samt naturorientering/naturvetenskap.

I föreliggande rapport sammanfattas i dess första del (Englund) utvärderingens huvudresultat med tonvikt på nämnda inriktning och de tre först nämnda områdena samt utvalda resultat från de tre senare (se vidare separata delar av Säfström, Hjalmskog och Östman) och från intervjuer med studerande (se vidare separata delar av Ljung och von Wright). Dessutom görs i denna första del en karakteristik av landets samtliga lärarutbildningar med avseende på undersökta områden. Den första delen avslutas med slutsatser och rekommendationer samt avslutande reflektioner.

I nämnda kompletterande delar, skrivna av medarbetare i utvärderingsgruppen, analyseras

- pedagogikämnets roll i lärarutbildningen (Säfström),
- jämställdhetsfrågans behandling i lärarutbildningen (Hjalmskog),
- naturorientering/naturvetenskap och de naturorienterande ämnenas didaktik i lärarutbildningen (Östman)
- de lärarstuderandes syn på lärarutbildningen (Ljung och von Wright).

Utvärderingsrapportens första del är disponerad på följande sätt:

I ett bakgrundsavsnitt förs ett resonemang om utvärderingens karaktär och premisser – texten kan läsas som en komplettering till bilagan.

I kapitel 1 ges en historisk bakgrund till att utvärdera svensk lärarutbildning på det sätt som här gjorts. Påpekas bör redan här att utvärderingen skall ses i ett tio års tillbakablickande perspektiv – det är primärt grundskollärautbildningsreformen utifrån propositionen 1984/85:122 som är dess referenspunkt.

Kapitel 2 innehåller en första övergripande resultatdiskussion utifrån nämnda sex punkter som legat till grund för utvärderingen: Hur har svensk lärarutbildning levt upp till reformens intentioner? Kapitlet innehåller också ett resonemang om

lärarutbildningens möjligheter och begränsningar att fungera som resurs enligt nämnda reformintentioner.

I kapitel 3 presenteras en nödvändig jämförelse mellan de olika lärarutbildningarna. Som framgår av bilagan var denna långtgående jämförelse ursprungligen ej planerad att utföras på detta sätt. Det visade sig dock tidigt att stora skillnader mellan olika lärarutbildningar var tydliga. En jämförande betraktelse är därför nödvändig för att de frågor som ställts skall kunna besvaras med något större precision. Förhoppningsvis kan de analyser av skilda lärarutbildningars utvecklingslinjer som redovisas i detta kapitel tjäna som underlag för en fortsatt diskussion om 'den goda lärarutbildningen'.

I kapitel 4 redovisas på grundval av gjorda erfarenheter ett antal slutsatser och rekommendationer för svensk lärarutbildning. Kapitlet avslutas med några reflektioner.

Bakgrund

Uppdraget att genomföra denna utvärdering startade med en förfrågan från Kanslersämbetet till undertecknad i början av mars månad 1995. Kanslersämbetet hade i sin tur fått uppdrag från regeringen 1995-02-02 ”att redovisa vissa delresultat av utvärderingen av lärarutbildningar med inriktning mot grundskolläroexamen som avser förhållandena efter den av dåvarande Universitets- och högskoleämbetet genomförda utvärderingen” (Regeringsbeslut 1995-02-02). Ämbetet hade att ”särskilt uppmärksamma hur kraven på jämställdhet i högskolelagen och högskoleförordningen har tillgodosetts” (op. cit.).

Mitt uppdrag var att skissera en uppföljningsutvärdering till Utgrund (den utvärdering som gjorts av UHÄ 1992). Det sammanhang inom vilket denna uppföljningsutvärdering arbetades fram skall emellertid också ses i relation till det vidare översynsuppdrag som regeringen framlade i propositionen 1994/95:100 och som lämnats till en översynsgrupp inom Utbildningsdepartementet. I propositionen 1994/95:100, bilaga 9 sägs att

“förutsättningarna för lärares arbete i grunden förändrats. Skolan har t.ex. inte samma institutionella auktoritet som tidigare. Det gör att lärarens roll blir annorlunda i förhållande till elever och föräldrar. Dessutom är decentraliseringen, en ny läroplan och ett målrelaterat betygssystem reformer som alla markerar systemskiften med konsekvenser för lärarens arbete. Det är därför angeläget att se över hur lärarnas kompetens förhåller sig till de nya kraven, bl.a. med utgångspunkt i den förändrade lärarrollen. Lärarutbildning och lärarfortbildning är viktiga styrinstrument för staten när det gäller skolans utveckling. Frågan är hur dessa styrinstrument fungerar och skall användas i en ny situation.

Regeringen avser därför att göra en översyn av lärarutbildningen, som bl.a. skall ta upp rekryteringen till läraryrket, lärarutbildningens förhållande till utvecklingen i skolan, ”seminarietraditionen” kontra ”universitetstraditionen” och den didaktiska forskningen. En av utgångspunkterna för lärarutbildningen i ett decentraliserat system bör vara dess möjligheter att fungera som ett regionalt utvecklingscentrum i nära kontakt med kommuner, skolor och lärare. Detta bör också analyseras och diskuteras.

Lärarutbildningen har här setts i skolans perspektiv, men den barn- och ungdomspedagogiska utbildningen bör ingå i den diskussion som skall föras.

Idag ligger inflytandet över fortbildningens innehåll mer entydigt än tidigare hos kommunen och skolan, som beställer fortbildning. Översynen bör studera hur denna förändring har påverkat fortbildningens innehåll, form och utbredning samt koppla fortbildningsverksamheten till de överväganden som gäller lärarens nya roll i skolan.

Frågor som rör yrkesverksamma lärares möjligheter att vidareutbilda sig, att arbeta med didaktisk forskning m.m., bör också diskuteras i detta sammanhang.“ (s 30).

Det vidare sammanhang, som lärarutbildningarna har att verka inom, analyseras således av nämnda översynsgrupp och det är viktigt att notera att frågan om den didaktiska forskningen i förhållande till lärarutbildning och lärarroll understryks i detta uppdrag för översynen. Den inriktning som valts i föreliggande strategiska utvärdering är i överensstämmelse med den utbildningspolitiska betoningen av den didaktiska forskningens roll. Propositionstexten kan därför tas som intäkt för dels denna uppföljande utvärderings riktningsgivande karaktär, dels för hur frågan om didaktik har behandlats alltifrån grundskolläraformen (se vidare kapitel 1).

Departementets översynsgrupp har hållits kontinuerligt informerad om denna utvärderings uppläggning och utförande, alltifrån den första skiss som utformades i mars och som senare utformades till utvärderingsprogram och fram till slutlig rapportering (hearing den 23 november och slutrapport).

Mitt uppdrag innebar att i ett första skede skissera utgångspunkter för en uppföljning av Utgrunds utvärdering (UHÅ-rapport 1992:21) och att i ett andra skede genomföra en utvärdering under hösten 1995. Eftersom tidsramarna för såväl arbetet med utgångspunkterna som det faktiska utvärderingsarbetet var mycket knappt tilltagna, men även p.g.a. skäl som närmare utreds i utvärderingsprogrammet, bilaga och vidare i kapitel 1, valdes en strategisk utvärderingsansats där vissa aspekter fokuserades.

Utgångspunkterna för denna ansats presenterades för Kanslersämbetet i slutet av mars 1995. Den föreslagna ansatsen diskuterades senare under våren med den ansvariga projektgruppen, i vilken ingick som ordförande professor och sekreteraren i Kungliga Vetenskapsakademien Carl-Olof Jacobson, professor och rektorn för lärarhögskolan i Stockholm Bengt Börjesson, studeranderepresentanten Jonas Jonsson, Malmö och från Kanslersämbetets/Högskoleverkets sida Ola Román. Projektet inordnades efterhand i Kanslersämbetets/Högskoleverkets utvärderingsverksamhet. Utvärderingsgruppens medarbetare utsågs. Promemorian från mars 1995 reviderades successivt men tämligen marginellt och presenterades vid en hearing med representanter för de svenska lärarutbildningarna i augusti 1995. Promemorian, som använts som utvärderingsprogram (jfr bilaga), lades, tillsammans med inkomna synpunkter från nämnda hearing, till grund för utvärderingen, som genomfördes under hösten 1995.

Utvärderingen är en uppföljning av Utgrunds utvärdering men koncentrerad till vissa strategiska aspekter. I sammanhanget kan en del reservationer beträffande utvärderingens uppläggning presenteras: Exempelvis så kan struktur- och organisationsfrågor förefalla att negligeras, men ambitionen är att via innehållsliga analyser presentera underlag med eventuella implikationer beträffande struktur och organisation. Den skolförlagda praktiken är ej med som en central fråga i utvärderingen, men även här gäller att implikationer från utvärderingen kan användas för att diskutera denna aspekt (se bl.a. avslutande reflektioner).

Utvärderingen är, som tydligt framgår av utvärderingsprogrammet, koncentrerad till vissa områden och gör inte anspråk på att vara en totalutvärdering av svensk

grundskolläroverutbildning. I förhållande till Utbildningsdepartementets översynsarbete och som en uppföljning av Utgrund, menar jag emellertid att anspråk kan resas på att denna utvärdering kan uttala sig om läroverutbildningens kvalitet i vissa bestämda avseenden, nämligen de som framgår av utvärderingsprogrammet (bilaga) och att dessa aspekter också kan finna stöd i framförda utbildningspolitiska intentioner (jfr kapitel 1).

Utvärderingen är utförd på grundval av dokumentstudier – varje läroverutbildning ombads att tidigt förse utvärderingsgruppen med kursplaner, litteraturlistor, förteckning över läroverutbildningskompetens, eventuellt jämställdhetsprogram och annat relevant material – och endagsbesök av den sex personer stora utvärderingsgruppen vid varje läroverutbildning under hösten 1995.

Endagsbesökens uppläggning har tillgått så att intervjuer skett under förmiddagen med av respektive läroverutbildning utsedda företrädare för didaktik, pedagogik (dessa två grupper har också sammanförts för gemensam diskussion), jämställdhet, naturorientering/naturvetenskap i läroverutbildningen samt med grupper av läroverstudenter. Efter lunch har utvärderingsgruppen sammanträtt under en kortare tid för att bilda sig en uppfattning om respektive läroverutbildning och resten av dagen har sedan ägnats åt att presentera och diskutera denna uppfattning med företrädare för ledningen varvid frågor om läroverutbildningskompetens och den vetenskapliga nivån i läroverutbildningen analyserats.

Utvärderingens huvudresultat presenterades som nämnts ovan vid en andra hearing den 23 november för representanter för respektive läroverutbildning. Vid detta tillfälle presenterades en inplacering av varje läroverutbildning på en karta utifrån figur 3 (se kapitel 3) och gavs en preliminär beskrivning av respektive läroverutbildning. Syftet med presentationen av dessa inplaceringar och beskrivningar var att upprätta en dialog för att ge varje läroverutbildning möjlighet att reagera på om min bild var och uppfattades som korrekt och rättvisande. De reaktioner som inkommit har inarbetats i de beskrivningar som ges i kapitel 3. Den slutliga karakteristiken tar jag givetvis själv ansvaret för.

Utvärderingens inriktning har inneburit att vi haft hela läroverutbildningarna i blickfånget, men utvärderingen har i viss utsträckning kommit att få en tendentiell inriktning mot den praktisk-pedagogiska utbildningen, de övriga läroverhögskoleförelagda delarna och de eventuella mer eller mindre didaktikorienterade delarna av den ämnesteorietiska läroverutbildningen.

En mer ingående analys av hela den ämnesteorietiska utbildningens innehåll som en del av läroverutbildningen och dess relation till uppsatta målsättningar har inte kunnat göras. Ett undantag utgör den koncentrerade analys av de naturvetenskapliga och naturorienterande ämnenas utformning och no-didaktiken i läroverutbildningen som Leif Östman gör i det följande.

Kapitel I

Grundskollärautbildnings- reformen och därefter

– en historisk bakgrund och motivering till utvärderings- programmets inriktning

I propositionen 1984/85:122 föreslås att en ny lärarutbildning för grundskolan

“utformas med en struktur och ett innehåll som bestäms utifrån grundskolans behov. Den bör organiseras inom ramen för en allmän utbildningslinje, grundskollärlinjen, med två skilda inriktningar, en för undervisning i tidigare årskurser eller årskurserna 1 t.o.m. 7 och en för undervisning i senare årskurser eller årskurserna 3 t.o.m. 9” (s 7).

Som bekant ändras senarelärare – inriktningen till årskurserna 4-9. Innebörden i grundskolans behov är inte entydig men noteras bör hur propositionen 1978/79:180 om läroplan för grundskolan (dvs. inför läroplanen för grundskolan 1980) markerade grundskolan som en avslutad medborgerlig utbildning och att *”grundskolan måste få framträda som en skola utformad efter sina egna villkor, inte beroende av efterföljande skolformers inträdeskrav och konstruktion”* (s 12).

Ett nytt inslag beträffande frågan om relationen mellan ämnesstudier och yrkesinriktning av lärarutbildningen i propositionen 1984/85:122 är att den blivande läraren skall utbildas i didaktik, *”dvs. i frågor kring val av stoff i undervisningen samt hur stoffet görs begripligt för eleven och sätts in i ett sammanhang som eleven förstår och har erfarenhet av. Analys och val av läromedel ingår som en del av utbildningen i detta avseende”* (s 11). Noterbart är att denna skrivning om didaktik, som vi skall se, har en direkt knytning till den vid samma tid snabbt växande pedagogiskt-didaktiska forskningen.

Det är också de två huvudpunkter som ovan anförts som har legat till grund för denna utvärderings strategiska inriktning: frågan om **en grundskollärautbildning utifrån grundskolans behov och didaktiken som redskap för denna lärarutbildning** (jfr utvärderingsprogrammet, bilagan, sid 66).

Det bör nämnas att mycket vatten runnit under broarna sedan propositionen om den nya grundskollärautbildningen och reformens genomförande (1988). Det är i hög grad en fråga om olika möjliga uttolkningar om vad som hänt med dessa grundläggande intentioner från propositionen. Beträffande didaktiktermen är det exempelvis uppenbart att det alltsedan dess införande funnits ett kontinuum med i grunden två olika sätt att uppfatta termen. Å ena sidan didaktik som forskningsfält och något för lärarutbildningen att nödvändigt forskningsanknytas till för utveckling, å andra sidan didaktik som ett kunskapsområde som mer eller mindre alltid funnits inom lärarutbildningen (jfr Englund 1992 sid 2-4).

Didaktiken som forskningsfält är i Sverige nära förknippad med två pedagogiska forskningstraditioner som, under tidigt 1980-tal, kallar sig för innehållsrelaterad pedagogisk forskning men som efterhand tar form just som pedagogisk-didaktisk forskning. Denna didaktiska forskning problematiserar innehållet som lärande-innehåll (den fenomenografiska didaktiktraditionen) och som undervisningsinnehåll (den läroplansteoretiska didaktiktraditionen). (Jfr Marton red. 1986: se vidare Martons och Englund & Svingbys bidrag samt Englund 1990).

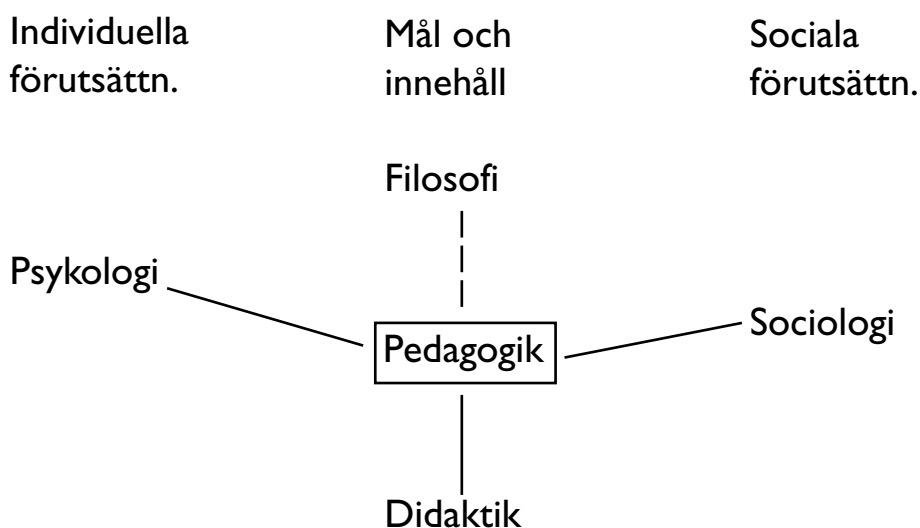
Det är omöjligt att inom ramen för denna utvärderingsrapport ge en uttömmande bild av förhistorien till det som här betecknats som pedagogisk-didaktisk forskning. Nämnas bör emellertid att det finns olika versioner, som kan göra anspråk på denna historia, här ett exempel: Pedagogikutredningen (SOU 1970:22) föreslog s.k. ämnesmetodisk forskarutbildning som innebar en kombination av studium av pedagogik (som var huvudämne/disputationsämne) och någon annan vetenskaplig disciplin samt motsvarande skolämne. Försöksverksamhet inleddes inom ett par ämneskombinationer och öppenhet gavs för individuella studieplaner. Intresset var ljumt, såväl inom pedagogiken som bland företrädare för de vetenskapliga disciplinerna, som skulle relatera sitt ämne till skolämnet. Även direkta avståndstaganden förekom. Utan att ha gjort någon samlad värdering av hur många personer som avlagt en doktorsexamen på basis av denna modell, vågar jag hävda att dess tankefigur var synnerligen outvecklad och inte speciellt väl förankrad, även om initiativet absolut inte skall undervärderas. Ansvaret lämnades dock helt och hållet över till eventuellt intresserade ämnesföreträdare och någon central styrning i frågan förekom knappast. Ansvaret lades således framför allt på de lärare, med minst två års erfarenhet och med minst C-nivå i ett ämne, som skulle våga slå sig på att läsa pedagogik enligt denna konstruktion. Modellen förefaller ha varit skraddarsydd för lärarutbildare men inte heller bland dessa blev det någon tillströmning till ämnesmetodisk forskarutbildning.

Visst kan också en del tidigare pedagogisk och annan forskning ses som direkta förelöpare till den innehållsrelaterade och senare didaktiska forskningen (för översikter, se exempelvis Marton i Marton red. 1986, Englund 1986 och Kroksmark 1987). Det är emellertid först med den successiva problematiseringen av innehållet som lärande-innehåll och undervisningsinnehåll, där innehållsfrågan i sig fokuseras som en didaktisk forskning, etableras i Sverige (Marton och Englund & Svingby i Marton red. 1986). Tidigare var det den lärande individen, den enskilde individens förutsättningar att lära vilket innehåll som helst, som var fokus.

I förhållande till pedagogik som vetenskap kan ovan nämnda pedagogiskt-didaktiska forskningsinriktningar ses som uttryck för en renässans för en länge negligerad klassisk och genuin pedagogisk problematik, där frågor om mål och innehåll återigen ställs som vetenskapliga frågor. Dessa frågor är också synnerligen legitima för lärarutbildningen att ställa och den nämnda didaktiska forskningen utgör därför ett centralt underlag.

fig 1

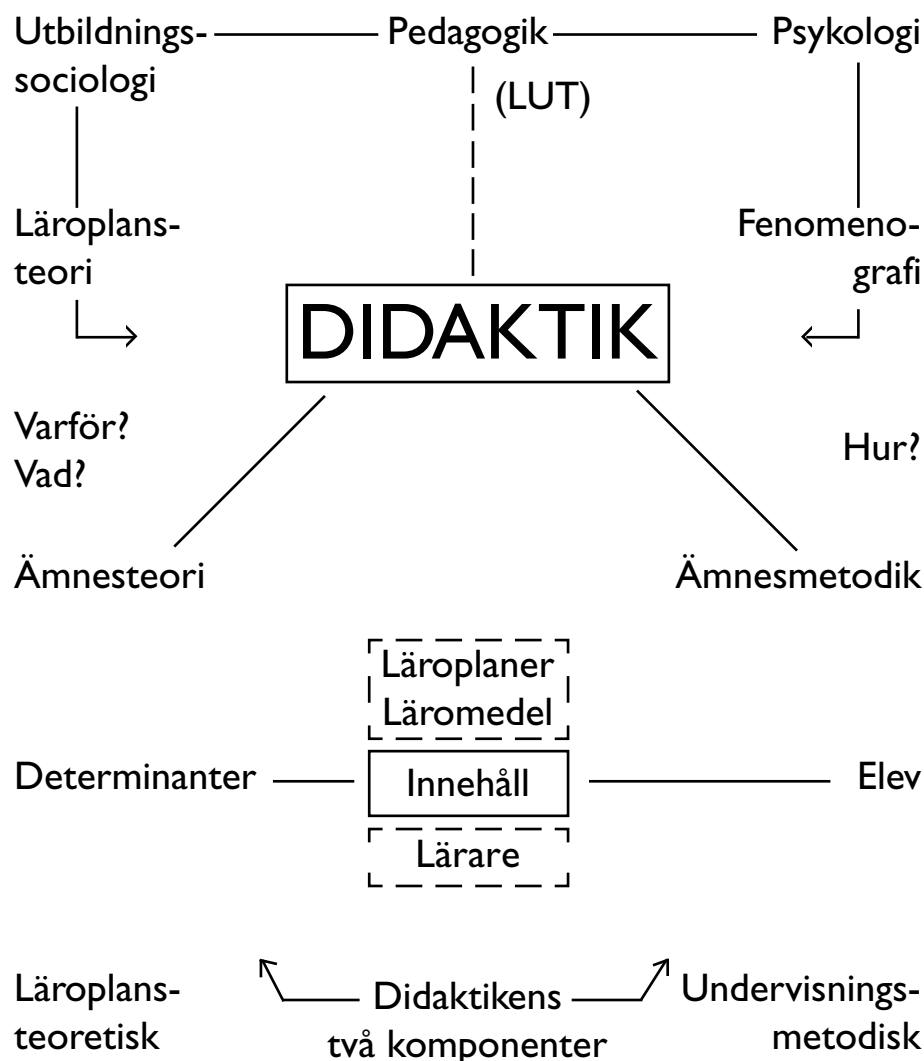
Pedagogik som vetenskap



Utan att här söka utreda pedagogik som vetenskap i vetenskapshistorisk och vetenskapssociologisk bemärkelse, kan noteras att pedagogik som vetenskap i Sverige tidigt tar avsked från filosofin (jfr *Forskning om Utbildning* 1992:2). Efterhand tar pedagogik som vetenskap form som tillämpad utvecklings-, inlärnings- och differentialpsykologi inom ramen för ett behavioristiskt paradigm där de individuella förutsättningarna fokuseras (Lindberg & Lindberg 1978). Detta är också det paradigm som har visat sig få ett markant genomslag i pedagogiken i lärarutbildningen (och som än idag är ett starkt inslag men ofta i en förstelnad form – jfr Säfström i denna rapport). Under 1950- och 1960-talen kompletteras de psykologiska perspektiven inom pedagogiken med sociologiska. Under 1970- och 1980-talen utmanas och ifrågasätts de psykologiska perspektiven av sociologiska, som i högre grad än de tidigare var baserade i ett konfliktperspektiv. Denna sociologisering har dock haft ett synnerligen marginellt inflytande på pedagogiken i lärarutbildningen (jfr kapitel 2 och Säfström i denna rapport).

Den pedagogiskt-didaktiska forskning, som tar form under 1980-talet, är delvis ett uttryck för protest mot de ofta reducerande psykologiska och sociologiska forskningsperspektiven inom pedagogiken. Dessa senare perspektiv, som tar form i LUT-utredningen SOU 1978:86 som utbildningsmetodiska perspektiv, fokuserade inte innehållsfrågor. De tidigare nämnda pedagogisk-didaktiska forskningsperspektiven, det fenomenografiska och det läroplansteoretiska, formeras visserligen också på psykologiska respektive sociologiska grunder, men de bryter med dess reducerande drag. Centralt är också att de riktas mot och ursprungligen problematiserar innehållsfrågan som lärandeinnehåll respektive undervisningsinnehåll. Innehållsfrågans problematisering är det som förenar de olika didaktiska forskningsriktningarna.

fig 2



Genom dessa två pedagogiskt-didaktiska forskningstraditioner utvecklas vad som har kallats didaktikens två komponenter, den läroplansteoretiska – studiet av den historiska och sociala kampen om innehållet i läroplaner, läromedel och i undervisningen – och den undervisningsmetodiska – studiet av elevers behandling och hantering av innehåll. Det är också på basen av dessa komponenter som en didaktisk forskning kraftigt expanderat och delvis överskridit denna indelning under det decennium som gått sedan grundskollärareformen (jfr Englund 1990 och 1995 för översikter).

Låt mig emellertid nu gå tillbaka till vad som hände med didaktik som utbildningspolitisk intention. Som antytts, innebar den didaktiska vändningen för det första en utmaning av de dominerande perspektiven inom pedagogiken som vetenskap. Dessa perspektiv, som grundades på psykologi och sociologi och ej vetenskapligt problematiserade mål och innehåll, ifrågasattes och kompletterades genom peda-

gogisk didaktisk forskning. För det andra så upprättades ett möte mellan åtminstone två relativt skilda traditioner inom denna pedagogiskt didaktiska forskning, där den ena primärt problematiserade innehållet som lärandeinnehåll och den andra i termer av att innehållet sågs som historiskt konstruerat och som uttryck för sociala konflikter. Därmed skapades en spänning inom didaktik som forskningsfält. Det tredje, och komplicerande för den fortsatta utvecklingen, var att didaktiken, förutom som forskningsfält i vissa sammanhang också kom att betraktas och användas som ett kunskapsområde utan egentlig kvalificering via anknytning till didaktisk forskning. Denna spänning mellan didaktik som forskningsfält och didaktik som kunskapsområde samspelade i sin tur på ett komplicerat sätt med de två förstnämnda. För det fjärde så innebar förslaget om didaktik omsatt på högskole- och universitetsarenan att den i många fall traditionella spänningen mellan lärarutbildning och universitetet återigen blossade upp: Vad skulle kraven på didaktik innebära för de ämnesteorietiska studierna?

De här fyra nämnda motsatsparen och relationerna mellan dem, har lagt grunden för en synnerligen komplicerad bild av didaktikens utveckling, olikartad i varje universitetsregion och med specifika lokala utvecklingslinjer. Medan den pedagogisk-didaktiska forskningen olika varianter snabbt expanderat och det på vissa håll har växt fram didaktisk forskning på annan bas, exempelvis ämnesteorietisk, så har det också samtidigt, såväl nationellt som lokalt, förekommit direkta avståndstaganden från termen didaktik. Det kan då ha handlat om att termen blivit administrativt omöjlig, dvs. kommit att representera ett hot på något sätt eller att man velat ta avstånd från en specifik didaktikinriktning. Termen didaktik har också, av enskilda personer, kommit att ses som en utredningsglösa.

Det är således i ljuset av ett antal mycket komplicerade motsättningsförhållanden, som vi har att analysera didaktikens och den didaktiska forskningens möjligheter och begränsningar vad gäller påverkan på lärarutbildning.

Ett första steg, som här bör nämnas, vad gäller uttolkningen av didaktiken i grundskollärarynreformen är UHÅ:s rapport 1986:32, som var denna myndighets vidareförande av riksdagsbeslutet. Här förekommer didaktiktermen primärt som kunskapsområde och dessutom i många olika skepnader, vilket delvis bidrog till didaktiktermens tidiga förflackning. Den tidningsdebatt som utspann sig i hägnet av nämnda rapport är symptomatisk för pedagogikens och lärarutbildningens statusproblem och komplicerade relation till det övriga universitetet.

I vissa avseenden exemplifierades emellertid i nämnda rapport en möjlig didaktisk forskningsanknytning av grundskollärarynreformen. Citatet nedan visar dock hur problematisk eller snarare ogenomtänkt den didaktiska inriktningen var som oproblematisk norm, även om instämmanden kan göras i dess långsiktiga inriktning:

“För att den nya grundskollärarynreformen skall kunna medverka till en förbättring av skolans undervisning i samhälls- och naturorienterade ämnen och teknik är det viktigt att de didaktiska frågorna intar en central plats i utbildningen. Frågor om vad de ämnesteorietiska kurserna i lärarutbildningen skall innehålla måste därför besvaras med

utgångspunkt från ett samhälleligt perspektiv på grundskolans undervisning och dess roll i en medborgarutbildning samtidigt som elevers föreställningar och begreppsutveckling och de olika ämnenas kunskapsstruktur och kunskapsutveckling beaktas.“ (UHÄ-rapport 1986:32 s 50).

Den riktninggivande linje som utpekas – att de ämne-teoretiska kursernas innehåll måste besvaras med utgångspunkt från ett samhälleligt perspektiv på grundskolan – är inget som kan förändras i en handvändning utan kräver just didaktisk forskning och långsiktiga överväganden. Det förtjänar också påpekas att just detta citat ledde till ett mindre principellt meningsutbyte mellan de olika didaktiska forskningsinriktningarna som också uttrycker dessa inriktningars olika synsätt i innehållsfrågan (Kroksmark & Marton 1987 s 16, Englund 1990 s 22).

Trots det ovannämnda meningsutbytet kan ändå konstateras det gemensamma i dessa båda **didaktiska forskningssträvanden: ett intresse för innehållet och en problematisering av detsamma som lärande- respektive undervisningsinnehåll.** Det är också på denna bas som den didaktiska forskningen tar form, primärt i Göteborg och Uppsala/Stockholm under 1980-talets senare del. I den särskilda (och av Utgrund påpekade alltför kortlivade) forskningsanknytningssatsning, som kommer lärarutbildningarna till del under denna tid, dominerar en didaktiskt orienterad forskningsanknytning. Centrala resultat av denna satsning, framför allt på nämnda orter, är uppbyggnaden av didaktiska centra och det successiva igångsättandet av didaktiska tidskrifter (Didaktisk Tidskrift, Didactica Minima och Utbildning och Demokrati).

Den didaktiska utvecklingen inom forskning och lärarutbildning var inte begränsad till dessa orter utan förekom också annorstädes. På nämnda orter förekom inte heller någon total uppslutning. Kort sagt kan de komplicerade utvecklingsmönster som tog form förklaras av tidigare fyra nämnda motsatspar samt den “policy“ i förhållande till didaktik som utvecklades på respektive lärarutbildning och universitet.

I en utvärdering av vad som bl.a. hänt med didaktiken inom lärarutbildningen, kan denna bakgrundsteckning vara viktig. Det kan således konstateras att didaktiken återföds under 1970-talets senare år inom den svenska utbildningsdiskussionen som uttryck för en kritik av dels svensk skolpolitik och dels pedagogisk vetenskap som relativt ointresserad av innehållsfrågan. Samtidigt som denna kritik successivt utvecklas, formuleras den allmänna pedagogiken i lärarutbildningssammanhang (LUT 1978:86) som utbildningsmetodisk forskning. Inom denna betraktas innehållsfrågorna inte som förstarangsproblem. Marton (1983) kritiserade tydligt denna negligering. Didaktiken och den didaktiska forskningen lyfts emellertid inte fram konsekvent som en kvalificering av lärarutbildningen i nämnda UHÄ-rapport 1986:32 (uppföljningen till propositionen 1984/85:122).

Varför lyftes inte den existerande didaktiska forskningen och lärarutbildningens behov av anknytning till densamma fram i UHÄ 1986:32? Såväl propositionen 1984/85:122 som Marstrandskonferensen 1984 om didaktik (Marton red. 1986)

hade ju grundlagt en didaktikuppfattning, där olika forskningsinriktningar gavs möjligheter att utveckla didaktiken. Man kan spekulera i betydelsen av dels det förhållandet att en relativt snäv didaktikuppfattning var den dominerande och dels att många ämnesföreträdare, såväl bland pedagoger som bland andra ämnen, var tveksamma inför didaktiken. Man kan också spekulera över det förhållandet att UHÄ-rapport 1986:32, i vissa stycken, var ett försök till revitalisering av LUT (SOU 1978:86) mer än en uppföljning av propositionen 1984/85:122. Min avsikt här är dock inte specifikt att 'peka ut' UHÄ-rapport 1986:32. Vad jag snarare vill göra är att ställa frågan varför didaktiktermen så snabbt förvreds? Alldeles uppenbart var termen ämne för dispyt, inte bara bland pedagoger och didaktiker, utan termen blev en del av såväl det politiska som det byråkratiska spelet, där de olika motsättningar som tidigare skisserats, kom i dagen.

I en utvärdering av grundskolläraformen, publicerad 1991, skriver Askling et al att begreppet didaktik i samband med reformen fick en framskjuten plats dels i samband med den poängmässiga avvägningen mellan ämne-teori å ena sidan och pedagogik-metodik å den andra och dels för att markera en ny professionalism hos den nya grundskolläraren. Men, hävdar rapporten

“genom att användas som ett förhandlingsredskap (mellan olika intressegrupper inom och utanför lärarutbildningen vid poäng-och resursfördelningen) så blev begreppet adopterat och definierat utifrån en rad olika föreställningar. Det faktum att det infördes samtidigt som det skedde en kraftig reduktion av resurserna och utrymmet för den praktisk-pedagogiska utbildningen bidrog också till att det gjordes många olika 'inveckningar' i begreppet.

Ordet didaktik används som ett samlande begrepp men tycks dölja en hel rad olika föreställningar både i utbildningsplaner och i lokala dokument. Oklarheterna dyker sedan upp och blir tydliga i nästa led, närmare undervisningen. I de dokument som vi granskat har begreppet didaktik använts på så många olika sätt att just den ymniga förekomsten leder oss till att anta en bristande konsistens i uppfattningar och synsätt bakom begreppet. I många kursplaner är begreppet rikligt brukat men ytterst sällan innehållsdeklarerat och preciserat ... Anmärkningsvärt är att ordet metodik nu används så sparsamt. Metodik ingår antagligen som en underavdelning inom didaktik, som i sin tur inrymmer många olikartade och individuellt förankrade definitioner relaterade till konstruktivistiskt psykologiska och strukturalistiska läroplansteoretiska tolkningar.

På basis av våra erfarenheter från denna kartläggning vågar vi påstå att det i lärarutbildningen finns en hel rad olika föreställningar om vad lärarutbildningen egentligen skall förbereda för och hur detta bäst görs. Begreppet didaktik används för att markera en kvalitetsmedvetenhet med avseende på såväl yrkesinriktning som forskningsanknytning, men när det gäller att bestämma vilken kvalitet, vilken yrkesinriktning och vilken forskningsanknytning som eftersträvas och hur detta skall kunna behandlas i undervisningen så är gemenskapen förmodligen betydligt mindre. Detta intryck förstärks ytterligare vid läsningen av olika utvärderingsrapporter.“ (Askling et al s 75).

1991 ger den socialdemokratiska regeringen direktiv för en ny läroplan för grundskolan och senare samma år, efter val och regeringsskifte, ger den nya borgerliga regeringen läroplanskommittén nya direktiv. Dessa handlar bl.a. om de

olika ämnenas, de beständiga kunskapernas, återupprättande. Parallellt med skolpolitiken genomförs också en högskole- och universitetspolitik, som ger de enskilda universiteten och dess ämnesinstitutioner ökad makt och befogenhet, bl.a. i förhållande till lärarutbildningen. Innebörden i uttolkningen och konsekvenserna av dessa utbildningspolitiska intentioner är emellertid mycket olikartade för lärarutbildningarna på de olika högskolorna och universiteten (jfr kapitel 3). Ett huvudintryck är dock att de nämnda reformerna och den fördjupade decentraliseringen försvagat den praktisk-pedagogiska utbildningen/lärarutbildningarna på de orter där den samarbetar med eller ingår i universitet. Likartade tendenser förekommer på orter med mindre lärarutbildningar, men här beror det mera på den gällande organisationen. De viktigaste uttrycken av den borgerliga regeringens utbildningspolitiska intentioner har framför allt gällt en ökad valfrihet och studiernas påbyggbarhet, vilket också haft bestämda konsekvenser för lärarutbildningarna.

Ett centralt utbildningspolitiskt initiativ under den borgerliga regeringsperioden var vidare propositionen 1991/92:75. Didaktiken hålls här vid liv som term, men det är oklart med vilken auktoritet didaktiken hävdas. I propositionen sägs att läraren ställs

“inför en lång rad viktiga beslut i fråga om innehållet i undervisningen. Detta innehåll skall också kunna anpassas till den enskilde eleven. Läraren måste ha mycket gedigna kunskaper dels för att kunna ge en intressant undervisning, som stimulerar elevernas lärande, dels för att kunna hantera de frågor som uppkommer ur det stora informations- och kunskapsflöde som eleverna möter utanför skolan.

För att läraren skall kunna göra sådana val av innehåll och riktiga bedömningar av hur detta skall kunna presenteras är didaktiska kunskaper viktiga ... “(s 9-10).

Propositionstextens fortsättning på sidorna 9-10 liksom 17-18, där didaktik också omnämns och behandlas, är relativt fyllig och utvecklad för att vara en propositions-text. Det är dock oklart om texten skall uppfattas som en precisering av didaktiken, då mycket av vad som sägs kan relateras till andra forsknings- och kunskapsfält än didaktikens. Helhetsintrycket av propositionen är att didaktik betonas som centralt redskap i lärarutbildningen.

Propositionen innehåller också en klar utbildningspolitisk markering genom att på ett annat sätt än propositionen 1984/85:122, som låg bakom grundskollärarutbildningsreformen, skilja ämneskunskapernas inhämtande från

“...den praktisk-pedagogiska utbildningen (som) utgör den egentliga yrkesutbildningen. Oavsett bakgrund ifråga om ämneskunskandet ... måste en 40 poängs praktisk-pedagogisk utbildning fullgöras innan kompetens för läraryrket uppnås.“ (s 14).

Även för denna nygamla grundskollärarutbildning betonas hur det

”i den praktisk-pedagogiska utbildningen skall ingå de kompletterande moment som krävs för att ämnesutbildningen skall få en didaktisk inriktning. Den praktisk-pedagogiska kursen genomförs efter fullgjorda ämnesstudier” (s 22-23).

Den lärarutbildningsreform som genomfördes på basis av denna proposition kan ses som ett komplement till och tyngdpunktsförskjutning av den tidigare genomförda grundskollärarytbildningsreformen. I den examensordning som fastställdes gjordes emellertid inga direkta preciseringar utan den texten är mycket mångtydig. Det heter i denna examensordning att studenten, för att erhålla grundskollärarytamen, skall ha

- goda och för uppgiften relevanta kunskaper,
- de kunskaper och färdigheter som behövs för att som lärare förverkliga skolans mål och medverka i utvecklingen av grundskolans verksamhet,
- god självkänedom och social kompetens och därigenom förmåga att bedriva lärarbete samt att i samarbete med andra lösa de i skolan förekommande uppgifterna,
- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva undervisning som utbildningen är inriktad mot och lösa normala elevvårdsproblem i skolan,
- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existensiella och etiska frågor, miljöfrågor samt internationella och interkulturella frågor,
- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna (SFS 1993:100).

Samtidigt som den borgerliga regeringen framlägger nämnda proposition och examensordning så utvärderas grundskollärarytformen av UHÄ och presenteras i den s.k. Utgrund-rapporten. Som utvecklats också i utvärderingsprogrammet, bilaga, så uppfattar jag Utgrunds hållning till didaktik som något oklar. Den laborerar med didaktik som en förhandlingsterm och inte primärt som ett instrument för potentiell kvalitetshöjning av lärarutbildningen. Noterbart är dock att Utgrund samtidigt understryker hur lärarutbildningens didaktik anknyter till kravet i högskolelagens andra paragraf, vilken stadgar att den studerande skall förvärva ett kritiskt analyserande förhållningssätt (UHÄ 1992:21 Utgrund s 84).

Slutligen bör budgetpropositionen 1994/95:100 (jfr bakgrunden) återigen nämnas, eftersom den är nära relaterad till denna utvärdering. Här betonas lärarutbildningens förhållande till skolan, "seminarietraditionen" kontra "universitetstraditionen" och den didaktiska forskningen (s 30). Utbildningsutskottet understryker behovet av att undersöka detta och hur

"regeringen framhåller att det är angeläget att se över hur lärarnas kompetens förhåller sig till de nya kraven bl.a. med utgångspunkt i den förändrade lärarrollen. Inflytandet över fortbildningens innehåll ligger idag mer än tidigare hos kommunen och skolan, som beställer fortbildning hos en utbildningsanordnare, vanligen en högskola ... frågor som rör yrkesverksamma lärares möjligheter att vidareutbilda sig, att arbeta med didaktisk forskning ..." (1994/95:UbU 10 s 27).

Kapitel 2

Har lärarutbildningen levt upp till reformens intentioner?

En av de centrala utbildningspolitiska intentionerna i grundskollärareformen 1988 är, som påvisats i föregående kapitel, att öka lärarutbildningens anknytning till didaktisk forskning för att lärarutbildarna skall kunna utbilda de blivande lärarna i didaktik. Har lärarutbildningen levt upp till denna intention? För att utröna detta har fem kriterier för att bedöma didaktikmoment i lärarutbildningen konstruerats (för en utförligare genomgång se utvärderingsprogrammet, bilaga):

- a) Didaktik – metodik: distansering från metodik? På vilket sätt?

Som framkommer i Utgrund så är det

”genomgående för de olika lösningarna (så) att anknytningen till didaktisk vetenskap och forskning är svag och att ... de didaktiska inslagen förlorar sin egentliga kärna och kanske i stället mer blir vad som traditionellt har innefattats i ämnesmetodik” (s 118).

Den fråga som därför ställs är om de didaktiska momenten, som ofta är organisatoriskt nära relaterade till metodiken, skiljer sig från metodiken i principiell utformning (och i så fall hur) eller om det är så att metodiken i hög grad bytt namn till didaktik? Sker i lärarutbildningen ett klart åtskiljande mellan metodik och didaktik, i så fall hur och på vilka grunder?

- b) Åtskillnad vetenskaplig disciplin – skolämne? Hur hanteras denna relation i ämnesundervisningen? Förekommer återkommande problematiseringar av denna relation eller inte?

Här menar jag att en annan av de centrala didaktiska möjligheterna ligger och att det är viktigt att undersöka i vilken mån som en åtskillnad mellan vetenskaplig disciplin och skolämne görs inom lärarutbildningen och i så fall hur? Utgångsläget för 1-7 respektive 4-9 utbildningarna är här klart åtskilda i så måtto att 1-7 på flera håll/i stora stycken historiskt haft ämnesundervisningen förlagd till lärarutbildningen. Genom lärarutbildningsreformen har 1-7 fått en klar förstärkning på disciplin/ämnessidan med möjligheter till olika utformningar. 4-9 har sedan tidigare ett betydande disciplinärt, ofta från lärarutbildningarna mer eller mindre fristående inslag, där relationen vetenskapliga discipliner – skolämnen kan problematiseras på ett specifikt sätt med det didaktiska perspektivet. Frågan här är således om didaktiken/de didaktiska momenten använts, och i så fall hur, för att utföra denna problematisering.

Problematiseringen vetenskaplig disciplin – skolämne leder också över till ett didaktiskt synsätt på skolämnen som historiskt konstruerade och som föremål för olika möjliga uttolkningar.

- c) Behandlas skolämnets historia (läroplans- och ämneshistoriska perspektiv) och skolämnets socialt konstruktiva karaktär? Detta moment är centralt för en lärarutbildning som vill betona och problematisera skolämnenas identitet i förhållande till universitetsdisciplinerna – finns detta moment med i lärarutbildningen? Inom vilken kurs? Vilken karaktär ges momentet – historiskt absolut eller historiskt relativiserande? Hur behandlas relationen till bakomliggande universitetsdiscipliner?

Analysen av didaktikens utformning kan också utföras genom att undersöka i vilken mån de dominerande traditionerna inom den didaktiska forskningen, den läroplansteoretiska respektive den fenomenografididaktiska, och de huvudsakliga perspektiven från dessa traditioner, kommer till uttryck i lärarutbildningen. Med denna utgångspunkt kan följande två frågor ställas:

- d) I vilken mån behandlas skilda möjligheter till val av innehåll inom olika ämnesområden (det läroplansteoretiska perspektivet)? Förekommer betraktelser av olika ämnens didaktiska typologier och olika emfaser? Med detta avses att skilda sätt att uppfatta olika ämnens innehåll fokuseras, exempelvis att rubriken för ett och samma ämnesinnehåll kan ges olikartad utformning i olika läromedel, av olika lärare etc.
- e) I vilken mån och på vilka sätt anknyts till fenomenografisk didaktisk forskning dvs. vad gäller elevers uppfattning av och hantering av innehåll? Med den fenomenografiska didaktiken avses en applicering av den fenomenografiska metodologin, en kunskapssteoretiskt grundad kategorisering av olika (studerande-)uppfattningar på ett bestämt lärandeinnehåll.

Med nämnda frågor som utgångspunkt har jag, genom analys av dokument som kursplaner och litteraturlistor, inventering av anknytning till avslutad och pågående didaktisk forskning samt i strukturerade utvärderingssamtal på respektive lärarutbildning, sökt utröna förekomsten av, innebörden i och implikationerna av didaktisk forskning och didaktiska moment på respektive lärarutbildning.

Jag har också försökt komma åt olika existerande uppfattningar av didaktik och sådana aktiviteter som kan betecknas som didaktiska men som inte nödvändigtvis betecknas som didaktiska. Det är således inte om termen didaktik används eller inte som är avgörande. Det är snarast nämnda kriterier som är sökarljus för den specificering av en eventuell didaktisk inriktning, som efterhand skall redovisas.

Jag vill här betona att min analys ska ses i ljuset av kompletterande analyser av no-didaktik (jfr Leif Östmans avdelning), av pedagogikämnet och relationen pedagogik-didaktik (jfr Säfströms avdelning) samt av de studerandes uppfattningar (Ljung och von Wright).

Två ytterligare kriterieområden kan också ses som nära kopplade till frågan om didaktikens utformning i lärarutbildningen, nämligen lärarutbildarkompetens och

vetenskaplig nivå (jfr utvärderingsprogrammet bilaga). Jag vill här betona att jag sökt analysera dessa båda komponenter, dels i generell mening, dels i relation till didaktik. Jag har sökt väga kompetens och vetenskaplig nivå i förhållande till didaktik och didaktisk forskning i de avseenden som kriterierna pekar ut.

Läroarbetskompetensen är en fråga som således kan ställas generellt men den får sin specifika innebörd i förhållande till två aspekter. För det första det faktum att lärare i metodik historiskt inte ålagts någon specifik utbildning för att vara läroarbetskompetens. Detsamma gäller även läroarbetskompetens i pedagogik och ämnesteorin, vilka ju inte behöver ha genomgått läroarbetskompetens. För det andra gäller att didaktiken framställdes just som ett utbildningsproblem i samband med grundskollärareformen.

Läroarbetskompetensens vetenskapliga nivå, primärt som den tar sig uttryck i kurslitteratur och hur examensarbetet utformats, är också relaterad till den önskade didaktiseringen. Kurslitteraturfrågan är ett tydligt kriterium på läroarbetskompetensens forskningsanknytning: Används litteratur som behandlar didaktisk forskning och dess resultat? Har man kännedom om sådan litteratur? Förberedelsen av examensarbetet och dess närmare utveckling och utformning på respektive läroarbetskompetens är ett tydligt signum på tendenser att utveckla en vetenskapligt förankrad skriftkultur.

Didaktik i läroarbetskompetensen?

a) Didaktik – metodik

Det övergripande intrycket är att didaktiken är relativt väl etablerad som term och kunskapsområde bland enskilda och grupper av (ämnes)metodiker/didaktiker. Åtminstone på de flesta praktisk-pedagogiska utbildningar och i viss utsträckning även bland vissa ämnesteoriker, är termen känd. Detta gäller framför allt på de orter där den didaktiska forskningsutvecklingen tagit fart, även om direkta avståndstaganden och ointresse förekommer. På de orter, där inställningen till didaktik varit mer tveksam, finns dock ofta en positiv inställning till didaktik inom nämnda led, primärt som uttryck för teoretisk reflektion. Det är alltså relativt uppenbart att exempelvis många metodiker känt ett behov av att vidareutveckla och forskningsanknyta sina kunskaper. Det är dessutom så att många, framför allt metodiker, gärna vill betrakta sig som didaktiker därför att didaktik ofta uppfattas som mer teoretiskt präglad än metodik.

Åtskillnaden mellan metodik och didaktik är dock i de flesta fall mycket oklar och på många håll råder en uppenbar förvirring i frågan. Även om förmågan att precisera en åtskillnad mellan didaktik och metodik inte skall överdrivas som kriterium, så är det uppenbart att den referensram som fortfarande är dominerande är metodik – hur man skall göra som lärare. Olika uppfattningar om relationen mellan metodik och didaktik förekommer och genomgående gäller att en mer preciserad distinktion görs med didaktisk forskning/forskningsanknytning som bas och exempel.

På vissa håll har didaktik ingen formellt etablerad plats inom lärarutbildningen förutom den didaktiska strimman, med vilken avses att didaktisk-metodiska moment kompletterar de ämneestetiska kurserna kontinuerligt. Därvid förekommer många olika lösningar. Därvid förekommer många lösningar. Dessa är dock som regel överensstämmande med metodik. Det är först inom ramen för mer utvecklade kurser, som en anknytning till den didaktiska forskningen har kunnat utvecklas (jfr Östman om no-didaktik).

På många håll har ämnesmetodiken bytt namn till ämnesdidaktik och här förekommer allt ifrån att det fortfarande är ämnesmetodik och att det enbart handlar om ett namnbyte till mer eller mindre väl forskningsförankrade ämnesdidaktiska kurser (jfr kapitel 3).

Det centrala och avgörande kriteriet på en verklig kvalitetsförändring jämfört med metodik, förefaller näst intill genomgående att vara, oberoende av benämning även om didaktikermen oftast används, anknytningen till didaktisk forskning. Det är helt uppenbart så, att lärarutbildare som deltar i eller genomfört didaktisk forskning har ett mer utvecklat och kvalificerat perspektiv på sin lärarutbildargärning.

b) Att ställa frågan om och analysera åtskillnaden mellan vetenskaplig disciplin och skolämne är kanske den vanligast förekommande ämnesdidaktiska ansatsen. Denna ansats finns utvecklad som specifik skolämne teori motsvarande ett urval ur den vetenskapliga disciplinen eller skolämneskunskapen som delvis skild från densamma. Inom vissa ämnesområden, exempelvis i matematik, finns på nämnda bas väl utvecklade skolämne teorier och bland svenska lärarutbildare finns etablerade företrädare för denna hållning.

Den vanligaste uppfattningen i frågan bland lärarutbildare i gemen är dock att denna åtskillnad inte utsatts för systematisk analys eller att genomförda systematiska analyser används. Här gäller att en stor provkarta på ansatser kan konstateras och att en viss förvirring råder, speciellt där de didaktiska forskningansatserna inte är så kända. I många fall är närheten till ämnesmetodik också mycket tydlig genom att den föreskrivande didaktiska hållningen ofta närmar sig metodik (jfr punkt a) ovan).

Vad gäller utvecklingen av en specifik skolämne teori eller en i andra former medveten ämnesdidaktisk hållning vad gäller åtskillnaden vetenskaplig disciplin och skolämne, är ett problem tyvärr mycket vanligt: bristen på anknytning till allmändidaktiska aspekter som målrealisering och socialisation. Den koppling som förekommer är oftast retoriskt relaterad till målrealiseringsaspekten, dvs. frågan om skolans mål, men fördjupas och kompliceras mycket sällan. Målrealiseringsaspekten är oftast inte problematiserad, exempelvis relaterad till utvärderingsresultat. De värdemässiga aspekterna lyser som regel med sin frånvaro. Ämnesinnehållet "tar lätt över" och det får ofta räcka med en hänvisning till de övergripande målen, som mer innebär en läpparnas bekännelse.

En mer utvecklad ämnesdidaktisk hållning skulle här kunna innebära att de olika skolämneestetiska anspråken inom ett och samma ämne skulle göras jämförbara

med varandra och presenteras för de lärarstuderande. Tyvärr är den egna hållningen – den som man anslutit sig till – ofta det enda som gäller.

Vad detta handlar om i principiell mening är vad jag skulle vilja kalla vetenskaplig allsidighet. Genom komparativa belysningar av konkurrerande skolämnesteorier, läsinlärningsmodeller etc. skulle de blivande lärarna få möjlighet att i ökad grad få ta del av deras respektive konsekvenser, fördelar och nackdelar. Det är också här som jag menar att grundidén från fråga a) kan utvecklas: Didaktik som provkarta på olika val av innehåll och arbetssätt samt konsekvenser av desamma.

c) Kunskaper om skolämnets historia förekommer sporadiskt och knappast alls som kunskapsområde i kurser för de lärarstuderande. Litteratur är mycket sällan angiven men påstås behandlas muntligen.

Då ett läroplanshistoriskt/ämneshistoriskt kunskapsområde behandlas och speciellt då det är angivet som text och forskningsanknutet, är det klart kvalitetshöjande. Den kvalitetshöjning som då kan inträda – men som tyvärr oftast inte existerar – är en medvetenhet om att skolämnet betraktats på olika sätt av olika sociala grupper och utformats på olika sätt under skilda tider (med olika uttolkningsmöjligheter), att dessa olika utformningar är socialt baserade samt att de olika, historiskt socialt grundade ämneskonceptionerna lever kvar och ger varje skolämne en bestämd dynamik.

En aspekt som genus är med detta perspektiv fullt möjlig att utveckla inom lärarutbildningen. Det kan antingen handla om att ta del av genomförd forskning eller att ställa frågan till olika ämnen och söka producera kunskap.

d) Det har varit svårt att få riktigt grepp om i vilken mån den läroplansteoretiska didaktikansatsen är känd bland lärarutbildarna. Den läroplansteoretiska forskning som genomförts under de senaste decennierna, såväl nationellt som internationellt, är mycket omfattande. I stort sett är dock förekomsten av eller anknytningen till ett läroplansteoretiskt perspektiv marginell. På vissa håll – framför allt där den läroplansteoretiska ansatsen utvecklats som forskningsansats – förekommer dock såväl separata kurser som relativt ingående behandling av läroplansteori och dess allmändidaktiska och ämnesdidaktiska konsekvenser.

Ofta görs inom lärarutbildningen ingen distinktion mellan två olika förhållningsätt till läroplanen och dess text. Läroplanskunskap och läroplaner kan å ena sidan betraktas som föreskrivande, dvs. en hållning som närmast kan förknippas med metodik och läroplanen som norm. Å andra sidan finns en mer forskningsgrundad läroplansteoretisk hållning, som innebär en medvetenhet om läroplaner som politiska kompromisser och som tolkningsbara, dvs. en hållning som kan betraktas som grundläggande för en allmändidaktisk medvetenhet. Det är kanske också i förhållande till den nämnda exemplifieringen som en forskningsanknytning skiljer sig på ett markant sätt från icke forskningsanknuten hållning.

Nämnas bör också att läroplansteoretisk litteratur förekommer i en synnerligen begränsad utsträckning. På de flesta lärarutbildningar är det så, att en grundlägg-

gande läroplansteoretisk kunskap, vilken kan betraktas som fundamental för att kunna utveckla ett reflekterat förhållningssätt till läroplaner och kunskapsfrågor, helt enkelt inte existerar bland lärarutbildarna.

En mer preciserad läroplansteoretisk hållning, exempelvis en medvetenhet om olika ämneskonceptioner/ämnenas didaktiska typologier, dvs. att ämnen och dess innehåll kan utformas på helt olika sätt, med olika emfaser, förekommer likaledes i mycket begränsad utsträckning. Den typen av kunskap kan läggas till grund för didaktiska diskussioner om ämnets legitimitet, inriktning, val av innehåll etc. Den nationella och internationella forskning som utförts med dessa ambitioner och som är av såväl allmäntdidaktisk som ämnesdidaktisk art, är inget som förmedlas till de lärarstudier och är således i de flesta fall i stort sett okänd hos lärarutbildarna.

e) Kännedomen om och anknytningen till den fenomenografiska didaktiken är något mer vanligt förekommande, men även här förekommer ofta djupa missförstånd angående denna didaktiska forsknings ambitioner och implikationer etc. I Göteborg, där denna forskning har sitt viktigaste säte, är många lärarutbildare väl förtrogna med den fenomenografiska didaktiken.

Det är, liksom beträffande den läroplansteoretiska forskningen, primärt vissa allmänna föreställningar från detta forskningsperspektiv som är mer eller mindre känt genom sammanfattande betraktelser. Den omfattande forskning som gjorts inom området och de problematiseringar som behandlat relationen fenomenografi – didaktik är i de flesta fall helt okända. Appliceringen av den fenomenografiska metoden inom en del didaktiska fält är känd på en del håll, exempelvis matematikdidaktik.

Vid sidan om de resultat som här nämnts så är det noterbart att, som Östman visar i sitt bidrag, det inom no-didaktiken utvecklats ett konstruktivistiskt inlärningsperspektiv. Detta perspektiv har haft ett betydande genomslag i lärarutbildningarna. Det konstruktivistiska inlärningsperspektivet är starkt kognitivistiskt i den meningen att begreppsinläring fokuseras. Det skall understrykas att detta no-didaktiska perspektiv gett lärarutbildningen en reflektionsgrund beträffande inlärningsprocessen men att perspektivet är ensidigare (jfr punkt d) ovan) vad gäller målrealiseringens komplexitet och socialisationens problematik (se vidare Östmans bidrag).

Det sociokulturella perspektivet på lärande, som formulerats som en kommunikativt didaktisk ansats vad gäller såväl forskning som undervisningspraktik, är i detta avseende en viktig problematisering av nämnda perspektiv, liksom de läroplanshistoriska och textanalytiska (Säljö 1992, 1995, Östman 1995). Denna typ av didaktisk forskning har också utvecklats i nära anslutning till några av landets lärarutbildningar men har hittills haft ett begränsat inflytande.

Den bild av didaktiken på lärarutbildningarna, som hittills getts, kan kompletteras med några huvudresultat från de övriga undersökningarna inom utvärderingen samt frågorna om lärarutbildarkompetens och vetenskaplig nivå i lärarutbildningen.

Pedagogik – didaktik

Som utvecklats utförligare i Säfströms bidrag, är den dominerande utformningen av pedagogikämnet i lärarutbildningen präglad av en relativt snäv utvecklingspsykologi och inlärningspsykologi. Märkbart är att pedagogiken i lärarutbildningarna i så liten grad influerats av pedagogikens sociologisering under de senaste decennierna.

Den didaktiska rörelsen har påverkat pedagogikämnet på lärarutbildningarna mycket marginellt.

Bilden av didaktiken i lärarutbildningen som de studerande ger ...

De studerandes uppfattning om behovet och värdet av didaktik i lärarutbildningen är en komplicerad fråga, som belyses av Ljung och von Wright i sina respektive bidrag. Ett huvudresultat är dock att de studerande, om och när de erbjuds vetenskapligt baserade didaktiska perspektiv, oftast vill ha mer av dessa. Uppenbart är att de studerande i många fall också är kritiska till didaktiken som term i de fall den endast används som etikett.

Ett annat framträdande drag från studerandeintervjuerna är att de studerande ofta upplever att de inte behandlas som vuxna och kapabla att ta sig an 'svår' litteratur och teori. Vad uttrycker detta? Är lärarstuderande mindre benägna att utveckla det förhållningssätt som högskolelagen anför, att den studerande skall förvärva ett kritiskt analyserande förhållningssätt eller förklaras detta snarare av lärarutbildarnas tradition och kompetens?

Lärarutbildarkompetens

Att få ingående information och en uppfattning om såväl den formella som den reella lärarutbildarkompetensen vid landets lärarutbildningar har visat sig vara ett svårt företag – i en eventuell uppföljande undersökning ser jag gärna att kompetensfrågan och rekryteringsfrågan undersöks mera ingående. Dock, huvudresultaten är tydliga: den formella lärarutbildarkompetensen är ojämn och i många fall låg. Men skillnaderna mellan olika lärarutbildningar är betydande (se vidare kapitel 3). Inslaget av disputerade lärare är generellt sett lågt, såväl inom ämnesteorin som inom den praktisk-pedagogiska utbildningen och det är framför allt inom den senare som den vetenskapliga nivån är låg.

Det har, som också Utgrund redovisar i sin utvärdering, förelegat en viss tveksamhet rörande satsningen på vidareutbildning av lärarutbildarna. I anslutning till reformen skedde en klar satsning på didaktisk forskning och vidareutbildning, som gav en del klara resultat, men efterhand skedde en avtrappning vad gäller satsning från centralt håll. Under senare år har lärarutbildares forskningsmöjligheter återigen fokuserats och getts extra resurser men nu i högre grad som personliga projekt. Den inledande satsningen på didaktiken i anslutning till reformen innebar också en markerad satsning på didaktikkurser, speciellt på de orter som inrättade didaktiska

centra. Det var dock inte alltid lärarutbildarna som utnyttjade dessa kurser för vidareutbildning. Här framträder också skillnaderna lokalt relativt tydligt (jfr kapitel 3). Det är bara att beklaga att en mer långsiktig satsning inte kunde fullföljas. En nysatsning är nu i många fall nödvändig och behovet av en successiv vidareutbildning av lärarutbildarna helt centralt.

Som framkommer i nästa kapitel råder också stora skillnader mellan olika lärarutbildningars funktionssätt vad gäller satsning på och uppföljning av didaktiken som utbildningspolitisk intention. Ledningens inställning är många gånger mycket betydelsefull och vägvalen handlar bl.a. om att bygga på enskilda individers intresse eller att satsa mer organiserat på didaktikkurser – på många håll förhindras också eventuella möjligheter till vidareutbildning av ett arbetsschema som i många fall innebär mycken övertid. Rekryteringsfrågan är en nyckelfråga för den framtida, vetenskapligt didaktiska kvaliteten på lärarutbildningen. Vägvalet här står mellan att satsa på de praktikerfarna, goda lärarna som lärarutbildare eller på de didaktiskt forskningsorienterade. Som regel råder här på individnivå ingen motsättning, men problemet uppstår på institutionell nivå, då praktikerfarenheten blir utslagsgivande och den didaktiska forskningen och forskningsanknytningen sätts på undantag – den praktisk-pedagogiska utbildningen hamnar då lätt efter i utvecklingen. På ett intrikat sätt samspelar här givetvis ekonomiska krav på forskningsambitionerna och här är inställningen, viljan och insikten hos ledande personer grundläggande.

Vetenskaplig nivå: kurslitteratur och examensarbeten

Även på denna punkt råder stora skillnader mellan de olika lärarutbildningarna men sammantaget måste hävdas att den vetenskapliga nivån inom den praktisk-pedagogiska utbildningen överlag är låg. Den vetenskapliga nivån på kurslitteraturen är i de flesta fall starkt läroboksinriktad. Det är exempelvis på de flesta håll en mycket begränsad användning av didaktiska tidskrifter, som redovisar didaktisk forskning.

Frågan behandlas utförligare i nästa kapitel där varje lärarutbildning karakteriseras.

Sammanfattande bild av didaktiken i lärarutbildningen: Didaktik som term och kunskapsområde har haft ett relativt stort genomslag på flera lärarutbildningar, primärt som vridning av (ämnes)metodiken och som didaktisk strimma i ämnesteorin – dess närmare innebörd och kvalitativa innehåll är emellertid ofta oklar.

Didaktik i betydelsen anknytning till didaktisk forskning har haft ett begränsat genomslag men har i förekommande fall klart bidragit till en kvalitetshöjning.

Kommentar:

I en sammanfattande utvärdering av lärarutbildningens didaktisering, lärarutbildarnas kompetens och den vetenskapliga nivån inom lärarutbildningen, kan en kritisk bild, speciellt av den praktisk-pedagogiska utbildningsdelen, tämligen lätt frammanas.

Det finns dock ett par aspekter som jag vill framhålla i ett jämförande perspektiv och som placerar dessa tämligen kritiska omdömen i ett litet annat ljus.

För det första: Är den jämförbara grundutbildningen på universitets- och högskoledelen så mycket bättre? I vissa stycken sammanfaller ju lärarutbildningens ämnes-teoretiska delar med 'vanliga' universitetsstudier. Det är uppenbart att de senare i många fall, speciellt under senare år, allvarligt gymnasifierats, bland annat p.g.a. stora studerandegrupper. Även inom dessa studier råder ett läroboksproblem. Något som kan kallas för högskolestudier enligt högskolelagens § 2 inträder ofta först på B- eller C-nivå.

Det kan i detta sammanhang understrykas hur didaktik inte bara är tillämplig på skolkunskap som problemområde, utan att den grundläggande ämnes-teoretiska utbildningen, dvs. primärt A- och B-nivå inom olika vetenskapliga discipliner, också står inför specifika didaktiska problem. Tyvärr har denna problematik mycket svårt att få legitimitet, men de didaktiska grundfrågorna är nog så relevanta att ställa även till universitetens och högskolornas grundutbildning, där kunskapen som skall förmedlas ofta uppfattas som fast och förutbestämd. Med didaktiska grundfrågor avses då främst frågor om undervisningens innehåll och dess historiska formering, olika uppfattningar om det rätta innehållet och studerandes möte med innehållet.

Inom den praktisk-pedagogiska utbildningens seminarietradition finns dessutom ofta kvaliteter som den övriga universitetsutbildningen saknar och den praktisk-pedagogiska utbildningen skall därför inte nödvändigtvis se likadan ut som annan universitets- och högskoleutbildning.

För det andra, ur ett implementeringsperspektiv kan hävdas att inte så mycket skett vad gäller didaktik. Men man skulle också kunna hävda att det är konstigt att så pass mycket trots allt skett. De utbildningspolitiska intentionerna beträffande anknytning till och utveckling av didaktisk forskning är visserligen relativt tydliga, men det nationella förvaltningsspelet (Utbildningsdepartementets, UHÄ:s och SÖ:s roller) med de styrande dokument som presenterats, har verkligen lämnat mycket att önska vad gäller bättre förutsättningar för lärarutbildningen. Det lokala samarbetet och framför allt det negativa utnyttjandet av statusproblematiken mellan olika delar av högskolan och universiteten, har ofta varit en retarderande faktor. Det handlar, som en av de ämnesdidaktiska företrädarna uttryckte det, väldigt mycket om vilja. Grundfrågor som måste ställas är ledningens och den samlade högskolans ansvar för lärarutbildningen.

Kapitel 3

Svensk lärarutbildning – skilda utvecklingslinjer

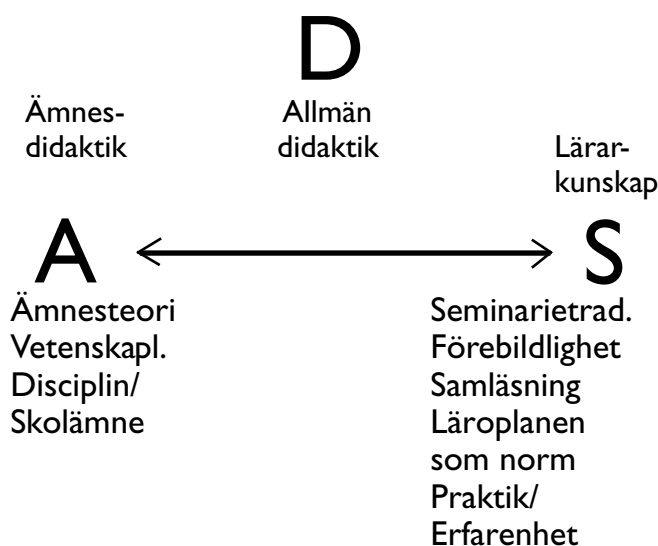
Svensk lärarutbildning kan, under lång tid, ses som uttryck för två mycket olikartade traditioner, å ena sidan en ämneslärarutbildning med sin bas i universitetens ämnesstudier kompletterad med en ettårig praktisk-pedagogisk utbildning och å andra sidan en klasslärarutbildning, som står relativt oberoende av universitetet och uppbygger en sammanhållen utbildning, en seminarietradition. Det kan hävdas att också den ettåriga praktisk-pedagogiska utbildningen av ämneslärare historiskt kan ses som en del av seminarietraditionen.

Det är i ett försök till sammansmältning av dessa bägge traditioner, men också att utveckla en lärarutbildning, som går utöver dessa som målsättningarna med den nya lärarutbildningen, den nya grundskollärlinjen, utformas. Den sammansmältning på en högre nivå som eftersträvas har karakteriserats i kapitel 1 som en grundskollärlärlinje utifrån grundskolans behov, där didaktiken är det centrala redskapet.

För att karakterisera den utbildningspolitiska intentionen med grundskollärlärlinjen och didaktiken som redskap, skall en figur användas som ser ut som följer. Med hjälp av denna figur kan också utvecklingen inom de olika lärarutbildningarna under de senaste tio åren diskuteras:

fig 3

Didaktik som uttryck för problematisering/ en kommunikativ skriftkultur



Skissartat kan klasslärarutbildningarna i ett utgångsläge (1985) sägas befinna sig vid en pol som vi kan benämna seminarietraditionen, med vilken avses ett starkt inslag av följande: förebildlighet, samläsning, läroplanen som norm samt en betoning av praktiken som grund för läraryrket. Från denna pol (S) kan skilda utvecklingslinjer ta form. Det är också med denna pol som utgångspunkt, vi skall ta oss an en karakteristik av lärarutbildningarna vid de högskolor, som tidigare enbart hade klasslärarutbildning och de nya förutsättningar de nu står inför med inrättandet av 4-9-utbildningar.

I en motsatt horisontell pol placerar vi akademien/universiteten/de vetenskapliga disciplinerna som utgångspunkt för ämneslärarutbildningens ämnesstudier (A). Den faktiska inplaceringen på den horisontella axeln vad gäller de 'stora' lärarutbildningarna som helhet, innefattande såväl ämnesstudier och praktisk-pedagogisk utbildning, är svårare att göra. Den kan ses som bestämd i ett spänningsfält på denna axel, där avståndet mellan lärarutbildningens olika delar, den ämnesteorietiska och den praktisk-pedagogiska utbildningen, kan vara olika stort.

Vår avsikt är emellertid inte att söka rekonstruera läget 1985 utan söka komma åt utvecklingslinjer under tioårsperioden 1985-1995 och därför måste vi också ange flera referenspunkter. Den allra viktigaste referenspunkten är då triangelns topp (D), som representerar en 'didaktisering' av lärarutbildningen som helhet med en potentiell utveckling i enlighet med positiva svar på fråga 1 (se bilaga). Anknytningen till didaktisk forskning antas innebära utvecklingen av ett problematiserande, kommunikativt förhållningssätt, den successiva utvecklingen av en skriftkultur och där innehållsfrågan relateras till ett övergripande medborgarperspektiv (en grundskollärarutbildning utifrån grundskolans behov). Att sträva mot triangelns topp skulle således innebära starka inslag i lärarutbildningen av didaktisk forskning som sätter innehållet – undervisningens innehåll och lärandeinnehåll – i centrum och problematiserar det utifrån tre utgångspunkter samtidigt:

- a) lärandeinnehåll i förhållande till undervisningsinnehåll (lärandeaspekten)
- b) lärandeinnehåll och undervisningsinnehåll i förhållande till uppsatta mål i skollag och läroplan (målrealiseringsaspekten)
- c) lärandeinnehåll och undervisningsinnehåll som uttryck för socialisation – en problematisering av innehållets moraliska, värdemässiga komponenter (socialisationsaspekten)

Som referenspunkter för olika utvecklingslinjer kan termerna ämnesdidaktik, allmändidaktik och lärarkunskap användas. Dessa termer har inga entydiga innebörder, men skall i det följande relateras till i denna undersökning framförda kriterier på didaktik.

Vad inriktningen mot D:et i triangelns topp mer precist kan innebära, skall således anges i förhållande till andra tänkbara utvecklingslinjer från våra utgångspoler. Med dessa poler som utgångspunkt kan, menar jag, för det första en problematiserande,

didaktiserande strävan ses som en möjlig utvecklingslinje (uppgåt) och å andra sidan en icke-problematiserande (nedåt).

Den problematiserande, didaktiserande strävan (uppgåt i figuren) kan, med utgångspunkt från den akademiska polen, antingen ses som strikt ämnesbaserad, ämnesdidaktiskt orienterad (längs figurens vänstra sida) med ett relativt fastlåst innehåll eller med ett visst utrymme för kommunikativa problematiseringar av ämnesinnehåll (med riktning mot triangelns topp). Denna strävan kan således utvecklas på flera olika sätt och jag skall här kort, med hjälp av Kallós (1988), precisera några av de olika utvecklingsmöjligheterna. Strävan kan, i enlighet med vad Kallós kallar lärarutbildningens första didaktiska problem, ses som en fråga om innehåll med den vetenskapliga disciplinen som utgångspunkt i förhållande till en uppfattning om relevant innehåll för blivande lärare (Kallós 1988, s 32, jfr fråga 1b i utvärderingsprogrammet, bilaga).

Den kanske vanligast förekommande användningen av termen didaktik, och som Kallós kallar lärarutbildningens andra didaktiska problem (jfr Kallós 1993), har dock handlat ”om hur man förbereder den blivande läraren på att lösa skolundervisningens didaktiska frågor” (Kallós 1993 s 16).

Den didaktiska strävan kan emellertid också handla om att ställa valet av metod och innehåll i ett jämförande perspektiv, där olika vägar, olika möjliga målrealiseringar, ställs bredvid varandra och värderas sinsemellan i förhållande till överordnade, allmändidaktiska referensramar (jfr frågorna 1a, 1c och 1d).

Nämnda synsätt kan samtliga ses som didaktiskt inspirerade men det är endast det allra första och det tredje som problematiserar innehållet som undervisningsinnehåll och det på skilda grunder. Det första som ett val inom ramen för det vetenskapliga innehållet (vilket innehåll passar bäst för...) och det tredje som problematiserar innehållet i förhållande till det mål som eftersträvas och som uttryck för socialisation. Det andra sättet problematiserar inte undervisningens innehåll utom möjligen innehållet som lärandeinnehåll (jfr fråga 1e i förenklad form).

Den problematiserande, didaktiserande strävan (uppgåt i figuren) med utgångspunkt från den s.k. seminarietraditionspolen kan analyseras på ett likartat sätt, även om utgångsläget här är ett annat. Ett centralt inslag i grundskollärarytbildningsreformen är förstärkningen av ämnesinriktningen på de f.d. seminarierna. Genom reformen och genom tillkomsten av 4-9-utbildningar på dessa utbildningar – vilket i de flesta fall nyligen inletts och f.n. pågår – har de placerats i en specifik situation. Den ämnesdidaktiska utvecklingen är av naturliga skäl relativt svag före reformen och de olika utvecklingslinjer (i förhållande till det förstärkta ämnesinslaget), som kan urskiljas, är snarast tre olika modeller (vilka kan exemplifieras av de olika lärarutbildningarna):

- 1) en ämnesdidaktisk profil med klar betoning av val av skolrelevant innehåll från de vetenskapliga disciplinerna: Falun

- 2) ett försök till allmändidaktisk och ämnesdidaktik kombination med selektiv kvalitetsinriktning: Växjö
- 3) ett kvarhållande vid seminarietraditionens grundläggande aspekter som förebildlighet (lärarutbildning-skola), stark yrkesinriktning med betoning på praktik och läroplanen som förebild och relativt svag forskningsanknytning (där i ett jämförande perspektiv modell 1 och 2 innebär starkare forskningsanknytning): Kalmar och Härnösand. Huvudsakligen placerade i grupp 3 men med tydligare dragning åt 1 och/eller 2 är övriga f.d seminarier i Gävle, Kristianstad, Jönköping och Luleå.

Försök till beskrivningar

Lärarutbildningen i FALUN är, som framgått ovan, det enda och tydliga exemplet på en efterhand framvuxen medveten ämnesdidaktisk hållning. Här är inriktningen att från de relevanta vetenskapliga disciplinerna välja det lämpliga innehållet, samtidigt som en ämnesteoretisk skärpning genomförs. Dess seminarietradition och mångåriga klasslärarutbildning, som gett lärarutbildningen dess karaktär historiskt, är centrala utgångspunkter för det senaste decenniets strävanden till utveckling och strävan att uppnå ökad akademisk respekt. Den underliggande statusproblematiken är uppenbar, med tydliga strävanden till att få 'godkännande' från Uppsala och Stockholm.

Sedan grundskollärareformen har Falun genomfört tre egna reformer.

- (1) Den första i anslutning till reformen 1988 var en knappt märkbar reformering, trots 1988-kraven och propositionen 1984/85:122. Seminarietraditionen består, men viktigt att notera är att specialarbetena tas på allvar och sätter igång fr.o.m. 1991.
- (2) 1993 sker en medveten satsning på ämnesteori/ämnesfördjupning och påbyggbara kurser. Det är alltså tydliga ämnescentrerade strävanden och en viktig bakomliggande utbildningspolitisk reform är propositionen 1991/92:75. Tydliga (undervisningsmetodiska) didaktiksträvanden inom matematik.
- (3) 1995 - tendens till generell ämnesdidaktisering genom selektiv ämnesteoretisk fördjupning: Alltså klara ämnesdidaktiska strävanden med ambitioner att utveckla ämnesdidaktiska kurser inom 21-40p pedagogik med didaktisk inriktning. Inga direkta allmändidaktiska strävanden förekommer, vilket delvis förklaras av det svaga pedagogikämnet, som annars skulle kunna bidra.

Den mycket framträdande utvecklingstendensen är att utveckla den ämnesteoretiska/ämnesdidaktiska inriktningen primärt via ämnesteoretisk fördjupning på 1-7 (och fr.o.m 1995 på 4-9 som då tillkommit). Den ämnesdidaktiska inriktningen tar sig uttryck genom problematisering av urvalsfrågan genom ett medvetet val av innehåll i förhållande till den vetenskapliga disciplinen. Detta sker speciellt inom samhällsorienterande ämnen och allra tydligast i historia och religionskunskap samt genom undervisningsmetodisk didaktik, främst i i matematik och naturorienterande ämnen. Påbyggbarheten betonas starkt.

Examensarbetet på 1-7 utgör sex poäng inom ramen för en tiopoängskurs och på 4-9 kan examensarbetet utformas som en B- eller C-uppsats (på sikt inom ramen för 60p praktisk pedagogisk utbildning).

Forskningsanknytningen är primärt relaterad till andra discipliner än pedagogik och färdriktningen tydligt ämnesdidaktisk. Relativt stark lärarutbildarkompetens med många disputerade i olika ämnen och medveten rekrytering, dock sämre nivå i pedagogik. Pedagogikämnet relativt svagt och ej framträdande i förändringsprocessen: den psykologiska traditionen tydlig – professorstjänst i pedagogik utlyst i sept 1995.

En viktig förutsättning för denna utveckling är att lärarutbildningen i hög grad kunnat dominera och sätta villkor för högskolans övriga verksamhet (vilket sannerligen inte är vanligt). Hur dessa villkor kommer att utvecklas med 4-9-utbildningen som startat hösten 1995 på allvar, är emellertid svårt att bedöma.

Falun representerar således en profilerad ämnesdidaktisk inriktning av speciellt slag som markant bryter med seminarietraditionen men upprätthåller starkt studerandeflytande. Dess lärarutbildning söker närma sig akademien och forskningen, men primärt med den relativt snäva ämnesdidaktikens förtecken, där valda delar av ämnesteorin och de vetenskapliga disciplinerna fokuseras.

VÄXJÖS lärarutbildning är en seminarietradition i förvandling med många inslag av såväl allmändidaktik som ämnesdidaktik, även kombinerat med varandra. Här finns en klar relation mellan pedagogik uppfattad som allmändidaktik och ämnesdidaktik med en del utvecklade exempel. Pedagogikämnet och pedagogiklärarna är en integrerad del av lärarutbildningen, med intresse för kommunikativ didaktik. Flera olika forskningsinspirationer har prövats, där vägen gått över Göteborg, lärarhögskolan i Malmö för att i dagsläget vara primärt inspirerad från pedagogiska institutionen i Lund. Den kommunikativa inriktningen är märkbar med en tendens till öppet kommunikationsklimat, positiv studerandesyn, där de studerande är delaktiga i utbildningen.

Sammantaget är Växjö's lärarutbildning ändå som helhet en relativt svag forskningsmiljö, lärarutbildarkompetensen är formellt sett tämligen låg och det existerar inga systematiskt uppbyggda kurser för lärarutbildarna. Dessutom är den vetenskapliga nivån, bedömd utifrån litteraturen, relativt platt och oavancerad, probleminriktat arbetssätt är under uppbyggnad. Det finns inte heller någon riktigt medveten examensarbetsinriktning och oklarhet råder angående omfattning och nivåbestämning; det råder alltså ingen välutvecklad skriftkultur. Givetvis finns också de vanliga strukturproblemen, den problematiska relationen mellan praktisk-pedagogisk utbildning och ämnesteori – dock ett relativt öppet klimat.

De flesta intervjupersoner uppfattade 93 års reform, med ökad autonomi för de enskilda institutionerna, som problematisk. 4-9-utbildning startade 1993. Idag är man starkt pressad av startandet av nya utbildningar, exempelvis gymnasieprogram

etc, men den starka expansionen stöds av kommunen med studentbostadsbyggande etc. I framtidsplanerna finns bl.a. internationaliseringssatsningar och professorsprogram.

Växjö representerar en strävan till en kombination av allmän- och ämnesdidaktisk utveckling på en kommunikativ grund med pedagogikämnet som medagerande. Man har dock inte på allvar lyft sig ur seminarietraditionen, även om mycket intressanta idéer finns.

Med dessa exempel har jag nu pekat på två tämligen profilerade lärarutbildningar. Ämnesdidaktiken i en specifik utformning i Falun och en mer allmäntdidaktiskt dominerad lärarutbildning i Växjö, som på basen av seminarietradition söker utveckla en kommunikativt grundad lärarutbildning, men där många steg återstår.

Vi går nu vidare till de mindre lärarutbildningar, som primärt kan karakteriseras som fortfarande huvudsakligen bärande på en seminarietradition: Kalmar och Härnösand.

KALMAR bär på en utpräglad seminarietradition med förebildlighet, stark yrkesinriktning och en i grunden oproblematiserad inriktning: ingen direkt förekomst av innehållsdebatt eller ett kritiskt förhållningssätt.

Lärarutbildarkompetensen är relativt låg och stillastående, ingen kontinuerlig fortbildning har skett på senare tid (en didaktikkurs). Lärarkåren är tämligen ålderstigen, och i nyrekryteringen av lärarutbildare dominerar lärare med yrkeserfarenhet. Katalysatorer för utveckling saknas, men nämnas kan bl.a. en planerad seminarierie med extern kraft inhyrd på halvtid. Didaktikutvecklingen är svag, ingen åtskillnad mellan metodik och didaktik görs. Den vetenskapliga nivån på litteraturen är tämligen låg, examensarbetet är ej nivåbestämt men kraven sades ligga på B-nivå.

Successiv reformering av lärarutbildningen i Kalmar har varit starkt relaterad till studentutvärderingar (1988 – 1993 – 1995) innebärande en stark betoning av praktiken som central. Reformen i Kalmar 1993 innebar ett försök till starkare koppling mellan praktiken och olika ämnen (som misslyckades) och 1995-reformen innebär en skarpare åtskillnad mellan den praktisk pedagogiska utbildningen och ämnesstudierna. Centrala inslag i 1995-reformen är i enlighet med högskoleperspektivet studiernas påbyggbarhet, internationalisering etc.

Trots de kritiska synpunkterna, utifrån de kriterier som utvärderingen vilar på, kan yrkesutbildningen av lärare säkert fungera bra, men på en starkt praktikorienterad nivå. Pedagogiken föreföll exempelvis att inordna sig i yrkesutbildningskravet och ligga nära metodiken. Kanske finns det här en mer eller mindre utvecklad konsensus om yrkesförberedelsens elementa.

HÄRNÖSAND är den andra lärarutbildning, som bär på en utpräglad seminarie-tradition, med metodiken fortfarande starkt etablerad och med inriktning mot ett undersökande arbetssätt. Didaktik som forskningsfält och kunskapsområde är i stort sett okänt även om termen används i målbeskrivningar, alltså ingen åtskillnad mellan metodik och didaktik. Pedagogiken relativt tunn (10p) och splittrad på flera olika inriktningar och över utbildningen. Pedagogikämnet statusmässigt ändå relativt starkt, speciellt i förhållande till metodiken. Pedagogiken är i stort sett avståndstagande till didaktik.

I övrigt präglades grundskollärarutbildningen av att den samverkade med barn-pedagogprogrammen med samläsning inom flera olika områden och ett stort inslag av temakurser, skräddarsydda för blivande pedagoger.

Dessutom präglades lärarutbildningens karaktär starkt av att ett stort distanskurs-system också fanns med och angav tonen. Det gavs en del intryck av att samarbetet mellan olika delar av lärarutbildningen haltade.

Här finns en stark aktuell tendens att införa ett öppnare kompletterande kurs-system av fristående kurser och delvis frångå den skräddarsydda läroinriktningen, för att bl.a. höja den akademiska statusen genom valbarhet och påbygghet. Lärarutbildarkompetensen är relativt låg.

Nämnas bör försöket med institutet för pedagogisk textforskning, nu på väg att läggas ned? Institutet har påverkat lärarutbildningen i Härnösand marginellt, men dess tidskriftsutgivning (SPOV) och annan verksamhet är imponerande.

En professur i pedagogik med inriktning mot nätverk, är påtänkt.

Även GÄVLE bär på en stark seminarietradition, byggd på förebildlighet och ett starkt metodikämne. Integrationssträvanden förekommer men ändå är ämnena relativt separerade, mycket lektionstid för de studerande och kandidatinflytande. Är seminarietraditionen under uppbyggnad? Inrättandet av 4-9 ställer en ny situation och ”det gäller att försöka bevara det goda i lärarutbildningen från 1-7 till 4-9”. Idag finns tendenser till att 1-7 och 4-9 drar åt olika håll.

De etablerade ämnesdelarna pedagogik och metodik består i sina huvuddrag och har i stort ej påverkats speciellt mycket av didaktik och didaktisk forskning. Inom vissa ämnesområden/ämnesmetodik finns dock olika modeller utformade som innebär ämnesdidaktisk fördjupning. Inom en ämnessektor förekommer en stark och medveten ämnesdidaktisk satsning, som egentligen inte är historiskt forskningsanknuten utan mer byggd på starkt personligt engagemang, vilket givetvis inte gör satsningen sämre. Inom en annan finns en klarare knytning till pågående didaktisk forskning och inom denna sektor finns också flera disputerade med klar inriktning mot att utveckla en skriftkultur etc. Examensarbetet är under uppbyggnad.

Beträffande lärarutbildarkompetensen kan konstateras att en tidigare satsning på didaktik i termer av forskningsanknytning och fortbildning nu har återupptagits genom ett didaktiskt seminarium. Enskilda lärarutbildare har fortbildat sig i didaktik, men någon bredare satsning har inte gjorts.

KRISTIANSTAD bär också på en i stort sett utpräglad och orubbad seminarietradition med samläsning, stark yrkesinriktning där praktiken är viktig. Konsensuskultur och brist på aktiv debatt, brist på problematisering, där tillgången på katalysator förefaller outnyttjad.

Pedagogikämnet har länge varit starkt psykologidominerat (även modernare inlärningsteori), men är eventuellt under förvandling. Pedagogiken är ej relaterad till didaktik. Den didaktik som förekommer är ämnesdidaktisk, men ligger mycket nära metodik och är i stort sett osynlig på litteraturlistorna.

Lärarutbildarkompetensen är överlag låg. En kurs i didaktik i slutet av 1980-talet, metodkurser i samarbete med Malmö. Markerad utveckling i no-didaktik med didaktisk kurs och internationella kontakter. Svenskämnet har visst samarbete med pedagogiska gruppen i Lund.

De två kvarvarande mindre lärarutbildningarna i Jönköping respektive Luleå är mer profilerade och visar starkare utvecklingstendenser, även om det är något svårt att karakterisera deras respektive profil.

JÖNKÖPINGS lärarutbildning bär historiskt på en seminarietradition, med stark inriktning mot förebildlighet, samverkanslärare, skolutveckling, praktikarbetslag etc. som under senare år inordnats under nya förutsättningar. Lärarutbildningen i Jönköping är numera, sedan 1.7 1994, omvandlad till ett bolag under stiftelsen Högskolan i Jönköping.

Lärarutbildningen har emellertid en relativt hög lärarutbildarkompetens och rekryterar medvetet högt kvalificerad personal. Dock ingen hög vetenskaplig nivå generellt på kurslitteraturen och ingen vetenskapligt utvecklad examensarbetsinriktning. Historiskt har ett starkt inslag av specialpedagogik dominerat specialarbetet/examensarbetet.

Relativt svag didaktikutveckling överlag, men enskilda ämnesdidaktiska utvecklingsförsök förekommer. Flera metodiker vidareutbildar sig i pedagogik med ämnesdidaktisk inriktning. Inget samordnat kompetenshöjningsprogram (vilket tidigare fanns i samarbete med Göteborg) men tendenser till en problematiserande kultur finns.

Pedagogik som ämne utanför lärarutbildningen har en medveten inriktning mot kommunikationsteori (lärande och socialisation), men denna inriktning har inget egentligt genomslag i lärarutbildningens kurslitteratur. Litteraturen inom lärarut-

bildningen betonar pedagogik som psykologi. 1-7-studerande når 40 poäng i pedagogik med didaktisk inriktning.

I LULEÅ är en viktig och central utgångspunkt lärarutbildningens placering vid en teknisk högskola, som har många implikationer. En andra viktig referenspunkt är den lokala förankringen, vilken får sin speciella utveckling inom lärarutbildning, med en stark betoning av den lokala kontexten som referensram. Detta innebär exempelvis en stark betoning av minoritetskulturer.

Den historiskt dominerande traditionen är präglad av låg- och mellanstadie-lärarutbildning och nu 1-7, dvs. seminarietradition och med betydande samläsning med förskollärare och fritidspedagogutbildning. Det finns inget universitet in på men alltså en teknisk högskola. Exempelvis så är professuren i pedagogik knuten till teknisk fakultet, det finns ju ingen samhällsvetenskaplig fakultet.

Två institutioner är centrala i lärarutbildningsarbetet: pedagogik och ämnesdidaktik samt institutionen för kommunikation. Obetydlig didaktikkännedom överlag (metodik = hur, didaktik = vad och varför) men ändå positiv didaktikuppfattning bland studerande och speciellt i no.

Examensarbetet har en tydlig profil genom pedagogikprofessorernas försorg och det produceras habila arbeten där nivån dock är oklar 5-10p? A B? Arbetets inriktning är förutbestämd genom praktikkoppling och det förekommer inte teoriöversikter, litteraturöversikter. Alltså inget utrymme för andra arbeten än just observationer av något slag.

Noteras bör det medvetna jämställdhetsarbetet på flera plan. Flera kvinnor finns i ledande positioner.

Även de övriga, stora lärarutbildningarna bär på och är i hög grad präglade av en seminarietradition vad gäller deras praktisk-pedagogiska utbildningar. Bestämmande för deras totala karaktär, och då framför allt för 4-9-utbildningen, är universitetet/högskolan som mer eller mindre ansvarig för ämnesteorin och dess relation till den praktisk-pedagogiska utbildningen. Som understrukits inledningsvis är lärarutbildningarna som helhet i blickfånget, men perspektivet är primärt riktat mot den praktisk-pedagogiska utbildningen och dess utformning sedd i relation till det ämnesteoretiska studiet.

Det generella och mest framträdande problemet med de stora lärarutbildningarna är ostyrbarheten, det ofta bristfälliga samarbetet mellan de olika delarna och den historiska misstänksamheten – främlingskapet mellan olika delar av lärarutbildningen. Framträdande är således ledningsproblemet och frågan om institutionernas frihet – hur skapa en lärarutbildning som är sammanhållen och med något så när gemensamma visioner?

Utvecklingen på de olika stora lärarutbildningarna förklarar i hög grad utvecklingen på de tidigare behandlade mindre närliggande, därför att de stora mycket väl kan påverka de små. I norr liksom i söder kan det relativt sett svagare didaktikintresset vad gäller pedagogisk-didaktisk forskning, ses som grundläggande. Efterhand har didaktikintresset dock tagit fart, framför allt inom vissa ämnesmetodikinstitutioner och utvecklats främst mot ämnesdidaktik.

Vad betyder i detta sammanhang att den pedagogiskt-didaktiska forskningen varit relativt koncentrerad till Uppsala/Stockholm och Göteborg? Vad betyder vidare det faktum att mången ämnesdidaktisk forskning med direkt betydelse för lärarutbildning ofta är knuten till andra institutioner än lärarutbildning, som inte har egen forskning?

I det följande presenteras resterande större lärarutbildningar, som omfattat hela grundskolläraprogrammet, såväl 1-7 som 4-9, under längre tid. Jag avstår från att försöka göra någon inplacering av respektive lärarutbildning utifrån den tidigare redovisade fig. 3 men vill ändå rekonstruera hur figurens spänningsfält kan användas för fortsatta diskussioner.

Den grundläggande tankegången är således att det föreligger ett historiskt baserat spänningsfält på de stora lärarutbildningarna mellan akademien å ena sidan dvs. universitetet/högskolan (A) och den praktisk pedagogiska utbildningen och dess seminarietradition (S) å den andra. Den målsättning som kan uttolkas på basis av de utbildningspolitiska intentionerna för grundskollärautbildningen är en betoning av didaktik som uttryck för problematisering och en kommunikativ skriftkultur. Didaktisk forskning och anknytning till densamma betraktas som den centrala vägen att nå detta. Som tidigare utretts och som framgår av figuren, är en del olika utvecklingslinjer möjliga att urskilja.

Den ämnesdidaktiska utvecklingslinjen kan, som tidigare analyserats, innebära olika ting. De problem som kan understrykas är, att ämnesdidaktiken ofta inte ser utöver ämnet även om ämnets innehåll problematiserats. Det är således oftast lärandet som står i fokus men utan problematisering av vad som skall läras in.

Lärarkunskapslinjen kan också innebära olika ting. Lärarkunskap uppfattar jag som en term med ett förhållandevis obestämt innehåll och med denna följer inte automatiskt en medveten innehållslig problematisering (som i didaktik), men det kan givetvis innebära detta.

Den allmändidaktiska utvecklingslinjen kan givetvis också innebära olika ting och den optimala allmändidaktiska inriktningen ser jag som innefattande ämnesdidaktiken men där tre aspekter sammanförs: lärandeaspekten, målrealiseringsaspekten samt socialisationsaspekten. Den vanligaste konsekvensen av en anknytning till sådan didaktisk forskning är ett problematiserande förhållningssätt och en kommunikativt didaktisk inriktning som kan preciseras på olika sätt.

Därmed över till beskrivningen av de stora lärarutbildningarna.

UMEÅ har en praktisk-pedagogisk utbildning med stark seminarietradition. Uppenbart svag lärarhögskolestatus med tre olika metodikinstitutioner. Relationen till universitetet är präglad av exempelvis poängkamp med ämnesteori, än så länge finns olika delar av lärarutbildningen på skilda håll.

Ingen egentlig åtskillnad görs mellan metodik och didaktik – allmänt sett en mycket begränsad kännedom om en bredare didaktikinriktning, metodikperspektivet dominerande. Tendentiell skillnad som framförs är att didaktik är mer teoretiskt präglad, metodik mer praktisk och underordnad didaktiken – didaktik på de ämnesteoretiska institutionerna? Matematikdidaktisk forskarutbildning är enligt uppgift på väg.

Pedagogiken i lärarutbildningen är relativt svagt kopplad till den pedagogiska institutionen – stark psykologitradition, ingen didaktisk inriktning. Pedagogiken ville förhindra metodikernas användning av didaktiktermen, men idag är det primärt metodik som successivt försöker utveckla ämnesdidaktiska perspektiv med forskningsambitioner. Pedagogiken har ej utvecklat ett ansvar för allmän- och ämnesdidaktik inom lärarutbildningen, trots framträdande pedagogisk-didaktisk forskning. Pedagogiken på lärarutbildningen vill idag inte använda didaktikbegreppet, utan använder istället undervisningslära – vem skall ta ansvar för och utveckla den nödvändiga allmändidaktiken? Vilken roll skall pedagogiken fylla på lärarutbildningen.?

Den vetenskapliga nivån på kurslitteraturen överskrider i många kurser, även inom den praktisk-pedagogiska utbildningen, seminarietraditionen och förefaller vid en jämförelse att ha förändrats/förbättrats under senare år. Examensarbetenas utformning oklar vad gäller poäng, nivå och hur studenterna skall fördelas vad gäller handledning etc.

Lärarutbildarkompetensen inom praktisk-pedagogisk utbildning är på relativt låg nivå. Viss egenhändig, inom metodikkollektivet, anordnad kursutveckling, men ingen systematisk didaktisk kursuppbyggnad och utan egentliga påbyggnadsmöjligheter. Inhyrda didaktikexperter på korttidsanställning, ämnesdidaktisk utveckling på väg? I rekryteringen av lärarutbildare/metodiklärare dominerar erfarenhetskravet.

Professordiskussion under uppsegling: ämnesdidaktik eller utbildningsvetenskap? Ledningens synsätt är att "låta hundra blommor blomma". Det är ingen inriktning som får uttalat stöd framför en annan.

Sammantaget uppfattar jag den didaktiska utvecklingen som varande i startgrparna, med viss ämnesdidaktisk utveckling på gång inom vissa sektorer. Allmändidaktisk debatt saknas men litteraturen är på relativt hög nivå med tydliga försök att överskrida läroboksnivån.

KARLSTAD har likaledes en stark seminarietradition med ett starkt allmänmetodik-ämne, förebildlighet, utvecklingspsykologisk förankring och med stark inriktning mot samläsning, integrerande kurser etc. Karlstad byggde som universitetsfilial på lärarhögskolan, som i sin tur har en mycket lång historia.

Seminarietraditionen kan exemplifieras med de inledande gemensamma kurserna. Termin 1 på all lärarutbildning består dels av en kurs som kallas grundläggande perspektiv på didaktik, men som helt igenom är ett uttryck för en psykologibaserad metodiktradition och knappast innehåller något som förknippats med didaktisk forskning eller kunskapsuppbyggnad, dels av en kurs, som hanteras av institutionen för samhällsvetenskap, som tar upp kulturarv och kulturrelativerande frågor och som i sig möjligen skulle kunna kallas grundläggande perspektiv på bred didaktik, dvs. socialisationsaspekten. Det senare temat – kulturarvet – återkommer också senare i lärarutbildningen och är relaterad till den förhållandevis starka religionsdidaktiska uppbyggnaden i Karlstad.

Det finns alltså ingen riktigt medvetet utvecklad grund för allmändidaktik och ingen pedagogisk/allmändidaktisk inriktning. Här kan dock en jämförelse göras med gymnasieläraryrket, som innehåller mer av didaktisk ansats och där pedagogikämnet deltar. Pedagogikämnet är i stort utan egen profil (utom på detta gymnasieprogram) och trängt som komplettering till metodik med psykologisk bas, trots lektorer i pedagogik, delvis med fackdidaktisk inriktning.

En del starka fackdidaktiska uppbyggnader, som det nämnda religionsdidaktiska området och i viss mån även språkdidaktik och historiedidaktik finns. Ma-no har starka inslag av ämneshistoria.

Det finns ingen medveten allmändidaktisk inriktning även om tendenser givetvis finns inom den samhällsvetenskapsbaserade ämnesdidaktiken. Symtomatisk är en efterhand avbruten didaktikkursuppbyggnad för lärarutbildare – intern debatt om didaktikens autonomi och karaktär av att utgöra teoretiska svar baserade på forskning.

Ledningens inflytande är oklart med relativt otydligt programansvar och man betonar ej didaktisk vidareutveckling även om försök förekommer som i termin 1. De långsiktiga målsättningarna/utopierna (?) handlar om att examensarbetena skall kunna göras på C-nivå (handledare skall hämtas från olika håll) och om att satsa på utveckling av regional praktikorganisation

Uppenbart är att det föreligger i grunden skilda idéer om den framtida utvecklingen och att de olika ämnena, metodik och pedagogik, är fasta i sina respektive traditioner. Viss ämnesdidaktik har allmändidaktiska visioner, men förefaller att stanna vid ämnesdidaktik om det inte upprättas ett samarbete med pedagogik, som i sig har en viss potential att utveckla allmändidaktik (jfr gymnasieprogrammet).

Sammantaget kan konstateras att det råder olika uppfattningar om värdet av en didaktisk utveckling. Den forskning som genomförts inom vissa ämnessektorer har

varit klart framgångsrik och gett delar av lärarutbildningen en tydlig ämnesdidaktisk profil inom vissa ämnesområden.

Lärarutbildningscentrum i den södra regionen är geografiskt beläget i LUND med universitetet och lärarhögskolan i MALMÖ. Dessa bildar som enhet en problematisk grundrelation lärarhögskola-universitet, förstärkt av det geografiska avståndet; samarbetsproblemen förefaller framträdande även inom lärarhögskolans olika sektorer/ämnesdelar. Utan att gå in på några detaljer förefaller det som om det råder, eller åtminstone i många stycken finns, ett utpräglat arv av ömsesidig misstro med många komplicerade relationer.

Den praktisk-pedagogiska utbildningen i Malmö är präglad av en seminarie-tradition med samläsningsambitioner (1988) som nu övergetts och stora och betydande skillnader mellan 1-7 och 4-9 är nu på väg att förstärkas.

Didaktik termen har historiskt inte haft någon framlyft position vid lärarutbildningen, trots en lång tradition av ämnesmetodisk forskning knuten till pedagogik-ämnet inom exempelvis svenskämnet och matematikämnet. Ingen framträdande allmändidaktisk och ämnesdidaktisk forskning av problematiserande innehållskaraktär har utvecklats, utan praktikbaserad lärarkunskap, och i viss mån även avståndstagande från didaktisk forskning, har länge varit en huvudlinje inom den praktisk-pedagogiska utbildningen.

Den förhållandevis svaga utvecklingen av didaktik generellt har inom den praktisk-pedagogiska utbildningen under senare tid bemötts av ett försök med att utveckla allmändidaktiska s.k. sakområden vid sidan om den gängse organisationen, exempelvis med teman som mångkultur, kön-barnomsorg-skola, miljödidaktik. Didaktisk forskning och långsiktig kunskapsuppbyggnad har dock utvecklats inom andra delar av lärarutbildningen. Ett lysande ämnesdidaktiskt undantag med även allmändidaktiska ambitioner och med utvecklat samarbete Lund-Malmö är svensk-ämnets didaktik, som också utvecklat en forskarutbildning. Den "pedagogiska gruppens" forskning, baserad vid litteraturvetenskapliga institutionen vid Lunds universitet, måste betraktas som grundläggande här, med sin långsiktiga ämneshistoriska kunskapsuppbyggnad, olika ämneskonceptioner etc. Viktiga didaktiska forskningsbidrag kommer också från den andra Lundainstitutionen, nordiska språk, liksom från lärarhögskolan om exempelvis språk och kön. Även inom några andra ämnessektorer finns ämnesdidaktisk utveckling men relationen Lund-Malmö är ett problem i de flesta ämnesområden. Nämnas bör det tidiga historiedidaktiska initiativet (historiska institutionen i Lund i samarbete med lärarhögskolan i Malmö) och religionsdidaktik.

Pedagogikämnet är aningen problematiskt i förhållande till nämnda didaktikutvecklingsambitioner, med en inom den praktisk-pedagogiska utbildningen tämligen avskärmad psykologiinriktning. Pedagogikämnet i lärarutbildningen omfattar 8,5 p och ämnet är ej relaterat till didaktik alls. Noterbart är att lärarstudier efter genomgången lärarutbildning ej bedöms som speciellt kun-

niga i pedagogik. De har ju inte läst pedagogik på riktigt och om de vill fortsätta inom pedagogik får de börja på låg nivå.

Pedagogikämnets utformning innebär en betoning av pedagogisk psykologi med disciplinanspråk. Pedagogikens plats i lärarutbildningen är omtvistad – ämnet har ej representation i centrala sammanhang.

Lärarutbildarkompetensen inom den praktisk-pedagogiska utbildningen är ojämn och det förekommer ingen samlat kompetensutvecklingsprogram. Didaktiska seminarier förekommer, men ingen systematisk kursuppbyggnad av didaktik för lärarutbildarna. Ett centrum för didaktik har startats.

Vetenskaplig nivå: examensarbetena är under utveckling och är ej obligatoriska men blir det med examensordningen. Kurslitteraturen är överlag på en förhållandevis låg nivå: En rädsla för att ställa krav på de studerande eller ett uttryck för låg lärarutbildarkompetens?

LINKÖPING har också flera drag av den riktigt stora lärarhögskolans problematik, förstärkt av geografisk belägenhet med seminarietradition starkt befäst i, inte bara tidigare lärarutbildning, utan i lärarutbildningen som idé. Strävan att likställa all praktisk-pedagogisk utbildning, dvs. 1-7 o 4-9 har varit framträdande, men har i utvärdering efter utvärdering påstått vara ouppnåelig. Stark inriktning inom den praktisk-pedagogiska utbildningen mot metodik som förebildlighet, samläsning av olika slag och tematiska studier. Intressanta utvecklingsmodeller är på gång med temaläsningkurser, där förhandlingar med ämnesteorin genomförs.

Seminarietraditionen utnyttjas medvetet för vidareutveckling av lärarkunskap och didaktiken är på intet sätt i fokus som term. Detta innebär dock inte ett avståndstagande från problematisering; snarast har den snäva, inlärningsdominerade didaktiken setts som alltför begränsande. Frågan är dock om den vidare lärarkunskapstermen bär på likartade kvalifikationskrav som didaktiktermen gör, dvs. anknytningen till didaktisk forskning och därmed en problematisering av innehållet?

Pedagogikämnet tar på sig att kontextualisera den starka metodik- och psykologitraditionen och innehåller allmändidaktiska strävanden med en specifik kurs i läroplansteori.

Ämnesdidaktisk forskningsutveckling sker inom ett antal områden, exempelvis matematikdidaktik på basis av sociokulturellt perspektiv på lärande (i anslutning till tema kommunikation), modellinriktad samhällskunskapsdidaktik (i anslutning till institutionen för pedagogik och psykologi) m.m. Allmändidaktisk forskningsutveckling har också skett i anslutning till tema kommunikation.

Utnyttjandet av den lokala didaktiska kompetensen för lärarutbildningens fromma skulle kunna vara större.

Vad gäller lärarutbildarkompetens har ett relativt lyckosamt kompetensutvecklingsprogram genomförts, dock ej med uttalat didaktisk inriktning.

Ledningen begränsar sig till kursplanefrågor och lämnar kurslitteraturfrågan till respektive institution, en fråga som i sin tur är mycket svår att få grepp om genom bristfällig modellering av litteraturlistorna. Finns det en risk att seminarietraditionen rullar på inom ramen för lärarkunskapstermen? Examensarbetet är tvivelaktigt behandlat inom linjeprogrammet och är nu under utredning.

I UPPSALA är relationen till universitetet och de akademiska disciplinerna, även pedagogik, historiskt problematiska. I stort sett all ämnesteoriläsa på universitetet, även på 1-7-utbildningen och det innebär en traditionell spänning seminariekultur – ämnesteoriläsa, men det finns också exempel på fruktbart samarbete och utveckling.

Pedagogiklärarna på lärarutbildningen tillhör ej universitetets pedagogiska institution. Pedagogikämnet på lärarutbildningen är också hårt trängt med en sedan länge rådande spänning metodik – pedagogik. Pedagogikämnet har inte heller relaterat sig till didaktik, utom undantagsvis. Ämnets tradition är utvecklings- och inlärningspsykologi, men är på väg att vidgas och stramas upp. Både sociologinslag och pedagogiskt-filosofiska inslag finns idag.

Didaktik/ämnesdidaktik har primärt tagit form som didaktisk strimma, men är då primärt metodik. Didaktik har också tagit form som vidareutveckling av ämnesmetodik. Genom den kursverksamhet som centrum för didaktik (med en läroplans-teoretiskt didaktiskt baserad forskningsgrupp, tidskriftsutgivning etc.) utvecklats, har ett antal lärarutbildare fortbildat sig i didaktik. Centrums verksamhet har dock haft ett tämligen begränsat inflytande på lärarutbildarnas kompetensutveckling. Betydelsefullare är att centrums verksamhet efterhand direkt relaterats till och blivit en del av lärarkandidaternas utbildning med valbara kurser i didaktik. Många studerande har utnyttjat denna möjlighet och en del har även gått vidare till och avslutat C-studier i pedagogik med didaktisk inriktning.

Efter en stark satsning på didaktik under de första åren i samband med reformen, med bl.a. inrättandet av centrum för didaktik, kan den relativt långsamma kompetensutvecklingen under flera år delvis förklaras av lärarhögskolans extremt dåliga ekonomi (flermiljonsunderskott) och hanteringen av detsamma. Det är också uppenbart att utvecklingsklimatet under många år varit dåligt, med starka motsättningar mellan olika ämnesgrupper inom lärarutbildningen. Dessutom råder (fortfarande?) en stark betoning av praktiken som utgångspunkt, vilken under lång tid bekräftats genom rekryteringspolitiken, där primärt erfarna lärare blir lärarutbildare.

Under senare år har en starkare satsning på lärarkompetensutveckling och didaktisk forskningsanknytning skett med utlysning/inrättande av lektorstjänster i didaktik. En professorstjänst med inriktning på lärarutbildning, ej didaktik, är utlyst (nämnas bör att pedagogiska institutionen vid universitetet inrättat en pedagogik-professorstjänst med inriktning mot didaktik). Ett vetenskapligt råd har inrättats.

Någon sammanhållen modell för 40 p pedagogik med didaktisk inriktning är ännu ej utvecklad, men under diskussion. Examensarbeten är ännu ej igångsatta men likaledes på väg.

Synen på och relationen till de studerande förefaller aningen problematisk – kravlöst?

Lärarhögskolan i STOCKHOLM är den enda helt fristående lärarutbildningen i landet, men har i många avseenden ett med övriga stora lärarutbildningar likartat förhållande till universitetens ämnesteori. Lärarutbildningen som helhet präglas i hög grad av att vara den stora och näst intill oöverskådliga lärarutbildning som den i stora stycken är, med geografiskt olika platser för olika delar av utbildningen.

De olika s.k. varianterna inom lärarutbildningen är i hög grad institutionsbaserade och det ges, på gott och ont, ett relativt stort utrymme för stora skillnader med olika, mer eller mindre lyckade, samarbetsformer. Den centrala ledningen – en utbildningsledare för hela utbildningen – har ett begränsat inflytande och variantansvariga kan utveckla mycket olika modeller

Vad gäller generella drag kan sägas att didaktiken har tagit form dels som didaktisk strimma – vilket primärt förefaller vara reflektioner över innehåll och metod – och dels som kvalificering av metodikundervisningen/metodikämnets didaktisering. Vad gäller den senare utvecklingen är bilden ojämn, men flera välutvecklade didaktikkurser inom olika ämnesområden finns.

Den samlade lärarutbildarkompetensen för att utveckla denna didaktisering har varit och är beroende av ett didaktiskt centrum (allmän didaktik) med imponerande bok-, tidskrifts- samt rapportutgivning (i samarbete med lärarhögskolans eget förlag) och lärarhögskolans övriga institutioner vad gäller ämnesdidaktik samt samarbete däremellan. Lärarutbildarna har i relativt stor utsträckning deltagit i delar av detta kursutbud, men förhållandevis få är disputerade/deltar i forskarutbildning. Den relativt låga lärarutbildarkompetensen avspeglar sig i en överlag relativt svag vetenskaplig nivå både i metodik och pedagogik.

Noterbart är att en didaktisk forskarutbildningslinje etablerats och att kurser i didaktisk metodologi ges inom forskarutbildningen, där en del lärarutbildare deltar. Professorstjänster i ämnesdidaktik är på väg.

Den praktiskt-pedagogiska utbildningen, exempelvis lärarterminerna i 4-9-utbildningen, innehåller organisatoriskt skapliga förutsättningar för att ge en god praktisk-pedagogisk utbildning. En viktig innovation är de lärarlag som ger pedagogikämnet och pedagogiklärarna möjligheter att specialisera sig innehållsligt och exempelvis fungera som allmändidaktiker och pedagoger inom ett innehållsområde.

Pedagogikämnet har dock hittills endast undantagsvis tagit del av den allmän-didaktiska kunskapsuppbyggnaden och varit förhållandevis undanträngt till en

marginell position med sammanlagt 10p. Ett kursutvecklingsarbete är på gång – ett riktningsgivande beslut är fattat – för att inom ramen för lärarterminerna (innefattande den didaktiska strimman på ämnesteoriterminerna) utpeka 40p i pedagogik med inriktning mot didaktik. Inom ramen för denna utveckling är genomförandet av examensarbetet/B-uppsats centralt.

Den vetenskapliga nivån inom den praktisk-pedagogiska utbildningen skulle givetvis kunna vara betydligt högre, med en större öppenhet för olika didaktiska forskningsperspektiv, speciellt allmändidaktiska, sett mot bakgrund av den omfattande aktiviteten. Men lärarhögskolans ämnesinstitutioner är i vissa stycken metodiskt/ämnesdidaktiskt provinsiella.

GÖTEBORG bär på en stark tradition av att vara ett reformpedagogiskt fäste och ett pedagogiskt vetenskapligt centrum. Här har under de senaste decennierna den s.k. fenomenografiska metoden och den fenomenografiska didaktiken utvecklats inom den pedagogiska institutionen. Denna forskningsutveckling har också, tillsammans med relativt omfattande ämnesdidaktisk forskning, skapat specifika förutsättningar för lärarutbildningen.

Under senare år har dock en allvarlig försämring skett, som betonades av många och som lägrade sig över fältet. Denna försämring är svår att helt och fullt karakterisera, men handlar om flera olika faktorer. Betydligt sämre ekonomi, en svagare maktposition för "pedagogen" i förhållande till de ämnesteoretiska institutionerna, flera på varandra följande organisatoriska förändringar, med åtföljande resignation och bristfällig kommunikation mellan olika delar av lärarutbildningen etc. Den centrala bakomliggande händelsen är här det universitetspolitiska beslutet att utveckla fakulteterna som bas för Göteborgs universitets verksamhet, vilket på ett djupgående sätt förändrat/försämrat villkoren för lärarutbildning i termer av förlorad makt och kontroll för "pedagogen".

Lärarutbildningen i Göteborg har alltså en stark position historiskt för ett kognitionspsykologiskt och fenomenografididaktiskt perspektiv, som också gett karaktär åt en jämförelsevis hög lärarutbildarkompetens. Förhållandevis många lärarutbildare har läst åtminstone delar av en didaktisk påbyggnadskurs, vilket placerar Göteborg i topp vad gäller formell lärarutbildarkompetens. Dock kan en klar snedbalans konstateras – ett vidare, läroplansteoretiskt socialisationsperspektiv är mycket svagt, om än överhuvudtaget representerat. Detta innebär att ett inlärningsperspektiv med en relativt fastlåst innehållssyn är klart dominerande.

Den omfattande didaktiska forskningen som utförts, primärt inom den pedagogiska institutionen, skapar tillsammans med exempelvis institutionen för metodik (med omfattande rapport- och tidskriftsutgivning) och institutionen för ämnesdidaktik goda förutsättningar, men det föreligger en relativt ensidig betoning på ämnesdidaktik. Detta innebär att ämnesstrukturen tas som utgångspunkt men där tydliga problematiseringar av relationen vetenskaplig disciplin/skolämne förekommer. Lärandet problematiseras inom ramen för institutionen för metodik med klar

inriktning på undervisandet. Dock, allmändidaktiska, läroplansteoretiskt baserade och kommunikativa problematiseringar samt ett pedagogiskt-sociologiskt betraktelsesätt förekommer i begränsad utsträckning.

Det är också svårt att få grepp om det egentliga utrymmet för den praktisk-pedagogiska utbildningen efter de senaste reformerna. Olika uppgifter förekom om dess omfattning och det beror givetvis på hur man räknar. Hur skall man exempelvis se på övergripande kurser som interkulturella arbetsätt, en kurs som handhas av statsvetenskap men som i hög grad köps från ”pedagogen”? 2 x 6p didaktik är utlagt inom de ämnesteoretiska kurserna. 6p pedagogik, där kontextuella och i viss mån sociologiska perspektiv finns med. Beräkningen av allmänmetodik och ämnesdidaktik inom ramen för en pågående reformering gör det svårt att få en distinkt uppfattning.

Jag avstår från att försöka sammanfatta här angivna skillnader mellan de olika lärarutbildningarna utan hänvisar till slutsatser och rekommendationer i kapitel 4. Ytterligare en lärarutbildning, den i Örebro, kvarstår emellertid. Denna lärarutbildning kan inte inordnas i någon av de grupperingar som hittills presenterats och den avviker också från de övriga på flera sätt. Den bär inte på vare sig de mindre lärarutbildningarnas historiskt förankrade seminarietradition eller de stora lärarutbildningarnas historiska arv av spänning mellan ämnesteori och praktisk-pedagogisk utbildning, eftersom den är en nystartad lärarutbildning i anslutning till en högskola, tidigare universitetsfilial. Den representerar också en något annorlunda modell för lärarutbildning.

Lärarutbildningen i ÖREBRO har således haft specifika förutsättningar. Grundskollärarutbildningen i Örebro är den nyaste av samtliga, påbörjad 1992 och fr.o.m läsåret 1995/96 omfattande 1-7, 4-9 samt gr (4-9) och gy med endast avslutande PPU-år. Utbildningen är förlagd i anslutning till en högskola, tidigare universitetsfilial, med stark ekonomisk- och samhällsvetenskaplig inriktning samt med musik- och idrottshögskola.

Här står den allmändidaktiska inriktningen på pedagogikbas i fokus och här har man inte någon direkt seminarietradition att bearbeta. Den praktisk pedagogiska delen har formerats som ett autonomt 60p-block med ett explicit uppnående av 40p pedagogik med didaktisk inriktning innehållande examensarbete/B-uppsats (korta programmet når upp till 25p pedagogik). Pedagogik med didaktisk inriktning kan betecknas som den övergripande disciplinära inriktningen.

Ämnesstudiernas uppläggning är historiskt ej relaterade till läraryrket utom i undantagsfall (idrott, musik och samhällskunskapsämnet som innehåller didaktiska moment), utan det är PPU-delen som uttalat är läraryrkesförberedande. En framtidsfråga är om/hur ämnesstudierna skall didaktiseras, förhandlingar pågår.

PPU (den praktisk pedagogiska utbildningens)-kursernas uppläggning skiljer sig markant från de flesta andra lärarutbildningars – de vanliga ämnessektorerna

pedagogik och metodik finns inte – utan PPU:n organiseras genom en kombination av

- a) serier av storföreläsningar med i flera fall framträdande forskare inom ramen för olika teman,
- b) fasta seminariegrupper om 10-12 studerande, med en för varje termin fast seminarieledare, (dessa har minst C-nivå och läsåret 1995/96 är en tredjedel disputerade), där den kritiska kommunikationen baserad på föreläsningar och kurslitteratur skall vara central,
- c) selektiv kurslitteratur, (som behandlas i nämnda seminariegrupper), som är såväl vetenskapligt förankrad som klart (allmän-)didaktiskt orienterad; litteraturen är i stor utsträckning av metakarakter och utgörs i hög grad av tidskriftsartiklar. Målet, den reflekterande läraren, är således mycket högt satt och medvetet understött av den form och innehåll som valts för PPU.

Framtidsfrågor är ämnesstudiernas framtida relation till PPU (och möjligheterna/begränsningarna vad gäller utvecklingen av fackdidaktik) och dessutom handlar de om de fackdidaktiska studiernas kvalitet inom PPU. Dessa fackdidaktiska studier handhas idag av praktiskt verksamma lärare, där åtskillnaden mellan metodik och didaktik inte förefaller lika tydlig som inom den didaktiskt orienterade seminarieledargruppen.

Givetvis kan också seminarieformen problematiseras: den ställer specifika krav på respektive seminarieledare att upprätthålla och ständigt utveckla det goda samtalet, binda samman och jämföra texter etc. Seminariet är också sårbart på ett annat sätt än den traditionella 'klass'-undervisningen, men nämnas bör att seminariet som arbetsform kontinuerligt granskas kritiskt i bl.a. gemensamma träffar.

Läroarbetskompetens: flera nyanställda lektorer och de flesta seminarieledarna går i forskarutbildning, men någon organiserad vidareutbildning av personalen finns inte. Det är dock uppenbart att föreläsningsserien, seminariediskussionerna och urvalet av litteratur också fungerar som en fortgående didaktisk vidareutbildning för läroarbetsledarna. En professorstjänst är knuten till utbildningen på deltid sedan 1993. Uppsala och framför allt dess centrum för didaktik har varit den historiskt viktigaste kontakten i uppbyggnaden av vissa kurser

Nämnas bör att en extern utvärdering av verksamheten, som utförs av professor Gunnar Handal, Oslo, är under arbete.

Kapitel 4

Utvärdering av svensk grundskollärautbildning på Högskoleverkets uppdrag hösten 1995

– slutsatser och rekommendationer

Lärautbildningens uppgift är att utbilda morgondagens lärare. Vilka egenskaper och förmågor behöver dessa? Därom råder i hög grad olika uppfattningar. Gemensamt förefaller ändå vara behovet av lärare med goda ämnesteoritiska kunskaper, förmåga till kritisk reflektion för transformering och contextualisering av dessa kunskaper, ett analyserande förhållningssätt och en kvalificerad handlingsberedskap samt lust att lära mer i den framtida yrkesrollen.

I vår utvärdering har vi, utifrån ett utvärderingsprogram med sex huvudområden, fokuserat didaktiken som redskap för att utveckla lärautbildningen. Kärnan i didaktiken på lärautbildningen skulle kunna vara att utveckla de blivande lärarnas kommunikation och reflektion över kunskapen och lärandet, deras insikt om kunskapens historisk-socialt konstruerade karaktär samt förekomsten av flera skilda, ofta konfronterande perspektiv på kunskap.

Framträdande resultat från utvärderingen är att de lärautbildande i många fall inte upplevt att de ställts inför de intellektuella utmaningar som en högskoleutbildning bör innebära och att den didaktiska forskningen hittills endast i begränsad utsträckning påverkat lärautbildningen.

Den pedagogiskt-didaktiska forskning som utvecklats i Sverige och internationellt under de senaste decennierna, är den centrala grunden för lärautbildningens potentiella didaktisering. De viktigaste kännetecknen för didaktik och didaktisk forskning är fokuseringen av innehållet och dess historiska formering, olika uppfattningar om det 'rätta' innehållet och de studerandes möte med innehållet.

Didaktisk forskning sätter således lärande och socialisation i fokus vilket innebär att innehållet (kunskap, färdigheter och värden) problematiseras utifrån tre utgångspunkter:

- a) de studerandes inläring av ett förutbestämt innehåll, exempelvis begrepp – (inlärningsaspekten)
- b) innehåll i förhållande till uppsatta mål i skollag och läroplan, exempelvis jämställdhet (målrealiseringsaspekten)
- c) innehållets meningsbärande dimension – en problematisering av innehållets värdemässiga komponenter (socialisationsaspekten)

Våra slutsatser och rekommendationer efter genomförd utvärdering är i punktform följande:

I. Utveckling av didaktisk forskning och forskningsanknytning på pedagogisk/allmändidaktisk och ämnesdidaktisk grund

Anknytningen till (och allra helst utövandet av) didaktisk forskning bland lärarutbildarna som redskap för kvalitetshöjning, har starkt betonats alltifrån propositionen 1984/85:122, över propositionen 1991/92:75 till propositionen 1994/95:100. Den samlade bilden är här att lärarutbildningarna i relativt marginell utsträckning antagit denna uppmaning och utmaning, men att den didaktiska forskningsanknytningen i förekommande fall haft en ansenlig kvalitetshöjande effekt. Runt de personer, som går på eller som fullbordat forskarutbildning med didaktisk inriktning har ofta kreativa miljöer skapats med direkta kvalitetshöjande effekter på lärarutbildningen. De exempel på högre kvalitet som noterats, har nästan utan undantag varit kopplade till didaktisk forskning/forskningsanknytning.

Didaktisk forskningsuppbyggnad kan således ses som en utomordentligt viktig betingelse för kvalitetshöjning av lärarutbildningen.

Den didaktiska forskning som förekommer är dock ofta, speciellt de naturorienterade ämnenas didaktikforskning, begränsad till ett inlärningsperspektiv och ställer sällan frågor om skolämnets innehåll i förhållande till socialisation och målrealisering. Anknytning till didaktisk forskning med ett bredare, samhällsvetenskapligt baserat didaktiskt perspektiv, där socialisations- och målrealiseringsaspekterna ingår, är emellertid av speciell vikt utifrån en grundskollärarutbildning, som skall svara emot grundskolans behov. Den såväl nationella som internationella didaktiska forskningen erbjuder här en strategisk kunskapsuppbyggnad. Den pedagogisk-didaktiska forskningens expansiva utveckling på de läroplansteoretiska, läroplanshistoriska och textanalytiska områdena är här en central referens. Denna forsknings centrala kvalifikation är sammansmältningen av allmän- och ämnesdidaktiska perspektiv, vilket innebär problematiseringar av just socialisations- och målrealiseringsaspekterna.

Didaktisk forskning, som tar sin utgångspunkt i eller bygger på skolämnets eller de bakomliggande vetenskapliga disciplinerna, bör givetvis stödjas. Sådan forskning finns framför allt inom den humanistiska sektorn, exempelvis svenskämnet didaktik i Lund/Malmö med en ansenlig forskning bl.a. inom ämneshistoria, olika ämneskonceptioner, språkanalys och klassrumsforskning och inom historie – och religionsdidaktik. Utvecklingen inom svenskämnet didaktik har bidragit till den allmändidaktiska diskussionen, men det förefaller vara ett undantagsfall. Den successiva formeringen av ämnesdidaktiska centra och institutioner förefaller som en trolig utvecklingslinje. Här bör dock behovet av den samtidiga närvaron av ett allmändidaktiskt inslag understrykas, så att alltför snäva ämnesdidaktiska perspektiv inte utvecklas. Med detta avses framför allt problemet att utveckla en kunskap inom grundskollärarutbildningen utifrån grundskolans behov. Det förefaller också som om denna risk speciellt gäller de naturvetenskapliga/naturorienterade ämnenas didaktik (och att dessa ämnesområden i framtiden bör utvärderas just i förhållande till denna problematik).

På sikt skulle tvärvetenskapliga didaktiska forskningscentra, knutna till lärarutbildningarna, där den pedagogiska vetenskapen intar en central plats, vara en tänkbar lösning. Ty även om pedagogiken inte helt accepterat den didaktiska rörelsen, är det inom den pedagogiska vetenskapen och dess didaktiska forskning – fenomenografi, sociokulturellt lärande, läroplansteori, läroplanshistoria och textanalys – som potentialen finns för sammanlänkning av lärande-socialisation-målrealisering. Utgångspunkter för en sådan didaktisk forskning kunde utgöras av respektive skolämnen eller snarare avgränsade didaktiska innehållsområden, förslagsvis: svenskämnets didaktik, historiemedvetande som didaktisk problematik, skolans orienteringsämnen som omvärldsredskap för medborgarsocialisering, mediedidaktik, miljödidaktik etc.

Det föreligger därför ett stort behov av att förstärka lärarutbildningens anknytning till didaktisk forskning genom utveckling av olika former av didaktiska forskningscentra och didaktisk kursverksamhet, där hela det didaktiska forskningsspektrat finns med.

2. Behovet av en didaktisering av lärarutbildningen

Den sedan tidigare etablerade ämnesstrukturen inom den praktisk-pedagogiska utbildningen (pedagogik-metodik-praktik) verkar, tillsammans med traditionella undervisningsformer, ofta konserverande och förhindrar en önskvärd didaktisering av lärarutbildningen.

Dock bör noteras hur didaktiseringstendenser förekommer i primärt metodik (som regel ämnesdidaktik) och i mindre utsträckning pedagogik (allmäntdidaktik). Termen didaktik används dock ofta (speciellt i förhållande till metodik) som kvalitetsmärke utan egentlig innehållslig förändring.

Där forskningsanknytning förekommer kan man se en märkbar kvalitetshöjning inom ramen för lärarutbildningens traditionella struktur. Samtidigt måste sägas att ämnesstudierna oftast, speciellt på 4-9, endast i marginell utsträckning berörts av de didaktiska frågeställningarna, trots att den ursprungliga satsningen gjordes i förhållande till ämnesteorin. Pedagogikämnet, med färre poäng och en svagare position och metodikämnet, med uppenbara identitetsproblem, samt praktiken, har inte heller genomgått någon automatisk didaktisering. Den utveckling som skett har varit förankrad i allmän- och ämnesdidaktisk forskning och forskningsanknytning (baserad i läroplansteori och fenomenografi och som regel utförd av pedagogiska forskare och mer eller mindre ämnesorienterade och ämnesmetodiskt baserade lärarutbildare) samtidigt som de flesta pedagogik- och metodiklärarna stått utanför denna process.

En fortsatt didaktisering av såväl metodik som pedagogik och på sikt utvecklingen av ett sammanhållet pedagogikblock med didaktisk inriktning, förefaller vara den organisatoriska modell som kan skapa förutsättningar för en didaktiskt forskningsanknuten lärarutbildning.

Den centrala utvecklingspotentialen ligger i om didaktiken kan få ett starkare fäste i pedagogiken (jfr Stockholmsmodellen som organisationsprincip med utgångs-

punkt från en stor pedagogiklärarkår) och denna därmed ges en tydligare allmän-didaktisk inriktning med ämnesdidaktiska implikationer. En utvecklingssträvan, som också finns mer eller mindre utvecklad på en del lärarutbildningar, är att inom lärarutbildningen formera ett 40-poängsblock om pedagogik med inriktning mot didaktik. Det förutsätter en successiv omstrukturering av pedagogiken i allmän-didaktisk riktning, metodiken i ämnesdidaktisk riktning och, i förekommande fall, med den didaktiska strimman inom ämne-teorin, relaterad till detta poängblock. Implikationen av förslaget är att de ingående kurserna relateras till A- resp B-nivå och att B-kursen avslutas med examensarbetet (B-uppsats) om 5p. Ett önskvärt utrymme för PPU:ns del inom lärarutbildningen är (med 4-9-utbildningen som utgångspunkt) 60p/tre terminer. Även med ett något mindre utrymme bör denna modell kunna genomföras. En reformering enligt denna modell förutsätter också en successiv didaktisering av ämne-teoristudierna, där den idag förekommande didaktiska strimman och/eller ämnesdidaktiskt inriktade kurser är centrala utgångspunkter. Här är de undantagsvis förekommande fallen av ämnesdidaktisk kunskapsuppbyggnad på ämnets eller den vetenskapliga disciplinens bas (jfr svenskämnet ovan) föredömliga exempel att hänvisa till vad gäller den samlade högskolans/universitetets ansvar för lärarutbildning och grundskola.

Modellen är givetvis inte utan problem: pedagogiken inom lärarutbildningen ställs med denna modell inför ett didaktiseringskrav, som innebär en renässans för pedagogikens klassiska frågor om mål och innehåll. Pedagogiken inom lärarutbildningen måste därmed för det första vidga sina ofta begränsade och utvecklings- och inlärningspsykologiska perspektiv till kontextuella perspektiv och relatera dem till sociokulturella ämnes- och allmän-didaktiska frågeställningar.

Pedagogiken på lärarutbildningen måste införliva den utbildnings-sociologiska och pedagogisk-filosofiska kunskapsuppbyggnaden genom att tydligare anknyta till den samhällsvetenskapligt baserade didaktiska forskningen av läroplansteoretisk, läroplanshistorisk och textanalytisk art.

Pedagogikämnetts traditionella utvecklings- och inlärnings-psykologiinriktning föreslås således att successivt underordnas en pedagogiskt-didaktisk inriktning.

Detta innebär att pedagogiken på lärarutbildningarna i högre grad också måste öppna sig för kontextualiserande och för kommunikativa och filosofiska perspektiv.

3. Behovet av utbildning av lärarutbildare

Direkt i anslutning till reformen 1988 skedde en på många håll stark men relativt kortsiktig satsning på didaktisk forskning och didaktisk fortbildning av lärarutbildarna – nämnas bör att de olika lärarutbildarrollerna historiskt varit utan en specifik utbildning för sina respektive uppgifter. P.g.a. ekonomiska omständigheter, som nedgången i explicit riktade medel för didaktik, men även ett i många fall sviktande intresse från lärarutbildarnas sida för att delta i eller fullborda en didaktisk fortbildning så har, på många håll, successivt ett återfall i lärarutbildningens traditionella, icke forskningsbaserade verksamhet skett.

Läroarutbildarkompetensen är mycket ojämn. Framför allt inom den praktisk-pedagogiska utbildningen, primärt metodik, är läroarutbildarkompetensen ofta låg. Slående är att det inte krävs någon specifik utbildning för att bli läroarutbildare inom den praktisk pedagogiska utbildningen.

Ett förslag till obligatorisk utbildning för alla läroarutbildare är att i organiserad form bygga vidare eller vidareutveckla allmändidaktiska och fack- och ämnesdidaktiska kurser med bestämda etappmål och med pedagogisk-didaktisk forskarutbildning som centralt nav.

Det är också här viktigt att understryka att hela det didaktiska forskningsspektret även här måste ges plats (jfr punkt 1).

Kravet på specifik utbildning av läroarutbildarna är nära sammanhängande med rekryteringsfrågan, där tillgången på forskarutbildade didaktiker fortfarande är begränsad, men där läroarutbildningarna inte heller alltid strävar efter att rekrytera dessa. Den vanligaste rekryteringsmodellen av läroarutbildare förefaller fortfarande vara den successiva överflyttningen av "goda", i betydelsen praktiskt erfarna, lärare till läroarutbildningen. Om dessa nyrekryterade läroarutbildare inte automatiskt ges möjlighet till och förpliktigas att delta i didaktisk vidareutbildning för sin nya uppgift, kommer de att bidra till reproducerandet av den icke forskningsbaserade, personbaserade praktikerfarenhetsmodellen. Rekryteringsfrågans hantering och kravet på didaktisk utbildning av läroarutbildare är således nyckelfrågor.

4. Synpunkter på läroarutbildningens inre arbete med speciell betoning på den praktisk-pedagogiska utbildningen

I den strävan till didaktisering, som enligt denna utvärdering betraktats som en central kvalitetshöjande faktor, kan i det korta perspektivet följande rekommendationer och prioriteringar för läroarutbildningens inre arbete ges:

- **examensarbetenas utformning (helst som B-uppsatser och avslutning på en B-kurs i pedagogik med didaktisk inriktning, jfr p. 2 ovan)** är ett avgörande steg på vägen att utveckla en skrift- och argumentationskultur, kort sagt en högskolekultur. Med detta avses en läroarutbildning som anknyter till kravet i högskolelagens andra paragraf. Denna stadgar att den studerande skall förvärva ett kritiskt analyserande förhållningssätt. Förberedelsen för och genomförandet av examensarbetena blir en av de framtida prøvostenarna och kriterierna på den goda läroarutbildningen.
- behovet av en vridning från den traditionellt skolmässigt inriktade kurslitteraturen mot **en ökad användning av aktuell forskningsbaserad litteratur**, t.ex. artiklar från landets didaktiska och i förekommande fall från den internationella floran av tidskrifter. Denna vridning är beroende av läroarutbildarkompetensens successiva nivåhöjning.
- **en ökad användning av seminarieformen**, dvs skapande av förutsättningar för kommunikativa situationer där texter, erfarenheter från föreläsningar och reflektioner över praktiken kontinuerligt och offentligt diskuteras (dvs i den lilla seminariegruppen) och där kritisk argumentation kan "tränas".

- **ökad kontakt med etablerad didaktisk forskningskompetens och forskningsresultat** och perspektiv genom återkommande storföreläsningar, för såväl lärarutbildare som de studerande på lärarutbildning genom ett ökat utnyttjande av lokala och nationella krafter

5. Prioritering av innehållsområden

Den vanligast förekommande och enklaste kritiken och den som ständigt framförs är att påpeka vad som fattas i lärarutbildningen. Liksom vad beträffar skolan, anklagas lärarutbildningen från diverse håll ofta för vad den inte behandlat. Delvis späder en sådan kritik på det problem som redan föreligger, nämligen att så många olika områden kräver sin rättmätiga plats. Kan då en diskussion om prioriterade områden föras? Ja, möjligen i relation till den linje som redan förts i detta avslutande resonemang, där behovet av anknytning till didaktisk forskning och utvecklingen av ett pedagogikblock om 40p med inriktning mot didaktik (och där önskvärdheten om ett utrymme på 60p, tre terminer för den praktisk-pedagogiska utbildningen) understrukits.

Det finns, menar jag, i förhållande till samhällsutvecklingens krav, ett par forskningsfält med motsvarande kunskapsområden som lärarutbildningen har att förhålla sig till och utveckla, områden som på ett fruktbart sätt kan komplettera den anförda didaktiska inriktningen. Jag säger nu inte att lärarutbildningen inte brytt sig om dessa områden. På vissa håll finns de med men de är sällan etablerade kunskapsområden med anknytning till pågående forskning (den modell som eftersträvas är således densamma som gäller den didaktiska anknytningen).

Jämställdhetsfrågans hantering har speciellt utpekats av regeringen i utvärderingsuppdraget. Här föreslås att

jämställdhetsfrågan inom lärarutbildningen omsätts till ett genusperspektiv som prioriterat didaktiskt kunskapsområde. Detta kunskapsområde markeras genom att ges en framskjuten position i inledande kurser och återkoppling i relevanta delar.

Bland övriga kunskapsområden, som bör prioriteras och som i vissa stycken kan organiseras på tvären, kan nämnas

- ungdomsforskning och ungdomssocialisation,
- det mångkulturella samhället och klassrummet samt interkulturella arbetssätt,
- mediekunskap och utvecklingen av 'media literacy'
- den estetiska dimensionen.

Samtliga dessa kunskapsområden kan, liksom genusaspekten, ses som framtvingade i en anpassning till det nuvarande samhällets krav som lärarutbildningen måste förhålla sig till.

Avslutande reflektioner

I en auktoritativ, kritisk granskning av lärarutbildning i USA skriver författarna Lanier & Little (1986) att dess problem bl.a. är den låga statusen i förhållande till universitetsvärlden, de motsättningar som ofta finns inom lärarutbildningen samt den bristfälliga intellektualismen i utbildningen, såväl bland lärarutbildarna som hos många av de studerande. Om detta är en rättvis bild av lärarutbildningen i USA kan givetvis diskuteras och frågan kan också ställas om den gäller för Sverige. Låt oss ändå ta deras karakteristik som utgångspunkt för några avslutande reflektioner.

Statusfrågan är historiskt förankrad såväl i Sverige som i USA och givetvis svår att förändra på kort sikt. Debatten om lärare som professionella är symptomatisk och innehåller många blindskär. Statusproblematiken, vad gäller såväl lärarutbildning som lärare, är många gånger ett allvarligt hinder för kommunikation både på myndighetsnivå och inom forskar- och lärarutbildningsvärlden. Uppenbart är dock att en ökad forskningsbas för lärarutbildning och lärares arbete skulle öka den professionella statusen och med adekvat inriktning också lärares professionalism. Huvudfrågan beträffande det senare är vilken forskning som är adekvat. Som framgår av det hittills sagda så ser jag didaktisk forskning som det givna svaret (jfr Englund 1994).

Exemplen på främlingskap och nedvärdering mellan olika delar av lärarutbildningen, även de som befinner sig mycket nära varandra, är mycket vanliga. Det är slående att kolleger ofta inte känner varandra och inte vet vad de gör, var och en gör ofta sitt utan att kommunicera med andra. En väsentlig förklaring till förhållandet är att företrädare för de olika ämnena och sektorerna inte upplever att deras respektive fält (pedagogik, metodik, ämnesteorier, praktik etc.) har med varandra att göra, att de har ett gemensamt problem. Även här betraktar jag didaktik som en viktig förenande faktor. Att ställa frågor om valet av innehåll och lärandet av detta innehåll som forskningsfrågor, som didaktiska frågor, innebär att företrädare för olika sektorer får gemensamma problem. De goda exemplen på en sådan utveckling är tillräckligt många och dynamiska.

Antiintellektualismen är delvis en aspekt av statusproblematiken men är givetvis många gånger också reell. I den mån den är reell kan spekuleras om varför – är det lärarutbildarna som står för denna tradition eller är det varje generation lärostuderande som tvingar fram tips och kortsiktighet?

Forskning och framför allt didaktisk forskning, som innebär att forskningsobjektet är lärares faktiska yrkesutövande i den meningen att utgångspunkten tas i att man faktiskt undervisar i ett ämne, är här det självklara svaret. Är didaktiken då ett sätt att lösa alla dessa problem? Ja, någon mirakelmedicin är det förvisso inte, men kanske visar denna korta sammanställning på en del av dess potential.

Frågan om den didaktiska forskningens potential kan också ses i ljuset av frågan om teori och praktik. Om lärarutbildningen på sikt skall kunna utveckla en teoretisk professionsförankring handlar det, enligt min mening, att inte så ensidigt som hittills ta praktiken som utgångspunkt. Lanier & Little går till och med så långt att de hävdar att det är praktiken som är problemet. Fokuseringen på praktiken leder till att en viss typ av frågor blir mer intressanta än andra som t.ex. ordningsfrågor i klassrummet. Perspektivet begränsas därmed, menar Lanier & Little.

Alternativet, som jag ser det, är att i högre grad söka utveckla och utnyttja didaktisk teoribildning. Didaktisk teoribildning skall då inte betraktas som och är inte en teknologisk teori, som sitter inne med färdiga teknologiska svar (jfr Ahlström 1992). Didaktisk teori betonar snarare det ständiga valets problematik, det är alltså en teori som påvisar den plurala karaktären i lärarprofessionen. En sådan teori placerar in det ständiga valets komplexitet i förhållande till lärande – socialisation – målrealisering. Teorin förutsätter att utgångspunkten tas i att lärare faktiskt skall undervisa om något, men att innehållet, dess text och kontext, inte är förutbestämt. En central referens för analys av det ständiga valets komplexitet är den didaktiska forskningens bidrag med didaktiska typologier för olika ämnesområden som innefattar olika syften, innehåll och metoder (skilda diskursiva praktiker).

Just utvecklingen av en teoretiskt förankrad hållning "före" praktiken betraktar jag som central, ty den bryter in på ett område som förefaller vara det grundläggande problemet. Ty det är relationen praktik-teori och framför allt var utgångspunkten skall tas för kunskapsuppbyggnad och reflektion, i teorin eller praktiken, som det ofta handlar om.

Historiskt och fortfarande har praktiken varit den dominerande utgångspunkten. Det är den i praktiken förankrade erfarenheten, som har gett metodikerna och lärarutbildarna deras relativa men begränsade status. I förhållande till pedagogerna avslöjas emellertid dess begränsning, ty där möter de en mer eller mindre teoretiskt förankrad analys av praktiken. Även bland många pedagoger, som inte är didaktiskt orienterade, finns ett starkt förespråkande för att även fortsättningsvis ta praktiken som utgångspunkt. Vad de ser i praktiken, och vad de vill lära metodikerna och lärarna att se, är ofta något helt annat än vad metodikerna ser. Dessa lärdomar är viktiga men de har som regel inte sitt fokus på innehållet.

Jag vill istället betona behovet av teori om valet av innehåll som utgångspunkt. En teori som handlar om vad, vilket innehåll, man skall undervisa om i praktiken. Däremot, som sagt, inte en teknologisk, föreskrivande teori som tidigare ofta föreslagits, utan en didaktisk teori som innehåller olika valmöjligheter, en teori som ökar handlingsberedskapen genom att innehålla analys av konsekvenser av olika val av innehåll/olika handlingsvägar etc.

Referenser

Ahlström, K.G. (1992): *Forskningsanknuten lärarutbildning*. Skolverket: Fördjupad anslagsframställning. Forskning 1993/94-1995/96. Bilaga 4.

Askling, B., Ahlstrand, E. & Colnerud, G. (1991): En likvärdig lärarutbildning? UHÄ:s utvärdering av grundskollärarreformen. *UHÄ-rapport 1991:8*.

Englund, T. (1990): På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet. *Forskning om Utbildning* vol. 17 no 1.

Englund, T. (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with special reference to Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur.

Englund, T. (1992): Text och kontext – om didaktikens nuläge. *Utbildning och demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* vol. 1 no 2.

Englund, T. (1994): Professionella lärare? Helst didaktiskt kompetenta. Stockholm: *Läraryrket*.

Englund, T. (1995): Narrow and broad didactics in Sweden – towards a dynamic analysis of the content of schooling. Publiceras i Hopmann, S. & Riquarts, K. *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel.

Englund, T. & Svingby, G. (1986): *Läroplansteori och didaktik*.

I Marton, F. red. *Fackdidaktik I*. Lund: Studentlitteratur.

Forskning om Utbildning vol. 19 no 2. Pedagogik som vetenskap.

Högskolelagen

Kallós, D. (1988): Hur skapar vi framtidsberedskap inom den framtida lärarutbildningen? Ur U-sektorsdagarna i Karlstad: *Att vara lärare inom barnomsorg och skola på 2000-talet*. Karlstad: Högskolan i Karlstad.

Kallós, D. (1993): Lärarutbildning som universitetsutbildning. *Utbildning och demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* vol. 2 no 2.

Kroksmark, T. (1987): *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg Studies in Educational Sciences 63.

Kroksmark, T. & Marton, F. (1987): Läran om undervisning. *Forskning om Utbildning* vol. 14 no 3.

Lanier, J. & Little, J. (1986): Research on teacher education. I Wittrock, M. ed. *Handbook of Research on Teaching. Third Edition*. New York: MacMillan.

Lindberg, G. & Lindberg, L. (1978): *Pedagogisk forskning i Sverige 1948-1971. En explorativ studie av inom- och utomvetenskapliga faktorer*. Umeå universitet: Pedagogiska institutionen.

Marton, F. (1983): *Från utbildningsmetodisk till fackdidaktisk forskning*. Lärarutbildningen vid universitetet i Linköping. Rapport 100.

Marton, F. (1986): Vad är fackdidaktik. I Marton, F. red. (1986): *Fackdidaktik I*. Lund: Studentlitteratur.

Propositionen 1978/79:180 om läroplan för grundskolan m.m.

Propositionen 1984/85:122 lärarutbildning för grundskolan

Propositionen 1991/92:75 om lärarutbildning m.m.

Propositionen 1994/95:100

Regeringsbeslut 1995-02-02 ang. utvärdering av lärarutbildningen

SFS 1993:100

SOU 1970:22 Pedagogisk utbildning och forskning

SOU 1978:86 Lärare för skola i utveckling

Säfström, CA (1994): *Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning*. Upsala Studies in Education 53.

Säljö, R. (1992): Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning och demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* vol. 1 no 2.

Säljö, R. (1995): Begreppsbildning som pedagogisk drog. *Utbildning och demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* vol. 4 no 1.

UbU 1994/95:10

UHÄ-rapport 1986:32 Ny utbildning av lärare för grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. UHÄ:s preliminära överväganden och förslag med anledning av regeringens proposition 1984/85:122 om en ny grundskollärarutbildning m.m.

UHÄ-rapport 1992:21 En grund att bygga på. Utvärdering av utbildningen av lärare för grundskolan. Utgrunds slutrapport.

Östman, L. (1995): *Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. Upsala Studies in Education 61.

Bilaga

Inför en utvärdering av svensk lärarutbildning hösten 1995

– en strategisk utvärderingsansats:

Tomas Englund 1995 08 15

Den nya grundskollärarutbildningen – baserad på grundskollärar-utbildningsreformen beslutad 1985 och inrättad fr.o.m. 1988/89 – utvärderades relativt nyligen. Resultatet presenterades i UHÄ-rapporten 1992:21, Utgrunds slutrapport 'En grund att bygga på'. Föreliggande ansats innebär att ett selektivt och strategiskt utvärderingsprogram skall prövas samt att ett historiskt baserat utvecklings- och förändringsperspektiv anläggs. Det senare innebär att (eventuellt) genomförda och planerade förändringar av lärarutbildningen i enlighet med reformens intentioner – i ett decennieperspektiv – betonas.

Det viktigaste motivet för ett selektivt och strategiskt utvärderingsprogram förklaras av tidigare utvärderingsansätt att ofta fungera / dess ofta problematiska tendenser: den teknologiska traditionens långvariga dominans (med sin starka betoning av kvantitativa data), den teoriutvärderande ansatsens ofta förekommande övertro på en viss teoretisk utgångspunkt oberoende av kontext, den ömsesidiga utvärderingens ofta utslätade karaktär (samtidigt som dessa ansatser givetvis också innehåller ett antal fördelar som det gäller att dra nytta av). Valet av ett selektivt och strategiskt utvärderingsprogram är också ett uttryck för en inspiration från Ernest House (1993) som menar att det är en utvärderares/utvärderingsgrupps professionella ansvar att göra en självständig och kritisk bedömning utifrån en kontextualiserad värdeteoretisk utgångspunkt och tillhörande kriterier.

Konsekvenserna av en sådan utvärderingsansats är en selektivt inriktad utvärdering som jag vill precisera på följande sätt:

Grundskollärarutbildningen utbildar lärare för **alla** barn och ungdomar. Detta innebär att grundskolans värdegrund – att det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund och att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar – är en central referenspunkt för en utvärdering av lärarutbildningen och den profession som lärarutbildningen syftar till.

Lärarutbildningsreformens centrala redskap för reformering lärarutbildning och lärarbete var en för hela grundskolan gemensam lärarutbildning med det didaktiska perspektivet i centrum (propositionen 1984/1985:122 s 11, jfr Utgrund s 12). Denna inriktning utvecklades av UHÄ till att de ämnesteoretiska studiernas innehåll (i lärarutbildningen) bör besvaras med utgångspunkt från ett samhällligt

perspektiv på grundskolans undervisning och dess roll i en medborgarutbildning' (UHÄ 1986:32 s 50).

Förutom didaktikaspekten har i denna utvärdering valts att som kompletterande aspekter fokusera lärarutbildarkompetens och vetenskaplig nivå vilka bedöms som grundläggande kriterier. Pedagogikämnet, den centrala vetenskapliga disciplinen inom lärarutbildningen, föreslås också att fokuseras. Till dessa aspekter tillkommer föreliggande utvärderingsdirektivs betoning av jämställdhetsaspekten (som är en viktig kompletterande aspekt till det grundläggande värdeorienterade perspektivet). Som strategiskt valt innehållsområde för utvärdering ur samtliga nämnda aspekter (även det sistnämnda – jfr ex vis Gisselberg 1991, Staberg 1992) inriktas koncentrationen mot grundskollärarutbildningens hantering av naturvetenskap / naturorientering.

Sammantaget föreslås följande aspekter att betonas i kommande utvärdering:

- Grundskollärarutbildningens specificitet i enlighet med att grundskolan är en för alla gemensam medborgarutbildning. Vilka krav ställer detta på den framtida lärarrollen och därmed på grundskollärarutbildningen och dess innehåll?
- Didaktikens centrala roll som reflektionsgrundande och som potentiell omvandlare av lärarutbildningens traditionella strukturer och sektorsuppdelning i metodik, ämnesstudier, pedagogik och praktik – hur har förändringskrav beträffande didaktikens införande bemötts och hanterats och hur är nuvarande situation och utvecklingstendenser beträffande lärarutbildarkompetens, vetenskaplig nivå och pedagogikämnet?
- Jämställdhetsaspekten / genusaspekten är en central princip som tillskrivits ökad betydelse och dess utformning i överensstämmelse med olika föreskrifter provas – hur hanterar lärarutbildningen denna mångfasetterade fråga?
- Naturvetenskapen och de naturorienterande ämnenas roll i en lärarutbildning för en skola för alla mot bakgrund av de allt starkare rekryteringskraven, långsiktiga miljöhänsyn och skolan som lärande och jämställd utvecklingsmiljö för alla studerande. Hur hanterar lärarutbildningen de spänningsfält som uppträder?

I förhållande till Utgrunds utvärdering innebär den föreslagna utvärderingen i vissa stycken en uppföljning, i andra stycken en precisering, framför allt av vad beträffar didaktikens potential. Min bedömning är att didaktikaspekten ej fokuseras som möjlighet i Utgrunds utvärdering utan snarare tas till intäkt för bristen på reformuppfyllelse (vilket givetvis inte är en helt felaktig bild).

I föreliggande utvärdering kommer inte enskilda lärarutbildningar att ställas i fokus; någon jämförelse mellan olika lärarutbildningar avses således primärt inte göras. Avsikten är inte heller att betona de skilda förutsättningarna på 1-7 resp. 4-9. Vi vill snarare söka lyfta fram dessa bägge lärarutbildningsgrenars gemensamma målsättning (denna inriktning bör dock inte förhindra oss till tentativa jämförelser i olika avseenden). Avsikten är sammantaget mer en fråga om att påvisa generella utvecklingstendenser, problem och framför allt möjligheter och goda exempel.

I det följande presenteras i punktform de centrala aspekterna för den föreslagna strategiska utvärderingen och kriterierna för utvärdering av dessa aspekter:

1) Didaktikens utformning – införandet av didaktiken var ett centralt förslag i lärarutbildningsreformen. Didaktiken hade, då den föreslogs för första gången i lärarutbildningspropositionen 1984/85:122, sin bakgrund i en snabbt framväxande pedagogisk-didaktisk forskning – ett forskningsintresse för valet av undervisningsinnehåll och innehållets möte med de studerande – som bröt med en tidigare pedagogisk forsknings negligering av innehållsfrågan. Mer precist var den didaktiska forskningen relaterad till dels en framväxande läroplansteoretisk forskning och dels till den fenomenografiska forskningen om kategorisering av uppfattningar, applicerad på studerandepuppfattningar. Länkad till dessa forskningsinriktningar och även i viss mån oberoende av dessa fanns annan spirande didaktisk forskning, även om de inte alltid kallades så, inom flera olika discipliner som likaledes betonade (skol-)ämnets historia och (möjligheter till) olika utformningar samt de studerandes möte med ämnet.

Forskningsutvecklingen (inom didaktiken) under de tio år som gått sedan dess har också varit expansiv men didaktiken / den didaktiska forskningen / de didaktiska perspektiven har inte nödvändigtvis haft ett avgörande genomslag på lärarutbildningarna. Trots de satsningar som gjorts på didaktik på de olika lärarutbildningarna (och som behandlas relativt utförligt i Utgrund) så vill jag hävda att de potentiella förändringsmöjligheterna i didaktiken inte heller i Utgrundrapporten beaktas fullt ut 1). Mitt förslag är därför att med didaktikbegreppet som utgångspunkt söka fördjupa Utgrunds analys av vad som hittills skett och påvisa didaktikens förändringsmöjligheter av lärarutbildningen, en analys som också kan ligga till grund för en framtida, mer genomgripande utvärdering (och en framtida utveckling av lärarutbildningen).

Med nedanstående kriterielista över möjliga användningsområden av didaktik avses inte primärt att peka ut om/hur lärarutbildningarna (miss)lyckats utan snarare, att i ett positivt sökande, påvisa vilka möjligheter som didaktiken har och att analysera lärarutbildningens hantering av respektive område hittills.

Kriterier för att bedöma didaktikmoment i lärarutbildningen:

a) Didaktik – metodik: distansering från metodik? På vilket sätt?

Som framkommer i Utgrund så är det ”genomgående för de olika lösningarna (så) att anknytningen till didaktisk vetenskap och forskning är svag och att ... de didaktiska inslagen förlorar sin egentliga kärna och kanske i stället mer blir vad som traditionellt har innefattats i ämnesmetodik” (s 118).

Den fråga som därför ställs är om de didaktiska momenten, som ofta är organisatoriskt nära relaterade till metodiken, skiljer sig från metodiken i principiell utformning (och i så fall hur) eller om det är så att metodiken i hög grad bytt namn till didaktik? Sker i lärarutbildningen ett klart åtskiljande mellan metodik och didaktik, i så fall hur och på vilka grunder?

Frågan är primärt riktad till utformningen av didaktik/metodik och eventuella inslag i metodikundervisningen som benämns didaktik och i vilken mån det föreligger kännedom om/uppfattningar om skillnader mellan didaktik och metodik?

Riktlinje för bedömningen/jämförelsen är att man kan se traditionen inom (ämnes)metodik som uttryck för **hur** man skall göra (exempelvis lägga upp undervisningen inom ett visst avsnitt) medan didaktik bl.a. innebär en **jämförande betraktelse** av flera hur.

b) Åtskillnad vetenskaplig disciplin – skolämne? Hur hanteras denna relation i ämnesundervisningen?

Förekommer återkommande problematiseringar av denna relation eller inte?

Vad säger Utgrund om dessa frågor och dess förutsättningar?

Utgrund har

”svårt att inse varför den ämneskompetens som finns vid ämnesinstitutionerna ej tas till vara fullt ut inom 1-7-utbildningen. Vi har också svårt att förstå varför skolämnemetodik ej integreras med ämnesstudierna ...Vår slutsats är att en organisatorisk samordning mellan ämnesstudier och ämnesmetodik måste komma till stånd” (s 106).

Senare skriver Utgrund dock att det finns

”rapporter om att yrkesinriktningen av ämnesstudierna (på 1-7) prioriteras så starkt att det är mer den metodiska tillämpningen än den ämnesmässiga fördjupningen som dominerat studierna.

En fråga som sammanhänger med dessa förhållanden är relationen mellan skolämne och universitetsämne. Endast ett mindre antal universitetsämnen har en sådan struktur att de sammanfaller med skolämnena. Inte heller inom universitetsinstitutionerna finns därför i dagsläget tillräckligt omfattande kompetens för att täcka hela skolämnet ” (s 117).

Här menar jag att en annan av de centrala didaktiska möjligheterna ligger och att det är viktigt att undersöka i vilken mån som en åtskillnad mellan vetenskaplig disciplin och skolämne görs inom lärarutbildningen och i så fall hur? Utgångsläget för 1-7 resp. 4-9 utb. är här klart åtskilda i så måtto att 1-7 på flera håll/i stora stycken historiskt haft ämnesundervisningen förlagd till lärarutbildningen. Genom lärarutbildningsreformen har 1-7 fått en klar förstärkning på disciplin/ämnessidan med möjligheter till olika utformningar. 4-9 har sedan tidigare ett betydande disciplinärt, ofta från lärarutbildningarna mer eller mindre fristående inslag, där relationen vetenskapliga discipliner – skolämnen kan problematiseras på ett specifikt sätt med det didaktiska perspektivet (jfr Utgrund s 26 ff).

Frågan här är således om didaktiken/de didaktiska momenten använts, och i så fall hur, för att utföra denna problematisering.

Ett grundproblem är att skolämnet i många stycken är något annat än en förenkling av en eller flera vetenskapliga discipliner. Varken den vetenskapliga disciplinen (vilken det än vara månede) eller skolämnet har emellertid någon entydig innebörd / något entydigt innehåll och därför är denna frågas hantering central att undersöka. För en konkret exemplifiering med inriktning mot ett specifikt ämnesområde, se p. 6 nedan.

Problematiseringen vetenskaplig disciplin – skolämne leder också över till ett didaktiskt synsätt på skolämnen som historiskt konstruerade och som slagfält för olika möjliga uttolkningar.

c) Behandlas skolämnets historia (läroplans- och ämneshistoriska perspektiv) och skolämnets socialt konstruktiva karaktär?

Detta moment är centralt för en lärarutbildning som vill betona och problematisera skolämnenas identitet i förhållande till universitetsdisciplinerna – finns detta moment med i lärarutbildningen? Inom vilken kurs? Vilken karaktär ges momentet – historiskt absolut eller historiskt relativiserande? Hur behandlas relationen till bakomliggande universitetsdiscipliner?

Betonas bör att denna inriktning starkt understryks i senare utbildningspolitiska dokument, tydligast i SOU 1992:94 Skola för bildning.

Analysen av didaktikens utformning kan också utföras genom att undersöka i vilken mån de dominerande traditionerna inom den didaktiska forskningen, den läroplansteoretiska respektive den fenomenografididaktiska, och de huvudsakliga perspektiven från dessa traditioner kommer till uttryck i lärarutbildningen. Med denna utgångspunkt kan följande två frågor ställas:

d) I vilken mån behandlas skilda möjligheter till val av innehåll inom olika ämnesområden (det läroplansteoretiska perspektivet)?

Förekommer betraktelser av olika ämnens didaktiska typologier och olika emfaser?

e) I vilken mån och på vilka sätt anknyts till fenomenografisk didaktisk forskning

dvs. vad gäller elevers uppfattning av och hantering av innehåll?

Med ovanstående fem frågor anser jag att uppfattningar om didaktik och didaktiken som praktik relativt ingående bör kunna kartläggas. Till dessa skall läggas att flera av de följande aspekterna på olika sätt också berör didaktikaspekten.

2) Lärarutbildarkompetens – den problematik som belysts ovan vad gäller didaktikens utformning är nära sammanhängande med lärarutbildarnas didaktiska kompetens och en fråga som kan ställas är vilka lärarutbildarkategorier som gjorts/

skall vara ansvariga för de didaktiska perspektiven:

- för metodiklärarutbildaren gäller det (i enlighet med punkt 1a ovan) att distansera sig från ett metodikperspektiv och ha förmågan att se och jämföra olika val av innehåll och olika metoder att undervisa, att jämföra konsekvenserna av dessa skilda val och metoder etc.

En viktig utgångspunkt är att metodiklärarutbildarna ofta rekryteras primärt i kraft av att vara bra lärare och att de ser som sin uppgift att i första hand förmedla sin praktiska erfarenhet, sin metodik, till de lärarstuderande, inte att relativisera sin metodiska erfarenhet, valet av innehåll etc. (jfr Ahlström & Jonsson 1990).

Rekryteringen till lärarutbildningen av nya metodiklärare är här avgörande. På vilka grunder rekryteras nya metodiklärarutbildare? Vilka krav ställs på specifik utbildning för att vara metodiklärarutbildare? ²⁾

- för ämneslärarutbildaren (men givetvis även för metodikläraren) gäller det att känna till och behandla skillnaden mellan vetenskaplig disciplin och skolämne (jfr punkt 1b ovan) men det är en problematik som ofta står lågt i kurs hos universitets- och högskolelärare och frågan är om Utgrunds linje ”att det är nödvändigt att mer bygga på de vetenskapligt skolade ämnesföreträdarna och ge dem kompetens att arbeta med didaktiska frågeställningar” (s 118) här är en framkomlig väg. Som också framkommer i Utgrund så deltog dessa lärarutbildarkategorier endast marginellt i reformarbetet och det förefaller svårövertigligt att tänka sig de didaktiska perspektiven som framträdande inom universitetens ämnesinstitutioner – några lysande undantag är kända men helhetsbilden är troligen mörk men bör analyseras. (Här är det omöjligt att göra någon djupare kartläggning men (eventuella) exempel på lyckade (sam-)arbetsformer bör kunna påvisas).

En viktig fråga är här om ämnesstudierna / studier av vetenskapliga discipliner skall ’lämnas ifred’ för att i efterhand kompletteras med nödvändiga jämförande skolämnesstudier eller om didaktikens problematiseringar skall studeras jämsides med ämnesstudierna (olika uppfattningar i denna fråga har ju avsevärda organisatoriska konsekvenser). ³⁾

En avgörande administrativ fråga gäller tillgodoserandet av didaktiska inslag inom ramen för ämnesstudierna, vilka för de icke-lärarstuderande omfattar 20p per termin. Det har på vissa håll visat sig svårt att administrativt lösa problemet att ge ämnesdidaktiska studier inom ämnesutbildningen (poänggivande) status. Eller skall denna uppgift – analysen vetenskaplig disciplin/skolämne – primärt falla på metodiklärarutbildaren? Finns den strategiska kompetens som här efterfrågas på lärarutbildningarna – jfr not 2. Utvärderingens huvudfråga blir här hur lärarutbildningarna har hanterat / löst dessa problem och vilka framtidsmodeller som är skisserade? ⁴⁾

En fråga som också kan förtjäna en bedömning i detta sammanhang är hur lärarutbildningen ser på mer övergripande kompetensfrågor vad gäller (tillgång till resp. planerad utlysning av) **professorstjänster och eventuella andra forsknings-**

tjänster inom lärarutbildningens ram samt dessa tjänsters inriktning. Den bakgrund som här kan ges är att den pedagogiska forskningen och dess ämnesföreträdare – av många professionella bedömare (ex vis Kallós 1995) – endast i mycket begränsad mening betraktats ha tillfört lärarutbildningen något av bestående värde – jfr två nästkommande frågor.

3) Vetenskaplig nivå i lärarutbildningen – En central och återkommande diskuterad fråga i lärarutbildningen är dess vetenskapliga nivå där den s.k. forskningsanknytningen dominerat under senare tid (jfr Ahlström 1992). Denna fråga är nära sammanhängande med de två första punkterna bl.a. därför att didaktiken är en av de centrala forskningsanknytningsfrågorna och därför att frågan om vetenskaplig nivå är nära relaterad till lärarutbildarkompetensen.

De historiskt starka inslagen av yrkesförberedelse uppfattad som förebildlig praktikorientering har knappast gynnat lärarutbildningskulturen (och därmed lärarprofessionalismen) som en skriftkultur, en teoretiskt orienterad, reflekterande kultur. Jag betraktar det därför som centralt att i en utvärdering belysa två konkreta uttryck för lärarutbildningens karaktär i detta avseende:

- frågan om kurslitteraturens karaktär och
- frågan om examensarbetenas/specialarbetenas/ uppsatsernas karaktär.

a) Vad gäller kurslitteraturens karaktär betraktar jag det som viktigt att undersöka förekomsten av debatlitteratur (och i så fall vilken typ av debatlitt.) contra vetenskapligt baserad litteratur (och i så fall på vilken vetenskaplig grund); examinationsformer på delkurserna med eventuella inslag av skriftliga inslag och behandling av desamma (seminarieformer och liknande).

b) Vad gäller examensarbeten/specialarbeten/B-uppsatser är det viktigt att understryka de nya förutsättningar som successivt vuxit fram efter lärarutbildningsreformen där det (med stora lokala skillnader) successivt formerats likartade målsättningar på de flesta lärarutbildningar med inriktning mot avslutande examensarbeten/specialarbeten/B-uppsatser. Förekomsten av detta och dessa arbetens karaktär i den mån dessa arbeten har inletts är en viktig utvärderingspunkt.

Här bör noteras att frågan om specialarbeten ställer frågan om disciplinär anknytning inom lärarutbildningen på sin spets med olika lokala lösningar som konsekvens – skrivs arbetena i pedagogik, didaktik, didaktik med ämnesdidaktisk inriktning, pedagogik med didaktisk inriktning, (ämnes)metodik eller inom ramen för något annat.

Tidigare, före lärarutbildningsreformen, fick lärarstudier tillgodoräkna endast 20p pedagogik efter genomgången lärarutbildning. Med de nya modeller som nu vuxit fram efter reformen är 40p pedagogik den modell som förefaller vinna successivt insteg. Detta leder oss över till pedagogikämnets centrala roll i lärarutbildningen (se p. 4).

Dessförinnan skall ett par övergripande kriterier sammanhängande med de redan anförda punkterna nämnas:

- en inte enbart teknisk detalj i sammanhanget (vad gäller utvecklingen av en skriftkultur och andra förutsättningar som kan sägas vara i takt med det datoriserade samhället) är lärarutbildningens datortäthet, systemanknytning etc. Här kan dock ingen djupare analys göras men en viss översyn bör kunna erhållas.
- ett kriterium på 1, 2 och 3 (didaktik, lärarutbildarkompetens och vetenskaplig nivå) som kan prövas är tillgången på, kännedomen om och användningen av aktuella tidskrifter (exempelvis de svenska didaktiktidskrifterna) och utländska curriculum- och didaktiktidskrifter.
- andra kriterier (på samtliga hittills nämnda aspekter) är hur lärarutbildarnas fortbildning hanteras (jfr not 2). Diskuteras inom lärarutbildningskollegiet (fortlöpande) internt och med de lärarstuderande tänkbara innebörder av lärarprofessionalism (i så fall utifrån vilken typ av litteratur)?

4) Pedagogikämnetts karaktär – Pedagogikämnet har historiskt haft en central ställning inom lärarutbildningen och är också det ämne som inom lärarutbildningen har en klar koppling till en vetenskaplig disciplin. Ämnets roll inom lärarutbildningen har dock under långa tider varit problematiskt i så måtto att det dels fungerat som mer eller mindre isolerad förmedling av reducerade psykologi- och/eller sociologikunskaper (vilket också gällt pedagogiken som disciplin under lång tid) samtidigt som disciplinära pedagogikfragment (som exempelvis pedagogikens historia) sökt bevara en plats.

Pedagogiken inom lärarutbildningen har också varit hårt spänd mellan disciplinens teori- och analyskrav contra yrkesutbildningens mer kortsiktiga krav på en praktikinriktad anpassad pedagogik. Lärarutbildningspedagogik har kort sagt haft stora problem att utveckla en klar identitet med de allehanda krav som ställts och trots disciplinstatusen i ryggen så har pedagogiken på lärarutbildningen ofta varit splittrad och värderats lågt. Vad som tillkommer som en avgörande aspekt i den låga värderingen av pedagogik internt (dvs. inom lärarutbildningens ram) är att innehållsperspektivet under lång tid saknats (såväl inom pedagogiken som disciplin – jfr Säfström 1994 – som inom pedagogiken som ämne i lärarutbildningen) och att 'didaktiseringen' av pedagogiken under det senaste decenniet också gått mycket långsamt. Som ett flertal kommentatorer också belyst så bär pedagogikämnet i lärarutbildningen på en avsevärd potential men den har i liten utsträckning utnyttjats pga nämnda faktorer (jfr Carlgren 1995, Kallós 1995).

Huvudfrågan blir här att närmare belysa hur pedagogiken på lärarutbildningen hanterat de nya krav och intentioner som de aktuella reformsträvandena innebär? Avsikten är att här kartlägga skilda utvecklingstendenser beträffande pedagogikämnet på lärarutbildningarna.

5) Jämställdhetsaspektens tillgodoseende

– I lagar och förordningar beskrivs olika krav på aktivt jämställdhetsarbete – hur tillgodoser lärarutbildningen dessa krav?

Här föreslås en koncentration till två olika områden:

- a) Genus och skola – hur hanteras inom lärarutbildningens ram frågor om könstillhörighetens betydelse i skolan: I vilken mån förekommer litteratur som behandlar genusfrågan i undervisningssammanhang? Behandlas genusfrågan ur ett historiskt perspektiv – pojkars och flickors skilda villkor och förutsättningar? Relateras genusfrågan till andra, i viss mån jämförbara sociala kategoriseringar som klass och etnicitet? Behandlas genusfrågan ur perspektivet om pojkars respektive flickors villkor i klassrummet?
- b) Rekryteringsfrågan: Diskuteras inom ramen för lärarutbildningen den pågående feminiseringen av lärarkåren – feminisering / professionalism / professionalisering skall det 'räcka' att man tycker om barn för att bli lärare? Hur hanteras genusaspekten inom lärarutbildningens egenrekrytering?

6) Naturorientering / naturvetenskap

Skolans no-undervisning, dvs. i skolämnena fysik, kemi, biologi och teknik, befinner sig mot bakgrund av inledningsvis nämnda krav i specifika spänningsfält som har implikationer för lärarutbildning. Kraven på en skola för alla, rekryteringskraven på en naturvetenskaplig 'elit' och på rekrytering till naturvetenskap och teknik över huvud, långsiktiga miljöhänsyn och skolan som en lärande positiv utvecklingsmiljö för alla studerande – naturvetenskapligt intresserade som övriga, pojkar som flickor – ställer lärarutbildningen (och på sikt skolans lärare) inför specifika svårigheter. Hur möter och hanterar lärarutbildningens ämnes-, ämnesmetodiska och övriga undervisning dessa delvis motstridande krav?

Historiskt bär de naturorienterande ämnena på ett legitimt arv av preparering av studerande för naturvetenskapliga studier med implikationen att dessa ämnen är starkt selekterande – en problematik som bemötts på skilda sätt (se vidare Östman 1995). Uppenbart är att den starka traditionen att preparera en naturvetenskaplig elit haft mycket negativa konsekvenser för de studerande som i samma process slagits ut. På undervisning i no har under senare tid ställts allt starkare krav på att inympa miljömedvetenhet hos de studerande och krav på att de studerande skall öka sin (kritiska) förståelse för den vardagliga omvärldens naturvetenskapliga bestämning och sin förmåga att lösa praktiska uppgifter (med naturvetenskapliga inslag).

I förhållande till denna komplicerade situation är det av stor vikt att för det första utvärdera i vilken mån de studerande får möjlighet att diskutera och problematisera de olika målsättningskraven som ställs på No-undervisningen: vilka krav är komplementära och vilka är motstridiga, vilka utgör de primära målen och vilka är sekundära? För det andra är det viktigt att undersöka om de studerande utbildas i att hantera målrealiseringsproblematiken: att med olika typer av val (form och/eller

innehåll) i undervisningen försöka realisera uppsatta målsättningar, dvs. att eleverna i grundskolan lär sig sådana kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som är i överensstämmelse med en uppsatt målsättning. Målrealiseringsproblematiken kan betraktas och lösas på olika sätt och vilket som väljs är beroende av främst två uppfattningar: uppfattningen om relationen mellan skolämne och motsvarande universitetsämne samt om vilka medel i utbildningen som är viktiga i målrealiseringsarbetet (undervisningsformen och/eller undervisningsinnehållet) (Östman 1995).

Referenser

Ahlström, K.G. (1992): *Forskningsanknuten lärarutbildning*. Skolverket: Fördjupad anslagsframställning. Forskning 1993/94-1995/96. Bilaga 4.

Ahlström, K.G. & Jonsson, M. (1990): Handledning avslöjar lärarutbildarnas dolda pedagogiska åskådningar och privata läroplaner. *KRUT-Kritisk utbildningstidskrift* 57 s. 58-68.

Carlgrén, Ingrid (1995): Drömmar om pedagogiken i lärarutbildningen. I *Lära till lärare. En vänbok till Karl-Georg Ahlström*. Stockholm: HLS Förlag s. 63-83.

Englund, Tomas (1991): Didaktisk kompetens. *Didactica Minima* 18/19 s. 8-18.

Englund, Tomas & Svingby, Gunilla (1986): Didaktik och läroplansteori. I Marton, Ference red. *Fackdidaktik vol. I* s. 97-152.

Gisselberg, Kjell (1991): *Vilka frågor ställer elever och vilka elever ställer frågor? En studie av elevers frågor i naturorienterande ämnen i och utanför klassrummet*. Pedagogiska Institutionen, Umeå universitet.

House, Ernest (1993): *Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences*. London: Sage.

Kallós, Daniel (1995): Några reflektioner kring pedagogikämnets och den pedagogiska forskningens betydelse för svensk lärarutbildning. I *Lära till lärare. En vänbok till Karl-Georg Ahlström*. Stockholm: HLS Förlag s. 133-147.

Propositionen 1984/85:122

Roberts, Douglas (1988): What counts as science education? I Fensham, P. red. *Developments and Dilemmas in Science Education*. London: Falmer Press s. 27-54.

SOU 1992:94 Skola för bildning

Staberg, Els-Marie (1992): *Olika världar – olika värderingar*. Pedagogiska Institutionen, Umeå universitet.

Säfström, CA (1994): *Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning*. Uppsala Studies in Education 53.

UHÄ 1986:32

Utbildningsdepartementet: Regeringsbeslut överlämnat till kanslersämbetet – överlämnande av uppföljnings- och utvärderings-rapporter angående grundskolläraryrket samt uppdrag att redovisa utvärderingsresultat.

Östman, Leif (1995): *Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. Uppsala Studies in Education 61.

Notförteckning

- ¹⁾ Det är inte min uppgift att polemisera med Utgrundrapporten men jag tror att man kan konstatera didaktikbegreppet redan i UHÄ 1986:32, uppföljnings- och genomföranderapporten till lärutbildningsreformen, fick en alltför otydlig prägel där de forskningsbaserade didaktikperspektiven kompletterades med en vag terminologi där didaktik fick agera prefix för allehanda synsätt – didaktiken skulle vara lösningen på en massa problem men det angavs inte speciellt klart vad didaktiken kunde innebära eller snarare, didaktik kunde betyda flera olika ting.

I Utgrundrapporten återkommer denna vaga inställning till didaktiken (ex s 84) och didaktik definieras aldrig eller ges ett begränsat antal fasta innebörder.

Även i denna utvärderingsskiss ges didaktikbegreppet en relativt vid omfattning men samtidigt klargörs dess specificitet punkt för punkt i förhållande till traditionella kategorier.

- ²⁾ Det är, som jag skrivit i andra sammanhang, noterbart

”att det faktiskt inte råder någon formell skillnad (vad gäller utbildning) mellan ’den vanlige läraren’ och lärutbildaren / metodikläraren för blivande grundskollärare (till skillnad från flera andra områden där specifik utbildning för blivande lärutbildare finns). Det är den gode läraren som blir lärutbildare men yrket kräver ingen separat fördjupning – vidareutbildning innebärande en distansering (till läraryrket som praktik). Det här påtalade rekryteringsförhållandet förstärker troligen såväl en praktikkoncentration som ett avståndstagande från en pluralistisk hållning. En önskvärd (?) distanserad reflektion över praktiken kräver emellertid analytiska redskap och frågan är var dessa redskap skall tas ifrån.

Didaktik skulle givetvis kunna utgöra ett viktigt led i den här påtalade och önskvärda specifika kompetensen hos lärutbildare men kräver, som jag ser det, en nödvändig koppling till didaktik som forskningsfält. Vad som nu skett med didaktiken är att den fått ge namn åt och legitimera diverse aktiviteter, ofta helt utan forskningsanknytning. Utbildning i didaktik (med forskningsanknytning) skulle således kunna betraktas som en central komponent i lärutbildares kompetens” (Englund 1991 s 14).

- ³⁾ Det kan noteras att Daniel Kallós, den pedagogikprofessor som deltog i Utgrunds arbete, senare skriver att han

”med åren blivit alltmera övertygad om att pedagogikundervisningen i sin helhet lika gärna skulle kunna förläggas efter den grundläggande utbildningen. Jag är med andra ord tveksam till värdet av den pedagogikundervisning som sker inom den grundläggande utbildningens ram” (Kallós 1995 s. 137)

Kallós talar här således endast om pedagogikutbildningen inom lärutbildningen och jag håller inte med honom om att *all* pedagogikutbildning skulle kunna vänta till efter ämnesstudierna eller vad han kallar den grundläggande utbildningen. Vad som emellertid står klart, på basis av de samarbetsproblem som alltid kommer att finnas inom ramen för en lärutbildning och mot bakgrund av att vissa ämnesstudier är nödvändig grund för att problematisera skolämnen i relation till ämnesundervisningen, är att vissa moment i pedagogik- och didaktikundervisningen bör komma efter ämnesstudierna – för en skiss av den läroplansteoretiskt baserade didaktikens uppgift ur detta perspektiv se Englund & Svingby 1896 s. 149.

- 4) Här är det för det första viktigt att närmare få reda på vilka olika lösningar och modeller som vuxit fram lokalt. Sammantaget kan hävdas att de krav som hittills diskuterats innebär nya beställningar på lärarutbildningen, beställningar som ej finns inbyggda i den traditionella lärarutbildningsstrukturen. Det kan också hävdas att medvetenheten om denna problematik existerade vid tiden för lärarutbildningens reformbeslut men att det tämligen vanliga planeringsfelet sedan begåtts, nämligen att förväntan uppstått på att lärarutbildningen tämligen snabbt skulle förändra sin verksamhet i enlighet med reformens innebörd. Att skola och lärarutbildning är synnerligen trögörliga verksamheter och att reformens retorik kunde uttolkas på många skilda sätt, och inordna gamla traditionella verksamheter under nya namn som t.ex. didaktik etc. förefaller inte ha förespeglat reformatörerna, inte heller att reformkraven i många stycken var tolkningsbara i flera olika riktningar.

Som Utgrund framhåller så lades i initialskedet ”vid flertalet högskolor stor vikt vid att fortbilda högskolans personal så att den skulle få en god insyn i reformens syfte och inriktning. Man kan emellertid konstatera att denna personalfortbildning väsentligen riktades till de tidigare lärarhögskolornas personal och i ringa utsträckning till ämnesinstitutionernas lärare. Delvis kompenenserades denna obalans av ett engagerat och målmedvetet arbete med lokala kursplaner från alla berörda.

Tyvärr har detta utvecklingsarbete inte fortsatt och den stora mängden nya lärarutbildare har därför knappast involverats i grundläggande mål för och inriktning av utbildningen.

Däremot har utbildningsledare och andra utbildningsansvariga kontinuerligt haft möjligheter att utbyta erfarenheter. Detta kan ha gynnat det administrativa tolkningsföreträdet i den lokala reformprocessen (s 95) ...

Samtliga lärarhögskolor har lagt upp ambitiösa program för att höja den vetenskapliga kompetensen hos lärarutbildarna. Den ekonomiska analysen har visat att, dessa program har varit svåra att genomföra inom krympande medelsramar. Detta har också påverkat möjligheterna att nyrekrytera lärare med lektorskompetens. Högskolorna har också vid nyanställning ofta prioriterat lärare med god erfarenhet från skolväsendet.

Vi menar därför, att man från högskolornas sida bör satsa mera på att höja lärarnas vetenskapliga kompetens. Detta är dock inte möjligt att genomföra i någon större omfattning utan ekonomiska resurser från statens sida, varför det inte är välbetänkt att minska resurserna till lärarutbildningen i ett skede då statsmakterna samtidigt ökar kravet på en kvalificerad utbildning” (s 97 Utgrund).

IV

Pedagogisk psykologi som lärarutbildningsideologi

av Carl Anders Säfström

Pedagogisk psykologi som lärarutbildningsideologi

av Carl Anders Säfström

Innehåll

1.	Inledning	86
2.	Några avgränsningar	86
3.	Psykologisk individualism eller sociologisk kontextualism	87
4.	Pedagogik som samlingsnamn på ett antal områden	87
5.	Didaktik; ytterligare ett område?	88
6.	Avsaknaden av ett holistiskt förhållningssätt till pedagogiken	89
7.	Praktikens primat	90
8.	Pedagogik som allmän vetenskaplighet	91
9.	Några innehållsligt definierade organisatoriska förutsättningar för pedagogikämnet inom lärarutbildning	91
10.	Konklusion	93
	Referenser	93
	Notförteckning	94

I. Inledning

Följande delrapportering är baserad på genomgång av kursplaner och litteraturlistor i pedagogik vid Sveriges 16 lärarutbildningar samt intervjuer med de som av lärarutbildningarna utsetts för att representera pedagogikämnet. Intervjuerna har haft karaktären av strukturerade samtal kring tre av mig definierade teman; pedagogikens disciplinära karaktär, pedagogikens roll i lärarutbildningen och institutionella förutsättningar för pedagogikämnet. Det sist nämnda temat tjänade som bakgrund för de andra två. Avsikten med denna del av utvärderingen är att belysa några utmärkande kännetecken för pedagogikämnet vid lärarutbildning. Vad är pedagogik inom lärarutbildning och hur förhåller sig pedagogik till didaktik?

2. Några avgränsningar och utgångspunkter

Den första avgränsningen innebär att pedagogikämnet vid lärarutbildningarna ses som en helhet inom vilket olika karakteristika spåras, dvs det är snarare "pedagogik" inom "lärarutbildning" som beskrivs än de olika lärarutbildningarnas avskilda variant av pedagogikämnet. En specifik lärarutbildning kan ha en eller flera av de karakteristika som lyfts fram i det följande. Den andra avgränsningen innebär att det i huvudsak är epistemologiska förutsättningar för pedagogikämnet som fokuseras, dvs innehållsliga förutsättningar för pedagogikämnet. Den tredje avgränsningen innebär att jag lagt tonvikten vid analys snarare än värdering. Dock skall framhållas att den utgångspunkt jag tar kan betraktas som en normativ utgångspunkt i och med att den baseras i en tolkning av vad som är centrala pedagogiska frågeställningar och vad som inte är det. En sådan utgångspunkt baseras i en uttolkning av några pedagogiska klassiker: Herbarts (1917): "Konturer till föreläsningar i pedagogik" och Deweys (1916) : "Democracy and education". Gemensamt för dessa är att de betonar pedagogik som en vetenskap som skapar kunskap om fostran och lärande, mål och medel; det pedagogiska kunskapsobjektet uppstår i detta spänningsfält (se vidare Säfström 1994). Frågan är då om pedagogik vid lärarutbildning är pedagogik i detta avseende, dvs på något sätt förhåller sig till detta spänningsfält, kort sagt om det finns någon uppfattning om ett vetenskapligt pedagogiskt kunskapsobjekt bland dem som företräder pedagogikämnet vid lärarutbildningarna?

Pedagogik som faktisk utvecklad vetenskap i Sverige beskrivs av t ex Lundgren (1986) som kluven utefter målaspekten (fostra till vad?) å ena sidan och medel-aspekten (hur?) å den andra: målaspekten hanteras av den filosofiskt/sociologiskt baserade pedagogiken och medelaspekten av den psykologiskt orienterade pedagogiken. Pedagogikens historia i Sverige kan beskrivas som en pendling mellan olika reduktionistiska tendenser, mellan en psykologisk eller sociologisk reduktionism (se Englund 1990).

Didaktiken har utvecklats i reaktion mot bl a en sådan reduktionism (se t ex Englund 1991). Didaktisering uppfattas här som ett sätt att återinföra pedagogikens filosofiska dimension (vilken var en självklarhet för bl a Herbart och Dewey)

för att därigenom fokusera innehållsfrågor på nytt, dvs fokusera spänningsfältet mellan fostran och lärande, mål och medel. Vissa psykologiskt baserade teorier om lärandet närmar sig detta spänningsfält genom att utveckla ett sociokulturellt perspektiv på lärande och den läroplansteoretiska didaktiken behandlar spänningsfältet genom att utveckla perspektiv på socialisationens meningsbärande innehåll. Dessa förhållningssätt är i stora stycken jämförbara.

Om inte en didaktisering redan inletts eller fullbordats vid lärarutbildningen är en första förutsättning för att så skall kunna ske (men långt ifrån tillräcklig) att pedagogikämnet vid lärarutbildningen ger uttryck för, i kursplaner och litteraturlistor, både ett psykologiserande *och* ett sociologiserande förhållningssätt till pedagogik: det behövs två poler om ett spänningsfält skall kunna uppstå.

Jag tolkar mitt uppdrag som att bidra till en problematisering av några centrala aspekter av lärarutbildning med specifik inriktning mot pedagogikämnet utifrån de utgångspunkter och avgränsningar som jag här angett. I enlighet med denna tolkning av uppdraget skall följande ses mer som en explorativ studie än en definitiv värdering av pedagogikämnet, mer som ett inlägg i ett pågående samtal än som en definitiv slutpunkt. Den totala tid som stått till förfogande för att genomföra uppdraget har varit tre månader.

3. Psykologisk individualism eller sociologisk kontekstualism

Pedagogiken vid lärarutbildningarna vilar starkt i en psykologiserad uppfattning av ämnet som befästs i litteraturlistor. Utvecklings- och inlärningspsykologi framhålls oftast som nödvändiga och konkreta beskrivningar av "barnets" utveckling och inläring. Vid de lärarutbildningar där den pedagogiska psykologin tar så gott som all uppmärksamhet finns en tendens att beskriva sådana perspektiv på utveckling och lärande som konkreta beskrivningar av ett faktiskt sakförhållande medan kontekstualiseringsteorier beskrivs som abstrakta och verklighetsfrämmande. Vanlig är också tendensen att tala om "eleven", "läraren", "läroplanen" och "kunskapen" som skilda och suveräna entiteter som står i en eller annan hierarkisk relation till varandra men som inte är delar av samma diskursiva situation.¹⁾ Mellanrummet mellan kategorierna "eleven", "läraren" osv utgörs oftast, där det alls behandlas, av socialpsykologiska kategoriseringar som "gruppen" eller "familjen". Vid de lärarutbildningar där kontekstualiseringsteorier är en del av utbudet inom pedagogiken kategoriseras mellanrummet exempelvis med termer som "skolan" eller "samhället".

4. Pedagogik som samlingsnamn på ett antal områden

Till övervägande del uppfattas pedagogik som ett samlingsnamn på ett antal kunskapsområden som är mer eller mindre relevanta för lärarutbildning. Sådana områden kan vara allt från olika specialpedagogiska problemområden som läs- och skrivsvårigheter och disciplinproblem till att behandla skolan som organisation. Områdena utvecklings- och inlärningspsykologi finns dock alltid med. Området läroplansteori är så gott som obefintligt inom lärarutbildningen som helhet²⁾.

Några lärarutbildningar säger sig dock behandla området medan läroplansteori som beteckning för en obligatorisk kurs endast finns vid en lärarutbildning. Vilka områden som får representera pedagogikämnet sägs oftast bero på de personer som undervisar i pedagogik, dvs frågan om vad pedagogik är på lärarutbildning blir till en fråga om individuell kompetens och intresse snarare än en fråga om ett uttalat förhållningssätt till pedagogik som, idéhistoriskt förankrad och konkret historiskt utvecklad, vetenskaplig disciplin. Av detta sätt att uppfatta pedagogik följer ett antal problem, som man också ger uttryck åt; alla potentiellt relevanta områden kan inte tas med och med minskat utrymme (vilket sägs ske vid så gott som alla lärarutbildningar) för pedagogik och med en tilltagande organisatorisk akademisering³⁾ som bygger på konkurrens så blir utrymmet för relevanta områden mindre och desintegrationen dem emellan större eftersom varje område måste renodlas i sin särart för att värna sin ställning (en aspekt som kan tillskrivas lärarutbildning som helhet). Till detta kommer krav från andra delar av lärarutbildningen på pedagogiken att ta upp nya områden som t ex datorn i undervisningen eller centrala direktiv om att behandla jämställdhet eller internationalisering av utbildningen. Varje sådant område uppfattas ha sin kärna och sina perspektiv. Under det upplevda trycket från mängden områden som skall behandlas inom en allt snävare tidsfördelning tenderar utvecklings- och inlärningspsykologiskt baserade områden att stärkas ytterligare. De blir kontinuiteten i pedagogikämnet vid lärarutbildning medan andra områden skiftar och sätter föga avtryck i litteraturlistor⁴⁾. Vid de fåtal lärarutbildningar där pedagogikämnet, i kursplaner och litteraturlistor, även lyfts fram som ett utbildningssociologiskt förhållningssätt till lärande och fostran i enlighet med den ovan beskrivna områdeslogiken tenderar skillnaden mellan dessa två aspekter av utbildning att förstärkas. Särskilt markant blir skillnaden i de fall där ett utvecklingspsykologiskt förhållningssätt (t ex Piaget) till människans utveckling i bestämda stadier och steg paras med enkla metaforer om inläring (se Säljö 1990), dvs att endast en viss typ av inläring är möjlig i vissa åldrar och detta förhållningssätt ställs mot sociohistoriska relativiseringar av ämnen, läroplaner och kunskap överhuvudtaget. Vad som lätt uppstår i en sådan situation är vad som kan kallas en epistemologisk förvirring, dvs är kunskap något som i absoluta termer kan hänföras till bestämda stadier i en människas utveckling och till vilket ett specifikt inlärningsbeteende är kopplat eller är kunskapen främst att betrakta som historiskt och socialt relativt? För att undvika en sådan förvirring krävs antagligen ett holistiskt förhållningssätt till pedagogik som inom sig problematiserar både fostranaspekter och lärandeaspekter som kontingenta fenomen.

5. Didaktik; ytterligare ett område?

En generell tendens, som givetvis har individuella avvikelser, är att pedagogerna beskriver didaktik som ytterligare ett område, som "alltid" funnits inom pedagogiken men som nu använts av olika intressegrupperingar för att flytta fram sina positioner och tränga tillbaka pedagogiken. Didaktik kallas ibland "utredningsglosa", "bastard" och beskrivs som "ett begrepp som använts för att få resurser". Följande resonemang utifrån intervjuerna exemplifierar denna karakteristik: metodikernas praktiska erfarenhet, vilken de var tänkta att förmedla till studenterna, inhämtades vid en numera avlägsen tidpunkt vilket föranlett dem att kompensera denna förlust

av nära skolerfarenhet genom att vetenskapliggöra sin praktik. Detta vetenskapliggörande har ofta skett genom kompletterande studier i pedagogik. När väl formell akademisk kompetens uppnåtts definieras den i termer av didaktik eller pedagogik med didaktisk inriktning vilket får ett antal konsekvenser, exempelvis följande: en metodiker med kompetens i didaktik kan också undervisa i pedagogik, dvs "ta timmar" som ursprungligen tilldelats dem med tjänstebeteckningen pedagogiklärare. Däremot sägs inte det motsatta inträffa, dvs att en pedagogiklärare, med mångårig skolerfarenhet, kan "ta timmar" som tilldelats tjänstebeteckningen metodiklärare. Ett förhållande som antyder att tyngdpunkten i lärarutbildning ligger i föreställningar om vad som skulle kunna kallas praktikens primat (återkommer till det nedan). I formell mening uppstår en kamp om tjänsteunderlag och undervisningstimmar. I innehållsliga termer följer främst två olika typer av responser från pedagogiken av metodikens pedagogisering; antingen en starkare centrering kring områdena utvecklings- och inlärningspsykologi (vanligast) eller att tydligare lyfta fram en samhällsvetenskapligt baserad pedagogik (förekommer i mindre omfattning). Vilken av dessa responser som sker kan tänkas bero på uppfattningar om vad som är centrala områden inom pedagogiken att förmedla till en blivande lärare och på vilka områden som den pedagogiserade och didaktiserade metodiken gör anspråk. Båda responserna springer dock ur samma källa; särskiljandets logik, dvs konkurrensen om makt och utrymme förstärker "ämnenas" olika identitet och ju mer de odlar sin särart för att säkra sin ställning desto större blir gapet dem emellan. I det här fallet ökar gapet mellan pedagogik och didaktik.

6. Avsaknaden av ett holistiskt förhållningssätt till pedagogik

Endast vid *en* lärarutbildning har det givits uttryck åt ett holistiskt förhållningssätt till pedagogik som bygger på uppfattningar om ett pedagogiskt kunskapsobjekt som i sig inbegriper både fostran och lärande, mål och medel. Den psykologiska reduktionismen är annars uppenbar och den reaktion som tar form inom pedagogik som vetenskap under 1970-talet och framåt och som kopplats ihop med beteckningar som "the new sociology of education" eller "läroplansteori" ser ut att så gott som obemärkt ha passerat. I de fall där denna senare pedagogiska vetenskapliga tradition ändå gjort avtryck i kursplaner och litteraturlistor ser den ut att samverka med en beteendevetenskaplig pedagogik utan innehållslig konfrontation, dvs som parallella företeelser (enstaka undantag kan förekomma). Frågan är om inte en sund didaktisering (sund i den bemärkelsen att den fungerar upplösande av gamla konflikter snarare än att förstärka dem) förutsätter att frågan om innehåll får mening i relation till ett holistiskt förhållningssätt till pedagogik, vilket i sin tur förutsätter ett medvetet förhållningssätt till det spänningsfält som pedagogik som vetenskap förkroppsligar, dvs spänningen mellan fostran och lärande. Istället för att basera ett sådant holistiskt förhållningssätt i pedagogik som vetenskap bortom en eller annan form av reduktionism hänvisas till praktiken eller problembaserad inläring (PBI), dvs integrationen skall ske genom studentens reflektion över upplevda problem. Den öppna frågan är vilken hjälp studenten har av ett ensidigt pedagogikämne att problematisera praktiken?

Pedagogikämnet vid "lärarutbildning" verkar röra sig om en tradering av en pedagogik som tog form under 60- och 70-talet med mycket litet samröre med modern pedagogik som vetenskap (även om variationer givetvis kan förekomma) och utan 70-talets kritik av den psykologiska reduktionismen (se t ex Kallós & Lundgren 1975). I sitt reifierade tillstånd tenderar dessa psykologiska teorier att uppfattas som relevant kunskap inom en lärarutbildning vars uppgift är att utbilda lärare, dvs vars uppgift är att utbilda till ett specifikt yrke. "Att utbilda till ett yrke" har oftast inneburit, vid de besökta lärarutbildningarna, att föreställningar om förebildlighet i termer av härmande lyfts fram, dvs att studenterna skall bli bemötta på en lärarutbildning och att lärarutbildningen skall vara organiserad på ett sådant sätt att studenterna kan härma företeelserna.

7. Praktikens primat

Teoretisk kunskap underordnas "praktikgrundad kunskap" genom en paradox som kan kallas praktikens primat. Denna paradox uppstår bl a beroende på föreställningen om att teorier speglar eller representerar verkligheten snarare än att vara redskap för att orientera oss i verkligheten. Dessa "spegelteorier" tenderar att få specifika konsekvenser i en lärarutbildning. Om teorin ger sig ut för att vara en korrekt spegling av "verkligheten" blir den nödvändigtvis reduktionistisk eftersom teorin inte kan vara annat än en ofullständig spegling av en sammansatt och komplex verklighet. Teorin, som förmodad representation, är inget annat än en *av nödvändighet* ofullständig beskrivning av verkligheten, vilket placerar praktiken i en privilegerad position i förhållande till de teoretiska delarna av lärarutbildningen som inte är rena ämnesstudier. Pedagogik är en teoretisk del av lärarutbildningen. Om man hårdtrar detta förhållande så kan man hävda att uppfattningen om teorier som spegelbilder av verkligheten ⁵⁾ tillsammans med ett lärarutbildningsideal uppbyggt kring föreställningar om förebildlighet leder till *att lärarutbildningen undergräver sin egen legitimitet som ett teoretiskt reflekterande projekt*: det är ändå i praktiken som verkligheten visar sig och verklighetens företrädare är de verk samma lärarna och de tillsammans med metodikerna är de egentliga lärarutbildarna. De förkroppsligar den "ateoretiska" verklighetens hela komplexitet som förmedlas genom förebildlighetens avtryck: studenterna kräver följdriktigen, om de uppfattar det implicita budskapet i denna sorts lärarutbildning, mer verklighet, mer praktik. Stora delar av den praktisk-pedagogiska delen av lärarutbildningen blir problematisk genom praktikens primat.

Olika responser förekommer på detta förhållande; den vanligaste är att söka knyta pedagogiken till "verkligheten" antingen genom att pedagoger gör praktikbesök och/eller en innehållslig orientering mot praktiska s.k. verklighetsnära problem. Vanligtvis undkommer "den pedagogiska psykologin" denna omorientering och kritik eftersom den tenderar att uppfattas som beskrivningar av hur utveckling och inläring går till i verkligheten och därmed alltid är nyttig, dvs den *pedagogiska psykologin passerar som en bit verklighet*.

Den pedagogiska psykologi som baseras på föreställningar om en teoretisk representation av verkligheten har inom lärarutbildning tenderat att reifieras till att

utgöra en del av denna verklighet och är alltså inte längre att betrakta som en teori enligt sina egna ursprungliga kriterier. I detta reifierade tillstånd tenderar den ”pedagogiska psykologin” snarast att utgöra en rigid ideologi än en teoretisk hållning.

8. Pedagogik som allmän vetenskaplighet

Vad som ofta sägs vara pedagogikens uppgift är att sörja för en allmän vetenskaplig hållning i lärarutbildningen. Det innebär oftast att vissa samhällsvetenskapliga eller beteendevetenskapliga metoder introduceras och kan t ex innebära att förberedelser för att skriva examensarbetet räknas in i de poäng som är avsatta för pedagogik. Den vetenskapliga nivån på litteraturen är generellt låg, med få originaltexter och oftast baserad på sekundärtexter. Klassiska pedagogiska texter är så gott som obefintliga; såväl internationellt idéhistoriskt relevanta som specifikt svenska pedagogikhistoriska texter som uppvisat för sammanhanget relevanta resultat saknas i stor utsträckning, även om undantag givetvis finns. Litteraturlistorna i pedagogik uppvisar psykologins hegemoniska ställning inom pedagogikämnet vid lärarutbildningarna. Vanligt är att annan typ av litteratur sägs döljas under beteckningen ”artiklar enligt lärarens anvisningar” eller dylikt. Det är dock litteraturlistorna som är de officiellt vedertagna dokumenten vilket bör innebära att de svarar mot ett nyanserat förhållningssätt till pedagogik vid lärarutbildning som motsvaras av modern pedagogik som vetenskap, dvs litteraturen bör behandla både mål- och medelaspekten, fostran och lärande. Om inte annat så för att grundutbildningar på högskolenivå bör motsvara krav på vetenskaplig allsidighet. Det förtjänar att nämnas att kursplaner vid ett flertal lärarutbildningar uppvisar ett nyanserat förhållningssätt som motsvarar dessa krav på allsidighet. Det är dock vid ett mindre antal lärarutbildningar där även litteraturlistorna kan sägas uppfylla detta krav.

Pedagogikämnet inom lärarutbildning tenderar att vara klämt mellan ämnesteorins obestridliga (?) status och praktikens primat (se ovan) vilket renderar pedagogik (i dagsläget och på de flesta håll) låg innehållslig status. Några responser på detta förhållande är t.ex. att forskarutbilda sig bort från lärarutbildning eller att ta avstamp i ett annat ämne än pedagogik där sådana möjligheter erbjuds. Några utbildningsledare definierar som sin viktigaste uppgift att söka höja den praktisk-pedagogiska delens status visavi ämnesteorin genom att tydligare markera speciellt pedagogikens hemhörighet i en vetenskaplig disciplin för att därigenom ge pedagogik status av karaktärsämne för lärarutbildning. Även om en låg innehållslig status för pedagogik kan konstateras verkar pedagoger dock på flera håll besitta en relativt god formell status genom att inneha centrala poster inom lärarhögskoleadministration och/eller universitets eller högskoleadministration.

9. Några innehållsligt definierade organisatoriska förutsättningar för pedagogikämnet inom lärarutbildning

Ett generellt problem för lärarutbildningarna sägs vara möjligheten till styrning av hela lärarutbildningens sammanhållna inriktning. Detta problem har givetvis

individuella variationer beroende på skiftande lokala förutsättningar och storleken på lärarutbildningen. Jag skall här endast antyda ett antal teman som vi återkommit till i intervjustamtalen i relation till denna problematik.

Flera lärarutbildningar har givit uttryck åt avsaknaden av linjenämndsorganisationen i det att denna gav möjlighet till en som man menar, demokratisk överblickbar fördelning av resurser av olika karaktär till lärarutbildningens olika delar. Dessutom fanns i en sådan organisationsform, hävdas det, en möjlighet till en sammanhållande pedagogisk idé utifrån vilket lärarutbildningen kunde styras. Problemet med upplösning av linjenämndsorganisationen sägs följdriktigt vara förlusten av en sådan sammanhållande pedagogisk idé bl a beroende på att avståndet mellan beslutande och verkställande organ ökat. Vid lärarutbildningar med en strikt uppdelning mellan metodik-institution och pedagogik-institution och där programansvaret kopplats till den ena av dessa institutioner och där högskolestyrelse eller motsvarande endast hanterar övergripande frågor tenderar den historiskt skapade konflikten mellan metodik och pedagogik inom lärarutbildning att stärkas. Om inte pedagogiken, i en sådan "organisatorisk situation", tagit sig an didaktiken tenderar den att enbart bli betraktad som ett medel för partsintressen att stärka sin position i kampen om makt och utrymme. Det är också vid lärarhögskolor som tydligast ger uttryck för denna problematik som pedagogikämnet anges ha minst utrymme vad gäller poäng (6 -8p) och minskning av undervisningstimmar mot tidigare men också minskat utrymme relativt andra delar av lärarutbildningen. Denna situation blir inte mindre komplicerad där ämnesinstitutionerna själva kan definiera sin roll i lärarutbildningen, dvs där medverkan i lärarutbildning sker utifrån respektive institutions partikulära intresse snarare än utifrån en bedömning av vad som är lämpligt att bidra med i relation till helheten lärarutbildning. Flera lärarutbildningar har dock undvikit att hamna i denna typ av problem bl a genom att inrätta någon form av samlande uppdragsgivande nämnd för lärarutbildningens samtliga institutioner. Vid några mindre lärarutbildningar har det samlande greppet inneburit att man sökt lösa upp ett antal, för lärarutbildningen, centrala problem genom innehållsligt motiverade organisatoriska förändringar. *Det gemensamma för dessa lärarutbildningar är att man betonar lärarutbildning som ett teoretiskt reflekterande projekt och att didaktik lyfts fram som en grund för denna reflektion.* Tyngdpunkten i dessa innehållsligt motiverade förändringar ligger i den praktisk-pedagogiska utbildningen. Två snabbt skisserade exempel:

I det första exemplet har man löst upp konfliktelement inom den praktisk-pedagogiska delen av lärarutbildningen och sökt hantera en seminarietraditions tillkortakommanden bl a genom att: a) pedagogiken tagit sig an didaktiken, b) vidareutbildat metodiker i pedagogik/didaktik, c) rekryterat metodiker som är beredda att forskarutbilda sig, d) involverat hela handledarkåren i en poänggivande utbildning och e) skapat kursplaner för praktiken.

Några huvuddrag i det andra exemplet, där man byggt upp en lärarutbildning från grunden, är följande; a) seminarieledare ersätter uppdelning i pedagoger och metodiker b) seminarieledarna rekryteras i enlighet med formell kompetens (lägst 60p i pedagogik; målet att samtliga har lektorskompetens) samt relevant skolerfarenhet (olika stadier), c) utbildar verksamma lärare till fackdidaktiker och dessa

har hand om didaktikmomenten inom den praktisk-pedagogiska delen, d) fackdidaktikerna har sin bas i sitt läraryrke och tjänstgör i mindre omfattning inom lärarutbildningen, e) en föreläsningsserie där aktuell nationell och internationell pedagogisk/didaktisk forskning presenteras utgör en obligatorisk del av lärarutbildningen.

Båda dessa lärarutbildningar uppvisar en starkt positiv utveckling inom den praktisk-pedagogiska delen av lärarutbildningen genom en mer eller mindre tydlig didaktisering.

10. Konklusion

Pedagogik vid flertalet lärarutbildningar är ett namn på ett antal desintegrerade kunskapsområden. Vilka områden som behandlas beror på individuell kompetens och intresse snarare än baserat i ett uttalat förhållningssätt till pedagogik som, idehistoriskt förankrad och konkret historiskt utvecklad, vetenskaplig disciplin. Områdena inlärnings- och utvecklingspsykologi finns alltid med medan ”området” läroplansteori och ”området” sociokulturellt perspektiv på lärande är så gott som obefintliga. Pedagogikämnet vid flertalet lärarutbildningar har inte, i dagsläget, de epistemologiska förutsättningarna för en sund didaktisering, dvs innehållsrika förutsättningar att fokusera spänningsfältet mellan fostran och lärande. Istället förekommer ofta en ensidig fokusering vid reifierade inlärnings- och utvecklingspsykologiska perspektiv. Dessa perspektiv tillsammans med vad jag kallat praktikkens primat tenderar att undergräva lärarutbildningens legitimitet att hos studenter utveckla en teoretisk reflektionsgrund för lärarerfarenheter.

Vid de lärarutbildningar där man uppvisar en sund didaktisering har man tagit avstånd från den reifierade pedagogiska psykologin som ideologi, samt betonar lärarutbildning som ett teoretiskt reflekterande projekt.

Referenser

Dewey, J. (1916/1966): *Democracy and Education*. New York: MacMillan.

Englund, T. (1990): På väg mot en pedagogisk dynamisk analys av innehållet. *Forskning om utbildning*, nr 1, s. 19-35.

Englund, T. (1991): Didaktisk kompetens. *Didactica Minima*, nr 18/19, s. 8-18.

Herbart, J.F. (1917): *Konturer till föreläsningar i pedagogik*. Vetenskap och bildning 23. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

Kallós, D. & Lundgren, U.P. (1975): Educational psychology; its scope and limits. *The British Journal of Educational Psychology*, vol.45, s. 111-121.

Lundgren, U.P. (1986): Pedagogik som vetenskap. I Selander, S. (red): *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur, s. 77-103.

Rorty, R. (1980): *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Blackwell.

Säfström, C-A. (1994): *Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning*. Uppsala Studies in Education 53. Acta Universitatis Upsaliensis. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Säfström, C-A. & Östman, L. (1992): Den nya utbildningsretoriken. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, nr 2, s. 47-55.

Säljö, R. (1990): Språk och institution: den institutionaliserade inläringens metaforer. *Forskning om utbildning*, nr 4, s. 5-17.

Notförteckning

- ¹⁾ Med diskursiv situation avses här ett språkligt avgränsat meningsbärande sammanhang där enskildheter innehar mening i relation till en helhet. Exempelvis kan olika teoretiska ideologier vara meningsbärande sammanhang som sinsemellan ger enskildheter som "läroplan", "kunskap", "lärare", och "elev" olika innebörd. Vad som då blir viktigt att fokusera är snarast det meningsbärande sammanhanget än enskildheterna själva (se vidare Säfström 1994 eller Säfström & Östman 1992).
- ²⁾ Detta förhållande måste ses som anmärkningsvärt eftersom pedagogik som vetenskap i Sverige utvecklats som en distinkt forskningstradition inom detta område.
- ³⁾ Med organisatorisk akademisering avser jag här tendensen att stärka ämnesstudierna på bekostnad av den praktiska pedagogiska utbildningen.
- ⁴⁾ Ofta bärs dessa områden upp av en adjunkt- och lektorskår som anställdes vid en tidpunkt då det krävdes kompetens i psykologi för att anställas vid lärarutbildningen.
- ⁵⁾ se Rorty (1980).

V

”Vi har börjat prata om det...” Om jämställdhet i lärarutbildningen

av Karin Hjälmeskog

”Vi har börjat prata om det...” Om jämställdhet i lärarutbildningen

av Karin Hjälmeskog

Innehåll

1.	Utvärdering av svensk lärarutbildning – ur jämställdhetsaspekt.	98
1.1	Jämställdhetspegreppet.	98
1.2	Skolans jämställdhetsarbete – och den samhälleliga bakgrunden	99
2.	Tidigare forskning kring jämställdhet i lärarutbildningen	99
3.	Tillvägagångssätt vid utvärderingen	104
4.	Resultat	105
4.1	Två generella uttalanden	105
4.2	Jämställdhetsplaner	105
4.3	Jämställdhet som kunskapsområde	106
4.4	Rekrytering	107
4.5	Fortbildning	108
5.	En tillbakablick på läraryrkets historia	108
6.	Diskussion	110
6.1	Jämställdhetsplaner och andra dokument	110
6.2	Jämställdhet som kunskapsområde	111
6.3	Rekrytering	112
6.4	Fortbildning	113
7.	Avslutning	114
	Referenser	115
	Bilagor	117
1.	Styrande dokument	117
2.	Litteraturlista	119

I. Utvärdering av svensk lärarutbildning - ur jämställdhetsaspekt.

När uppdraget gavs till Kanslersämbetet (numera Högskoleverket) att utvärdera svensk lärarutbildning anmodade regeringen ämbetet att speciellt beakta hur jämställdhetsmålen har tillgodosetts. I det utvärderingsprogram som presenterades fokuserades didaktik och ett antal frågeområden preciserades, varav ett var jämställdhet.

Att tala om utbildning utifrån vad vi idag oftast kallar ett genusperspektiv är ingenting nytt. Utbildning för flickor och pojkar, frågor kring kvinnliga och manliga lärare har diskuterats sedan mitten på förra seklet. Idé-historiskt finner vi frågan ännu längre tillbaka. Vi känner alla till Rousseau och hans idéer om Emiles utbildning. Men alla har kanske inte läst hans kapitel om Sofie, som också skulle erhålla utbildning, men av ett helt annat slag och med helt andra mål än Emile.

Begreppet jämställdhet är däremot tämligen nytt, även om det har rötter i slutet av 1800-talet, i den då allt mer uttalade kvinnorörelsen. För det obligatoriska skolväsendet i Sverige infördes begreppet i och med Läroplanen från 1969 (Lgr 69). Det står i kapitlet Mål och riktlinjer att ”Skolan bör verka för jämställdhet mellan kvinnor och män – i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt” (s.14). I de läroplaner som kom 1980 (Lgr 80) och 1994 (Lpo 94) finns också jämställdhet med inom ramen för skolans mål och riktlinjer. Det rör sig således om en tidsperiod på dryga 25 år som de svenska nationella läroplanerna har ålagt skolan och därmed lärare och lärarutbildning ett ansvar när det gäller jämställdhet och jämställdhetssträvanden i vårt samhälle.

I.1 Jämställdhetsbegreppet.

Målet för jämställdhetspolitiken i Sverige är att kvinnor och män ska ha samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter att

- ha ett arbete som ger ekonomiskt oberoende
- vårda barn och hem
- delta i politiska, fackliga och andra aktiviteter i samhället.

Jämställdhet avgränsas oftast till att beröra förhållandet mellan kvinnor och män. Jämställdhet är en del av det vidare begreppet jämlikhet (SCB, 1992, s. 7). Det råder politisk enighet om jämställdhetsmålen och aktivt jämställdhetsarbete har drivits sedan lång tid tillbaka (a.a. s. 8). Ett sätt att aktivt arbeta för jämställdhet som man enats om är att skriva in jämställdhetssträvanden i planerna för grundskolan och för grundskollärarutbildningen. För skolans del måste det analogt med ovan innebära att skolan skall utbilda och fostra *alla* elever så att de kan

- försörja sig själva
- ta hand om hem och barn
- delta i politiska, fackliga och andra samhälleliga aktiviteter

Då skall grundskollärarutbildningen utbilda studenterna för denna uppgift.

Ovan har jag talat om den officiella definitionen av jämställdhet. Men jämställdhet är ett begrepp med en mycket komplex innebörd kopplad till värderingar av olika slag. Över tid och rum existerar flera, vad man skulle kunna kalla, jämställdhet-sideologier. Detta är givetvis en insikt som är väsentlig när man talar om utbildning och utbildningsplaner. Dessa ger alltid utrymme för tolkningar, inklusive olika idéer om vad jämställdhet är och bör vara och hur man kan uppnå det.

1.2 Skolans jämställdhetsarbete – och den samhälleliga bakgrunden

Att jämställdhet förväntades få en naturlig roll i skolan just 1969 speglar vad som hände i samhället vid den tiden. Kvinnorörelsen ”återupptog” kampen för kvinnors rättigheter. Detta var både en kamp för politiska rättigheter och för möjligheter till personlig utveckling. En central utgångspunkt för kampen var att män, historiskt och i nutid, dominerade den offentliga arenan, politiskt, ekonomiskt och kulturellt. Kvinnorörelsen kom att spela en icke obetydlig roll för förändrade könsrollsmönster inom familjer och därmed troligtvis också för förändrade synsätt på könspecifik socialisering. (Jfr Reisby, 1993)

Vid samma tid startade också det vi kallar kvinnoforskning dvs. forskning om kvinnor, av kvinnor och för kvinnor (Reisby, 1993). Även inom pedagogik väcktes så småningom intresset för kvinna som analytiskt begrepp.

Yates (1995) har sett tillbaka på forskning och reformverksamhet inom utbildning i Australien och strukturerat upp utvecklingen sedan 1975, det år som FN deklarerat som det internationella kvinnoåret. Hon menar att under 70-talet dominerade ett förhållningssätt som såg flickor och pojkar som i huvudsak lika. De eventuella skillnader som fanns hade ingen betydelse för utbildning. En viktig aspekt var att öka flickors intresse för områden som ansågs viktiga, dvs. naturvetenskap och teknik. Under 80-talet var grundproblematiken fortfarande densamma, men nu sågs felet ligga i att hela skolan och undervisningen var anpassat till pojkar. Frågor om flickors och pojkars skilda sätt att lära m.m. lyftes fram. Mot slutet av 1980-talet försköts perspektivet något och skillnader inom kategorin flickor uppmärksammades allt mer. Idag menar Yates har en hel del hänt, flickor återfinns numera på universitetens grundutbildningar och de har goda studieresultat men fortfarande finns skillnader mellan kvinnor och män kvar. Kvinnor finns inom vissa utbildningslinjer och män i andra, kvinnor återfinns i högre grad i jobb med låg status och låga löner i jämförelse med män. Idag har fokus i Australien försjutits till de flickor som får ut minst av skolan och mot sexuella trakasserier. I svensk forskning idag, menar jag, är skillnader mellan pojkar och flickor i fokus, vi talar om inlärningsstilar m.m. men också om skillnader mellan flickor. Den fråga som också uppmärksammats är pojkarnas situation. Mansforskning som forskningsinriktning har kommit igång.

2. Tidigare forskning kring jämställdhet i lärarutbildningen

Jag kommer i detta avsnitt kort att beröra ett antal forskningsprojekt o.dyl. som fokuserat jämställdhet i lärarutbildning. Jag gör inget anspråk att göra en heltäck-

ande inventering, inte heller avser jag att referera de projekt jag tar upp. Min avsikt är att utifrån dessa projekt finna utgångspunkter för min utvärdering av området. Jag kommer därför att speciellt lyfta fram de förslag på åtgärder och som berör grundskollärautbildningen som presenteras i projekten.

Rapporten *Vi är alla olika* (Ds 1994:98) har varit ute på remiss till lärarhögskolorna. I rapporten talas det om de professionellas behov av kunskap och ökad kompetens. De föreslår att lärarutbildningarna:

- ger utrymme ”för kunskap om könsskillnader, likheter och olikheter och om könstillhörighetens betydelse i skolsammanhang för att därmed ge lärarna en vidgad och ökad kompetens” (s.33). Det skulle bl.a. innebära att lärarna i kursplaner o.dyl. måste redovisa på vilket sätt jämställdhet tas upp.
- måste hantera frågan om ökat behov av fler lärare som kan undervisa pojkar och flickor i naturorienterade ämnen och teknik från skolstarten.

I rapporten konstateras det också att det finns för få män i utbildningen. Men inga åtgärder föreslås.

Under rubriken ”Jämställdhet som grundläggande kunskapsområde saknas” säger utredningen att ”beslutande organ inom varje lärarhögskola har att omsätta läroplaner och förändringar i samhället till ett utbildningsinnehåll. Det är således högskolorna som i första hand skall ansvara för att lärarnas utbildning svarar mot de krav på kunskap och behov av kompetens som läroplaner och kursplaner ställer, även utifrån ett köns- och jämställdhetsperspektiv” (s.35). Utredningen menar att lärarutbildningarna idag inte uppfyller dessa krav och att de därför behöver utvecklas och förändras. ”Vid lärarutbildningarna är jämställdhet en sidofråga och hanteras därmed inte som ett grundläggande kunskapsområde eller som en pedagogisk fråga. Jämställdhet finns t.ex. inte med som obligatoriskt kunskapsområde. Det är fortfarande möjligt att välja till eller bort grundläggande kunskaper om könstillhörighetens betydelse i skolsammanhang” (s.35).

Utbildningsdepartementet genomförde 1994 en inventering och utvärdering av jämställdhetsprojekt *”Kartläggning och utvärdering av jämställdhetsprojekt inom universitet och högskolor”* (Ds 1994:130). I punktform lyfter jag här ut några av de åtgärder denna utvärdering har presenterat:

”För att skapa positiva attityder som ger förståelse för den genusbetingade kunskapens betydelse för högskolans kvalitetsutvecklingsprogram måste beslutsfattare på alla nivåer tydliggöra sin jämställdhetspolicy. För att detta ska underlättas föreslås...” (Ds 1994:130, s 66) bl.a.

att högskolans ledning, rektorer, prefekter och andra arbetsledare ger jämställdhetsarbetet en framträdande roll i organisationen genom att utse jämställdhetskommittéer, handläggare, ombud etc. som får befogenheter att självständigt driva jämställdhetsarbete inom lagda ramar med tillgång till egen budget och med rapporteringsskyldighet till styrelsen.

att Utbildningsdepartementet skärper kraven på jämställdhetsplaner som rör undervisning och forskning, speciellt vad avser behovet av konkreta målformuleringar och regler för utvärdering.

Man tar speciellt upp rekryteringsproblematiken i lärarutbildningen
... åtgärder krävs som innebär

att fakulteter som utbildar lärare medvetet riktar rekryteringsåtgärder till ungdomar av det underrepresenterade könet och visar att utbildningen är meningsfull för både pojkar och flickor. Det innebär att ungdomarna måste få veta att undervisningsmetodik och läromedel anknyter till såväl manliga som kvinnliga referensramar och att den därmed ger dem efterfrågad kompetens i deras framtida yrkesliv.

att lärarutbildningen integrerar genuskunskap i samtliga ämnen (s. 68).

För att uppnå en jämnare könsbalans mellan kvinnor och män på olika nivåer i högskolans hierarki föreslås

att regeringen ger fortsatt stöd till högskoleadjunkters forskarutbildning med särskild inriktning mot kvinnliga adjunkter

att i högskoleförordningen skärpa reglerna för val av sakkunniga och tillsättning av tjänsteförslagsnämnder i syfte att öka dessa gruppers möjligheter att göra en allsidig bedömning av sökandes kompetensprofiler - även den del som omfattar genuskunskaper (s. 74).

I *Utgrund* (UHÄ-rapport 1992:21) fokuseras inte jämställdhetsfrågor. Men i samband med frågor om rekrytering tar man upp skillnader mellan könen. Man menar att det är mindre bra att en övervägande majoritet av de studerande är kvinnor. Man menar...”Därför är det viktigt att andra yrken ökar sin andel kvinnor, vilket kan medföra att relationen mellan kvinnor och män kan bli mer jämn i grundskolläroplanen” (s. 127). Dessutom behandlas jämställdhet som en av de övergripande frågorna i skolans läroplan. Följande förslag på insatser presenteras

- att man tydliggör de olika övergripande frågorna (bl.a. jämställdhet, min anm.) i särskilda program eller dokument
- att man ägnar dessa frågor stor uppmärksamhet i den interna personalfortbildningen
- att man utser någon kompetent lärare inom högskolan som tar ansvar för sådana övergripande frågor och program
- att man ägnar särskild uppmärksamhet åt dessa frågor i de enskilda högskolornas lokala utvecklingsarbete
- att man tydliggör dessa program i den skolförlagda delen av utbildningen (s. 138)

I en dansk rapport *”Likeverd og mangfoldighed”* (Pedersen, G. och Reisby K. (red) 1991) talas det om jämställdhetspedagogik som ett kontroversiellt och personligt involverande projekt som man menar ställer stora krav på lärarnas professionella

kompetens och självinsikt. För lärarutbildningens del manar man att köns- perspektivet involveras inom fem områden:

1. Som en bildningsaspekt vilket skulle innebära att de studerande ges tillfälle att arbeta med sin egen biografi, sin egen könsidentitet, egna kvinno- och mans- bilder m.m. och därigenom utveckla självinsikt och egenvärde.
2. Som en aspekt av lärarhögskolans organisationskultur som bland annat betyder att studenterna hela tiden dras in i arbetet med att kritiskt värdera och förnya lärarhögskolan som arbetsplats: dets självförståelse, dets normer och värderingar, interaktions- och umgängesmönster, i ljuset av dominans/förtryck samt kvinnliga och manliga värden.
3. Som en aspekt av den pedagogiska verksamheten vid lärarutbildningen. Att innehåll, organisations- och arbetsformer representerar en jämställdhetsfrämjande pedagogik.
4. Som innehåll i de pedagogiska-psykologiska ämnesområdena.
5. Jämställdhet och könsaspekter som en kritisk ämnesdidaktisk aspekt

Denna danska utvärdering om jämställdhet i skolan som genomförts på uppdrag av Folkeskolens Udviklingsråd pekar också entydigt på behovet av att göra något åt den ur könsaspekt sneda rekryteringen till lärarutbildningen. (s. 168f, min översättning)

Jakobsson, 1990, avser med sitt projekt att tydliggöra kursinnehåll i grundskol- lärarutbildningen som anknytning till området kön/jämställdhet. Hon menar att det är ett område som inte prioriteras trots att det finns med i planen för utbildningen. Hon presenterar förslag på kursinnehåll och litteratur som konkret hjälp till lärarutbildare. Hon tar upp jämställdhet som ett kunskapsområde för lärarutbildningen och hennes förslag på åtgärd är att detta kunskapsområde måste få utrymme i kursplanerna och i undervisningen, och behandlas ur många olika aspekter.

Molloy, 1990, lyfter fram behovet av att problematisera. Man måste ständigt ifrågasätta övergripande begrepp som 'barn', 'elev' och 'lärare'. Jag skulle vilja säga att hon betonar behovet av att vara könsmedveten. Det handlar om att se och ständigt komma ihåg att vårt samhälle bygger på förekomsten av två kön, att ständigt reflektera över konsekvenser av uttalade normer, värderingar och förväntningar i ett genusperspektiv. Problematismen gäller sin egen roll som först studerande och sedan lärare, som samhällsmedborgare, i samband med detta undervisningens innehåll och form mm.

Imsen, 1988, uppmärksammar i sin artikel förhållandet mellan det innehåll och de metoder som förekommer i lärarutbildningen och vad som sker i skolan. Hon formulerar sin fråga: *"På hvilken måte holdes den maskuline skolekulturen ved like gjennom lærerutdanningen? Og kan lærerutdanningen eventuelt vere et redskab til å bryte den maskuline dominansen i skolen?"*(s.180). Givetvis bär inte lärarutbildningen ensam ansvaret för vad som händer ute i skolorna. Men, menar Imsen, ju större

frihet som deligeras till den enskilda skolan och den enskilda läraren med avseende på organisation, innehåll och metoder, desto mer kan vi anta att lärarens kvalifikationer och förhållningssätt får betydelse. Allt viktigare blir då också lärarutbildningen! Hon talar om skolkulturen som maskulin. Allt som sker i skolan är maskulint, dvs. vi kan peka på skolans verksamhet som favoriserar pojkar och springer ur pojkars erfarenheter. Den bidrar till att upprätthålla den manliga dominansen över kvinnor. Som exempel nämner Imsen att läroböckerna karaktäriseras av sexism. Att innehållet i undervisningen handlar om mäns kultur, mäns litteratur, mäns historia. Det handlar om den offentliga sfärens historia och inte om privatlivets och hemmets historia. De naturvetenskapliga ämnena tillskriver ”rena” fysiska lagar och ekologiska balansprinciper högre värde än vardagens sammanhängande kunskaper. Dessutom vet vi att pojkar och flickor behandlas olika i klassrumssituationen. Skolan främjar också bl.a. genom sin värderingsverksamhet, en form av individualism och konkurrens-orientering som harmonierar med pojkars värderingar, men som bryter mot flickors ansvars- och omsorgsorienterade värderingar. Dessutom är hela skolans organisation, om man ser till tid, innehåll och beslutsmönster anpassat till en ekonomisk-teknisk rationelitet. (se Ve, H. 1983)

Man kan säga att lärarutbildningen bidrar till att upprätthålla den maskulina dominansen i skolan helt passivt, genom att inte försöka göra något åt den. Men Imsen hävdar att man också aktivt bidrar genom att *”fremme en formidlingspraksis og et kunnskapssyn som er en direkte vidareføring av en maskulin kunnskaps-arv og en maskulin tenkemåte”* (s. 182).

Detta måste tas upp i bl.a. pedagogikundervisningen, menar Imsen. Sammanhang mellan kön och konstruktion av kunskap måste lyftas fram. Synen på och värderingen av olika kunskaper måste debatteras öppet och maktrelationer avkläddas. Innehåll och förmedlingsformer måste betraktas ur ett könsperspektiv.

Ett försök till sammanfattning av dessa rapporter skulle kunna innebära en poängtering av följande områden:

1. Jämställdhetspolicy ska synliggöras på alla olika nivåer
2. Jämställdhet och jämställdhetsarbete ska synliggöras i alla dokument t.ex. undervisningsplaner, kursplaner och litteraturlistor.
3. En viktig del av jämställdhetsarbete är stödjandet av studenternas egen utveckling, som studenter, lärare och samhällsmedborgare, utifrån ett könsmedvetet förhållningssätt.
4. Studenterna ska vara delaktiga i utvecklandet av den egna lärarutbildningen som institution och organisation, innehåll och arbetssätt. En utveckling som ska ske i ljuset av kvinnliga och manliga värden samt dominans/förtryck.
5. Ämnena didaktik, metodik och pedagogik har ett speciellt ansvar för att genusaspekter som ett kunskapsområde ges utrymme i lärarutbildningen. Det kan då handla om frågor som kunskapssyn, skolans roll, lärarrollen, undervisningens form och metodik, frågor om val av innehåll och ämnens historiska

formering. Speciellt ska naturvetenskap-teknik tas upp liksom de övergripande ämnesområdena bl.a. jämställdhet.

6. Frågor om rekrytering och den sneda fördelningen mellan kvinnliga och manliga lärarstudenter ska behandlas.

3. Tillvägagångssätt vid utvärderingen

Områdets komplexitet framgår av texten ovan, även om jag redan där har försökt koncentrera mig till de två aspekter av jämställdhet i grundskollärarytbildningen jag avser att fokusera.

a/ Genus och skola

Här avser jag att diskutera frågan om genuskunskapens plats och roll i lärarytbildningen. Man skulle här kunna tala om jämställdhet i lärarytbildningen. Hur hanteras frågor om könstillhörighetens betydelse i skolan? Hur behandlas flickors och pojkers villkor och förutsättningar i ett historiskt perspektiv? Sätts genus i relation till andra sociala kategoriseringar som klass och etnicitet? Hur behandlas klassumssituationen i ett genusperspektiv? Dessa frågor belyses i denna utvärdering dels genom studier av listor på kurslitteratur, kursplaner mm. Dessutom diskuteras urvalsmotiv, prioriteringar, tid m.m. med representanter för lärarna vid resp. högskola. I dessa samtal kommer jag också att beröra frågor om synen på jämställdhet, kunskap, eleven, skolans mål, valmöjligheter m.m.

b/ Rekrytering

När det gäller rekrytering inom utbildning så har forskning och debatt hittills nästan uteslutande handlat om att rekrytera kvinnor/flickor till tekniskt/naturvetenskapligt orienterade utbildningar och yrkesområden. Det kan uttryckas som att målet är att minska mansdominansen inom dessa områden. När det gäller grundskollärarytbildningen är situationen omvänd. Här handlar det om att minska en kvinnodominans och då blir förutsättningarna helt annorlunda. Man kan tala om jämställdhet på lärarytbildningen. Rekryteringsfrågan kommer att belysas dels genom analys av dokument som jämställdhetsplaner och informationsmaterial i samband med rekrytering. Dels genom samtal med representanter för lärarytbildarna vid resp. högskola om frågor som genus betydelse för studenternas situation, synen på kunskap, synen på manligt och kvinnligt, synen på genuskunskap som kunskapsområde, synen på eleven i skolsituationen och studie-och yrkesvals-situationen m.m.

Mina resultat kommer jag att sätta i relation dels till de styrande dokumenten och till de förslag på åtgärder jag funnit i tidigare forskning, där jag valt att lyfta fram de förslag som berör min frågeställning. Dels vill jag sätta dem i relation till idéer om skolans mål och funktion och till vissa feministiska idéer som handlar om skola och utbildning.

De grupper jag har samtalat med på de olika lärarytbildningarna har utsetts av lärarytbildningarna själva. Det har på min begäran oftast varit tre personer men det

har också inträffat att endast en representant från högskolan har deltagit. Det har oftast varit personer speciellt intresserade av jämställdhetsfrågor som deltagit. Det skulle kunna leda till utsagor åt två ytterligheter. Antingen framställs frågan i ett mycket positivt dager då deltagarna utgår från vad de själva gör och tänker, eller det skulle kunna bli en negativ framställning då deltagarna utifrån sitt intresse vill att frågan ska fokuseras i en helt annan grad än vad lärarutbildarna i allmänhet vill. Detta har jag givetvis med i mina bedömningar av resultaten, dessutom har jag ställt lärarutbildarnas utsagor mot studenternas uttalanden på respektive lärarutbildning (Se arbeten av Berit Ljung respektive Moira von Wright).

4. Resultat

”Vi har börjat prata om det...” var ett återkommande svar på frågan om man talade om jämställdhet och genusperspektiv. Det man menade var att ett offentligt samtal utifrån t.ex. arbetet med att planera undervisningen, nyligen hade kommit igång. Vad är det då man har börjat tala om? Jag menar att det i huvudsak är två aspekter som berörs. För det första en kvantitativ aspekt. Det finns en medvetenhet om den *snedra könsfördelningen både bland personal och bland studenter*. Däremot förs sällan en djupare diskussion om behovet av förändring och om hur den i så fall borde se ut och genomföras. Den andra aspekt som tas upp handlar om *pojkar och flickors skilda villkor i klassrummet*. Denna fråga diskuteras på olika sätt. Framför allt är det inom utbildningen i svenska som saker som talutrymme m.m. behandlas. Ibland behandlas också frågan utifrån studenternas egen situation i grupperingar under utbildningstiden.

4.1 Två generella uttalanden

Att genusperspektiv i mycket hög grad är en *kvinnofråga*. Detta uttalande grundar jag på bl.a. följande uttalanden:

- majoritet kvinnor bland de intervjuade (och som representerar förespråkare)
- de som sägs ta upp frågor om genus och jämställdhet i sin undervisning är kvinnor
- majoritet kvinnor i många jämställdhetsgrupper
- forskning inom området är fram till idag framför allt gjord av kvinnliga forskare
- det är feministiska teorier som är teorier utifrån köns/genusaspekt!

Det är en *generationsfråga* och tillåts också ofta vara det. ”Det har hänt något för flera på institutionen har gått i pension”; ”Det är en fråga som kräver lång tid”. Det betyder också att frågan hålls i mycket kvar på en attitydnivå, det är inte ett kunskapsområde som man tar upp vare sig det berör mig själv rent personligen eller inte!

4.2 Jämställdhetsplaner

Enligt jämställdhetslagen § 10 ska alla arbetsgivare upprätta en plan för sitt jämställdhetsarbete. Det gäller arbetsplatser med mer än 10 anställda, dvs. alla lärarutbildningar. Alla lärarutbildningar har jämställdhetsplaner, med något enda

undantag. Utformningen av dessa planer varierar enormt från ett dubbelsidigt papper till väl genomarbetade dokument.

Jag kommer i det följande att ta upp ett antal aspekter jag funnit i lärarutbildningarnas jämställdhetsplaner och som jag finner väsentliga för att ett konstruktivt jämställdhetsarbete ska kunna genomföras: Själva utformningen av planen är viktig. Den måste vara skriven på ett sådant sätt att den är lätt att följa upp. Många har också utformat sin plan så att målsättning, riktlinjer och konkreta åtgärder framgår. Bl.a. Falun/Borlänge har dessutom klart uttryckt när uppföljning och utvärdering ska ske, att denna ska vara underlag för nästkommande jämställdhetsplan och när beslut skall fattas om ny plan. I Växjö finns dessutom en ekonomisk kalkyl med som klargör att medel har avsatts för de åtgärder som föreslås.

För att tydliggöra den aktuella situationen har flera högskolor kompletterat sina planer med aktuell statistik om anställda på olika positioner efter kön, löner, studerande inom olika utbildningsalternativ efter kön m.m.

Utformningen av annonser vid anställning av lärarutbildare är en sak som tas upp i flera planer. Formuleringen om ”underrepresenterat kön...” återkommer och föredras före formuleringar som direkt talar om kvinnlig eller manlig sökande. Vilket kön som är underrepresenterat kan bero på vilken ämneskombination eller vilken nivå det handlar om.

Vissa planer innehåller information om vilka lagar och förordningar planen är skriven utifrån och vilka personer som under perioden är ansvariga för jämställdhetsarbetet, detta borde underlätta samarbete om frågan. (Se bilaga 1)

När det gäller rekrytering av studenter och undervisning uttrycker man sig på olika sätt. Många har med behovet av översyn av kursplaner och litteraturlistor ur ett genus(köns)perspektiv. I Umeå har man t.o.m. utarbetat en skiss för hur utvärdering av kurslitteratur kan gå till. Luleås plan poängterar att det inte bara får ”bli ord”: ”Jämställdhet ska vara synlig både i utbildningsplaner och kursplaner samt vid genomförandet av utbildningarna” (s. 3). Med tanke på rekryteringsproblematiken poängteras som målsättning i Göteborg, Institutionen för metodik: ”Att särskilt stimulera och stödja manliga studerandes yrkesidentitet...” (s. 3).

4.3 Jämställdhet som kunskapsområde

Jämställdhet har både en kvantitativ och kvalitativ aspekt. Den kvalitativa aspekten handlar om att både kvinnors och mäns erfarenheter, kunskaper och värderingar tas till vara och får verka i samma utsträckning inom alla områden i samhället (SCB, 1992, s 7). På lärarutbildningar menar jag att den kvalitativa aspekten i stort sett begränsas till en metodfråga. Det är pojkars och flickors situation i klassrummet och flickors och pojkars olika sätt att behandla språket på som tas upp i undervisningen. Det innebär att det oftast är i ämnet svenska eller kurser inom den praktisk-pedagogiska utbildningen där svenskalärare är involverade som momenten tas upp. ”Naturligt att ta upp frågan utifrån språk, det är verktyg för hur vi ska nå

jämställdhet. Det handlar om kommunikation i hög grad” (Karlstad). Det är också i dessa kurser momentet framträder i kursplaner och i form av kurslitteratur. Ett framträdande exempel på just denna utveckling inom svenskämnet är Stockholm där jämställdhet framstår som en väsentlig del av undervisningen. Luleå är en av de högskolor som utvecklat en kurs för alla studenter, oavsett vilket lärarprogram de går, med titeln ”Språk och kön”.

Inom andra ämnen tas jämställdhet, genusfrågor upp om den undervisande läraren är intresserad av området: jämställdhet utifrån läroplanen i metodiken (Härnösand), samundervisning eller könsindelade grupper i idrott (Kalmar), osv. Några högskolor har valbara kurser som fokuserar genus t.ex. Falun/Borlänge som har en kurs i historia C. Problemet med valbara kurser, menar man på många lärarutbildningar, är att det bara är de som redan är intresserade av frågan som väljer den.

Det som framkommer på nästan alla lärarutbildningar är ”...man tar nog upp det i olika ämnen, fast det inte syns i kursplaner eller litteraturlistor”. Att perspektivet inte lyfts fram i olika dokument gör att det blir upp till varje enskild lärare och detta faktum framkommer också i samtalen.

Hur förhåller sig studenterna till frågor om genus och jämställdhet? Svaren på den frågan är likartade på alla lärarutbildningarna. Många studenter är intresserade av området. Andra möter det med skepsis, säger att det är oviktigt idag. Området går bra att ta upp om man relaterar till klassrumssituationen eller den egna gruppen är synpunkter som bl.a. framförs i Malmö. Det verkar som om ordet jämställdhet inte är positivt att använda, däremot väcks studenternas intresse om man tar andra utgångspunkter, i språk, i klassrumssituationer m.m.

4.4 Rekrytering

En fråga som handlar om jämställdhetens kvantitativa aspekt är rekrytering, men den har i sin förlängning även kvalitativa följder.

När det gäller rekrytering är det en allmän ståndpunkt att det är önskvärt med fler manliga studerande och därmed fler manliga lärare ute i grundskolan. Som skäl för den sneda fördelningen anges alltid (1) bristen på karriärmöjligheter och (2) den låga lönen och statusen. Detta gör också att man ser det som om problemet ligger utanför det lärarhögskolan kan göra någonting åt. Samtidigt antyds att problemet är mycket komplext. På någon lärarutbildning talar man också om fokuseringen på barn (Göteborg) och läraryrket som ett omsorgsyrke (Stockholm) som orsaker till att män inte väljer att bli lärare. Även skolans kvinnodominans (Linköping) och den ”kvinnliga ordentligheten” (Jönköping) kan i sig göra att manliga studenter tvekar. Gamla traditioner som säger att det är lätt att kombinera läraryrket med familjeliv menar man i Uppsala gör att kvinnor tilltalas av yrket i högre grad än män.

Från ett håll (Umeå) har också argument utifrån arbetsmarknadsaspekter framkommit. Det handlar då om frågan om kvinnor borde värna om skolan som ”sin” arbetsplats som ändå är förhållandevis bra betald och trygg. Man frågar sig om ökad

manlig rekrytering till lärarkåren skulle medföra ökad arbetslöshet för kvinnor och menar att kanske är det så att problemet ligger i att det är för få kvinnor inom andra områden.

”Det handlar inte bara om att räkna huvuden...” utan frågan nyanserades väsentligt. Dels ställdes frågan om det fanns forskning som visade att det verkligen är dåligt för eleverna i grundskolan att majoriteten av lärare är kvinnor (bl.a. Kristianstad). Dels frågade man sig hur man får de bästa/rätta männen till lärarutbildningarna (bl.a. Uppsala). Men det är också viktigt att inte kvinnor tar på sig skulden för denna snedfördelning...och varför talar vi hela tiden om brister, vi borde också tala om fördelen med många kvinnor (Örebro).

En aspekt som man snuddat vid på flera utbildningar är behovet av att förändra utbildningen så att den bättre passar manliga studenter. Å andra sidan menar man att det arbetssätt man har gillas av både kvinnliga och manliga studenter (Jönköping). Tankar finns t.ex. på att flera valmöjligheter dels skulle ge utrymme för kurser vars innehåll mer skulle appellera till manliga studenter dels i sig skulle öka programmets attraktionskraft på manliga studenter (Gävle). En tydligare profilering menar man också kan locka till sig studenter, t.ex. borde vi kanske lyfta fram möjligheterna till studier utomlands mer (Växjö).

4.5 Fortbildning

Brist på kunskaper är ett av skälen som presenteras för att jämställdhets- och genusfrågor inte får någon stor plats i undervisningen, men ännu mer tungt väger brist på intresse. Som jag nämnt tillåts det ”vara upp till var och en” om frågan över huvud taget tas upp i undervisningen. Man pekar på behovet av kunskap men samtidigt verkar det som om ämnet inte prioriteras i någon högre grad inom fortbildningen för lärarutbildare. Dessutom pekar man på att fortbildningsdagar o.dyl. är frivilliga och det innebär att det framför allt är de som redan har intresse som skulle komma på en dag om jämställdhet (Linköping). Det handlar om att påverka attityder (Växjö) och det gör man inte genom enstaka fortbildningsinsatser.

I det avslutande kapitlet kommer jag att ta upp ett antal problem som lyfts fram i samtalen, liksom idéer om förbättringar samtidigt som jag visar fram ett antal goda exempel på hur frågan redan idag ges utrymme i undervisningen på lärarutbildningarna. Men först något om läraryrkets historia och om vad som framfördes i samtalen om historiska aspekter i undervisningen på lärarutbildningen.

5. En tillbakablick på läraryrkets historia

Från början var läraryrket ett uteslutande manligt yrke. Yrket har utvecklats från att ha varit en del av prästers och klockares arbete till att bli ett yrke som till stor del utövas av kvinnor. Den lärarkår jag talar om här är den som är anställd i grundskolan, inom andra områden som gymnasium och universitet råder andra förhållanden.

Angående grundskolan visar SCB att 1990 var lärarna i åk 1-3 till 98 procent kvinnor och 2 procent män, i åk 4-6 var förhållandet 67 procent kvinnor och 33 procent män och på högstadiet (endast adjunkter) 54 procent kvinnor och 46 procent män (SCB, 1992, s 338). En stor majoritet kvinnor även om antalet manliga lärare är större i de högre årskurserna. Där ser vi dock en segregering vad gäller ämnesinriktning. I vissa ämneskombinationer undervisar föredträdesvis män, det gäller träslöjd, teknik osv. Andra ämnesföreträdare är i huvudsak kvinnor, det gäller ämnen som hemkunskap och textilslöjd.

Florin (1987) skriver i sin avhandling om folkskollärarkårens feminiserings- och professionaliseringsprocess 1860-1906. Hennes tolkning av läraryrkets feminisering kan öka vår förståelse av dagens diskussion. En sak hon poängterar är att det ökade antalet kvinnor inom folkskollärarkåren till en början sågs som något positivt. Småskollärarinnorna välkomnades eftersom de tog hand om de små barnen och lärde dem läsa vilket lade grund för undervisningen i den egentliga folkskolan. Folkskollärarinnorna mottogs också väl. De kom ofta från medelklassbakgrund och hade utbildning från flickskolor vilket ökade lärarkårens kompetensnivå. Många folkskollärarinnor var också involverade i social hjälpverksamhet och kulturarrangemang som gav kåren respekt. Men den manliga delen av folkskollärarkåren kom också att använda sig av vad som kallas "social closure" vilket innebär att "de professionella använder sina yrkeskunskaper och meriter till att socialt inhängna sig för att få yrkesmonopol...och därför utestänger dem som inte anses önskvärda inom professionen" (s.186). Detta skedde mot de kvinnliga kollegorna, menar Florin, vid två tillfällen. Vid det första tillfället vände de sig mot småskollärarinnorna och såg till att det blev en skarp avgränsning mellan småskolan och folkskolan. Småskolan blev kvinnlig och underordnad folkskolan. Folkskollärarinnorna hade en helt annan situation än småskollärarinnorna. De var formellt jämställda med sina manliga kollegor, vilket gjorde folkskollärarinyrket unikt i början av seklet. Men kvinnornas antal ökade i högre takt än männens, andelen kvinnliga folkskollärare närmade sig 40% och det kom att medaföra att männen vid sekelskiftet började föra en ny strategi mot kvinnorna. Differentierade mans- och kvinnlöner och den ökade betoningen av de manliga könsegenskaperna som viktiga för folkskolläraryrket ingick i denna strategi. Staten gick ifrån likalönsprincipen 1906 och det var också staten som stoppade feminiseringen efter sekelskiftet genom att i högre utsträckning ge männen nya utbildningsplatser. Detta medförde att det dröjde ända in på 1960-talet innan kvinnorna utgjorde majoriteten av folkskollärarna i Sverige.

Intressant för nutidens resonemang om lärares professionalisering o.dyl. kan också vara att nämna det Florin tar upp om utbildningens betydelse i denna process. "Under utbildningstiden får de studerande en grundläggande socialisation i yrkets innehåll och etik, och detta har en enande och likformande effekt på professionen. Dessutom bidrar utbildningen till att ge alla en uppfattning om att de sitter inne med specialistkunskaper.../.../Men för att utbildningen skall förena en yrkesgrupp måste den vara enhetlig, standardiserad och centralicerad. Den måste göras distinkt och identifierbar" (s. 104). Florin menar att seminarieutbildningen runt sekelskiftet svarade upp mot dessa krav (s. 105). Det är intressant att jämföra med dagens

situation som innebär en decentraliserad organisation av lärarutbildningen med stora skillnader som följd. Vad innebär det för läraryrkekets status idag? Oftast lägger man som jag nämnt dessa problem utanför lärarutbildningen. Men på några håll togs diskussionen upp om att lärarutbildningen faktiskt kan betyda något i sammanhanget. Man talar då om vikten av ett gemensamt professionellt språk (Uppsala) och betydelsen av kontinuerlig utveckling av sitt arbete. I Linköping talade man om en undersökning som gjorts och som kommit fram till att lärare generellt skulle ha en låg fortbildningsbenägenhet: lärare utvecklar sig inom sitt ämne men ej i didaktiska, pedagogiska frågor. Kritiken man i Linköping menade att man skulle kunna rikta mot lärarutbildningen är att den *inte* inspirerar till eget kunskapsökande eller till vidareutbildning.

Historiska aspekter på pojkars och flickors villkor i skolan, skolan som institution eller ämnen är inte något som fokuseras i någon högre utsträckning i lärarutbildningar idag. Men i Örebro tar man upp läraryrkets historia utifrån Florin (1987) och Berge (1992) och i Kalmar håller man just på att inleda verksamhet som fokuserar Rostadseminariets egen historia. Ämnens historia menar jag är ett viktigt moment inom ämnesdidaktiken, ett tämligen utvecklat område idag. Linköpings matematikdidaktik är dock ett exempel jag mött i samtalen. Lpo94, ett av styrdokumenterna för lärarutbildningen, lyfter fram betydelsen av historiska kunskaper: ”I undervisningen i alla skolans ämnen är det angeläget att anlägga vissa övergripande perspektiv. Genom ett historiskt perspektiv kan eleverna utveckla en beredskap inför framtiden och utveckla sin förmåga till dynamiskt tänkande...” (s. 7).

6. Diskussion

I detta avslutande kapitel gör jag en koppling mellan mina resultat och de förslag som lagts fram i tidigare utvärderingar, viss feministisk forskning m.m. Jag kommer också att visa på goda exempel på hur frågan ges utrymme idag men också visa på problem som aktualiserats i samtalen.

6.1 Jämställdhetsplaner och andra dokument

Jämställdhetspolicy och jämställdhetsarbete av olika slag ska framgå tydligt i olika typer av dokument. Jämställdhetsplanen skall vara ett dokument som hela tiden hålls aktuellt. Då menar jag dels att det ska utsättas för utvärdering och förnyelse men också att alla anställda och studenter ska ha kännedom om vad som står i dokumentet. Utformning av dokument av den här typen är inte lätt men i i Jönköping talade man om fördelen av att studera andras dokument och man har också i sin plan skrivit in att JämO har framställt material om jämställdhetsplaner som kan vara till hjälp vid skrivandet. Det generella problemet med dokument och deras användning är en fråga som aktualiserats på många platser. ”Kursplaner måste tas på allvar! Det är när man formulerar dem man kan få igång en demokratisk process” sa man i Karlstad, ”studenterna ska kunna referera till kursplanen...de borde också få jämställdhetsplanen...” sa man vidare. I Växjö menade man att det är ett problem att lärare och lärarutbildare gör en massa som aldrig dokumenteras,

t.ex. i kursplaner och litteraturlistor. Att kursplaner är allt för slätstrukna dokument lyftes fram i Uppsala och problemet med att om något nytt ska in måste något gammalt ut påpekades i Gävle. Alla dessa uttalanden lyfter fram en problematik som tycks finnas på de flesta lärarutbildningarna. Dokumentation i form av olika planer och litteraturlistor ses inte som viktiga. Ändå är de de offentliga dokument som talar om vad lärarutbildning är, vilken nivå den ligger på osv. Det är de dokument som studenterna kan gå till för att se vad som anses som viktigt och vid utvärdering av kurser. Att ledningen för lärarutbildningen har ett stort ansvar när det gäller olika typer av dokumentation är klar, ett faktum som också lyfts fram i t.ex. Kalmar och Karlstad. Att ha kvinnor i ledningen tycks vara positivt för att just jämställdhet beaktas lyfter man fram bl.a. Jönköping och Karlstad.

Översynen av dokument tycks vara på gång på många lärarutbildningar. I Malmö har en rapport skrivits och även andra högskolor har kommit en bit på väg i denna översyn.

6.2 Jämställdhet som kunskapsområde

Som grund för att jämställdhet ska få utrymme menar jag att ett problematiserande förhållningssätt måste finnas. Detta påpekar man också t.ex. i Göteborg. Men för att kunna ställa frågor om jämställdhet behövs kunskaper. Om jämställdhet är det mål vi strävar mot är genusforskning/genusteori det kunskapsområde vi ska fördjupa oss i. De lärarutbildningar som tar upp området inom sina inledande praktisk-pedagogiska kurser uttalade förhoppningar om att det skulle leda till att studenterna själva tog fram frågan i andra kurser. Men ger ett moment, ibland utan litteratur, verkligen en tillräcklig grund för egna frågor? Jag menar att det inte gör det och att undervisningen i stor utsträckning handlar om metod och inte går djupare in i området.

Jag menar att t.ex. diskussioner om kön/genus som kategori i forskning och för reformer, om flickors och pojkars villkor som en demokratifråga och därmed en samhällelig fråga, frågor som rör genus i relation till utbildningsfilosofi, moral m.m. inte tas upp i lärarutbildningen idag. Min uppfattning är att en sådan diskussion skulle kunna föras utifrån teorier om hur genus konstrueras och reproduceras. Sandra Harding (1986, Se även Staberg 1992, Berge 1992) har utvecklat en modell för hur vi kan förstå konstruktionen av genus (se även Joan W. Scott, 1986). Hon menar att genus alltid framträder i specifika historiska och kulturella former och att det konstrueras genom tre sammanlänkade processer. Hon talar om en (1) *symbolisk* nivå där olika symboler och föreställningar förknippas med kvinnligt/manligt. Det tar sig uttryck i binära motsatspar t.ex. natur/kultur, passiv/aktiv, ologisk/logisk, svag/stark. Dessa normativa ställningstaganden kan ske utifrån en ovilja att över huvud taget se eller tillåta alternativa möjligheter. Olika krafter i samhället kämpar om tolkningsföreträde och den position som vid en viss tidpunkt och i ett visst kulturellt sammanhang dominerar framställs ofta som den enda möjliga. (2) Den *strukturella* nivån handlar om att sociala aktiviteter organiseras och hur arbetsdelning görs och legitimeras genom att appellera till ovan nämnda binära motsatspar.

(3) Den *individuella* nivån handlar om att varje individ formas genom vad hon/han själv och omgivningen anser vara lämpligt beteende för en kvinna respektive en man. Denna modell menar jag kan vara hjälp för att vidga diskussionen om flickors och pojkars villkor i skolan idag. Frågor kan väckas om hur frågeställningar grundas i sociala erfarenheter, vilket bl.a. skulle kunna leda till en diskussion om vilka erfarenheter som ska ligga till grund för de föreställningar vi upphöjer till kunskap. Pojkars och flickors villkor i klassrummet kan länkas till frågor om makt och demokrati. Ämnens, lärares och skolans egen historia kan förstås på andra sätt och därmed relateras till dagens situation utifrån ”nya” utgångspunkter.

Studenternas egen utveckling som kvinnor/män, studenter, lärare och samhällsmedborgare måste stödjas som ett led i jämställdhetsarbetet. ”Det är i samtal utveckling sker” sa man i Karlstad och jag menar att Örebro är ett exempel där man försökt utveckla ett kommunikativt förhållningssätt genom sin uppläggnings av undervisning i seminarieform. Falun poängterade drama som ett sätt att bearbeta egna attityder, värderingar och synen på sig själv och andra, det ser jag också som en form av kommunikation. Olika sätt att uttrycka sig, bild, drama m.m. bör ha utrymme inom lärarutbildningen som poänggivna moment (jfr. (Booth) Eveline, 1995).

Hur ska då jämställdhets- och genusfrågor komma in i undervisningen. I samtalen har frågan om separat kurs kontra ”genomsyra undervisningen” kommit upp. Konklusionen blir att det bästa alternativet skulle vara att i början av studierna finns en kurs eller poänggivna moment som tar upp genusteori tillsammans med vetenskapligt förhållningssätt. Dessa kunskaper skulle sedan ligga som grund för att genusperspektiv, tillsammans med ras, klass etnicitet, tas upp i *alla* kurser på ett relevant sätt.

Stödandet av studenternas egen utveckling kan inkludera deras aktiva deltagande i utvecklandet av lärarutbildningen. Reisby (1991) poängterar att studenterna ska dras in i arbetet med att kritiskt värdera och förnya lärarutbildningen bl.a. dess normer, värderingar och interaktionsmönster i ljuset av makt/dominans samt kvinnliga och manliga värden. I samtalen lyftes fram tankar om att man på lärarutbildningen arbetar utifrån fiktiva problem när det handlar om att fostra till kritiskt tänkande och demokrati (Kristianstad). Jag menar att arbetet med den egna utbildningen är verklig och inte fiktiv.

6.3 Rekrytering

Den sneda fördelningen mellan kvinnliga och manliga studenter inom grundskollärarytbildningen lyftes av alla lärarutbildningar fram som en jämställdhetsfråga. Alla var eniga om att en jämnare fördelning är önskvärd. Skälen som angavs var dels ur elevperspektiv, att förebilder behövs i grundskolan, dels som ur arbetsmiljöperspektiv, att det är bra med arbetsplatser med jämn könsfördelning. Det är positivt för samarbete och för kvaliteten. Kvinnor och män tillför olika perspektiv på arbetet i skolan. Däremot var det ingen lärarutbildning som förordade kvotering

för att lösa problemet. En allmän misstro till idén, men även dåliga erfarenheter och framför allt en poängtering av att det måste vara ”rätt” personer som blir lärare var grund till ställningstagandet.

Kanske ligger funderingarna om ”rätt” personer i linje med de resultat som en norsk undersökning inom NORD-LILIA-projektet kommit fram till. Det handlar visserligen om blivande lärare i förskolan i Norge, men jag tror att resultaten ändå är relevanta i detta sammanhang. ”...Männen tycks inte öppna för tankar om att förändra sig själva - de tycks inte stödja tankar om att det kan finnas orsak att ifrågasätta och se kritiskt på sin egen roll samtidigt som man tänker på det positiva man kan tillföra. Kvinnor visar en öppenhet inför att vidga sin roll och att lära av männen. Männen visar ringa intresse för vilka erfarenheter, intressen och behov kvinnor har. Kvinnor känner sig in i männens situation. Män talar nedlåtande – direkt och indirekt – om många dygder inom kvinnors kultur. Kvinnor ser positivt på vad män kan tillföra till förskolans område. Kvinnor vill att män ska lära av dem och respektera dem, men de upplever att det inte är så” (Bø, 1995, s.85, min översättning). Det finns en rädsla för att det positiva i kvinnors sätt att vara inte ska få utrymme om männen kommer in i skolans verksamhet i stor utsträckning och som jag menar att man uttrycker när man säger att vi inte får glömma det positiva med kvinnor osv. Kanske är det samma rädsla som finns med i osäkerheten inför förvetenskapligandet av lärarutbildningen, om vetenskapliggörandet sker utifrån ”manliga” förhållningssätt, frågor osv. Detta skulle tala för vikten av att inkludera genusperspektiv/teori i utbildningen.

När det gäller de manliga studenterna på lärarutbildningen framfördes från flera håll att trots att manliga studenter alltid är i minoritet så är det inte ovanligt att de dominerar grupper när det gäller talutrymme osv. (Jfr klassrumsforskningens resultat). Manliga studenter är dessutom aktiva i studentkåren osv. och det var många manliga representanter i de studentgrupper som deltog i denna utvärdering.

Trots att det är en fråga som anses viktig så finns inte många exempel på vad som verkligen gjorts. Ett undantag är Malmö som bl.a. gjort en undersökning kring de manliga studenternas situation, ”Manliga röster i rörelse” (Vallberg Roth, A-C. 1994). Detta arbete ser man som ett led i arbetet med rekryteringsfrågan.

6.4 Fortbildning

När vi kommer till fortbildning för lärarutbildare vill jag poängtera att behovet av utbildning om jämställdhets- och genusfrågor är stort. Ska lärarutbildare kunna leda undervisning i ämnet måste utbildning komma till stånd. Örebro får stå för ett positivt exempel med sina seminarieledarmöten som, åtminstone delvis, även kan fungera som fortbildning. Där träffas seminarieledare och diskuterar aktuella frågor för undervisningen men vid några tillfällen har också litteratur lästs och diskuterats in för att den ska tas upp vid seminarier med studenter. Forum för diskussion och utveckling av det här slaget efterlystes på flera håll t.ex. Karlstad. Malmös idé om ”sakområden” tycks vara bra som utveckling/fortbildning om de kan få den att

fungera. ”Sakområden” är frivilliga sammanslutningar över programgränser, både för studenter och lärare som samlas kring en fråga, t.ex. genus. I gruppen ordnas sedan seminarier, kurser osv. och det är meningen att studenterna ska kunna skriva sina examensarbeten inom sitt sakområde.

En relevant fråga i sammanhanget är en fråga som väckts på flera lärarutbildningar: Vem ska prata om jämställdhets- och genusfrågor? Det som framkommit i samtalen är vikten av att *alla* talar om det. Det borde inte vara så att det bara är så gott som endast kvinnor som tar upp jämställdhet i sin undervisning, vilket tycks vara fallet idag. Jämställdhet är en fråga som berör både kvinnor och män och som i lärarutbildning inte enbart är en fråga om attityder utan ett kunskapsområde som behövs för att studenterna ska kunna bli lärare. Det innebär att alla lärarutbildare måste få kunskaper i området.

Det är dessutom en fråga som hör hemma i alla delar av utbildningen, inte bara i den praktisk-pedagogiska delen (ppu). Bl.a. i Stockholm sa man att ämnesinstitutionerna inte tar ansvar för övergripande ämnesområden som jämställdhet i dagsläget utan att hela ansvaret vilar på ppu. Ämnesdidaktik borde, menar jag, rymma genusaspekter på det specifika ämnet, val av innehåll, ämnets historia osv. Även lärare på ämnesinstitutioner behöver kunskaper i området.

7. Avslutning

Frågan om jämställdhet och genus tycks vara på väg in i lärarutbildningen. Eftersom det hittills tillåtits vara en fråga som tas upp av lärare som själva är intresserade av frågan är det nu viktigt att *alla* lärarutbildare får kunskaper och att området skrivs in i olika dokument t.ex. kursplaner och litteraturlistor, och givetvis realiseras utifrån dessa. Frågans innehåll bör breddas och fördjupas. Som avslutning skulle jag vilja föra ytterligare diskussion just kring vad en breddning och fördjupning skulle kunna handla om.

I mina samtal presenterade jag två problem som jag lät samtalet cirkulera kring. Det ena problemet formulerades:

Från 60-talet och fram till början av 80-talet talades om jämställdhet i termer av likhet mellan könen. Det innebar i praktiken att flickor/kvinnor skulle efterlikna männen. Mannen var norm i utbildningen. Idag poängteras olikheter/skillnader. Även här finns en maktrelation - det vore naivt att tro att olika plötsligt skulle betraktas som lika värda. Det handlar således om att ändra ett maktförhållande. Det kan då innebära att också sådant som hör samman med kvinnor i vår kultur ska utmärka skolan – båda könen förhållningssätt ska präglå skolan.

- hur hanterar vi den starka betoning på naturvetenskap och teknik som den viktigaste kunskapen som sker idag?
- hur hanterar vi skolans uppdrag att fostra morgondagens medborgare. Inkluderar medborgarskapet ett ”privatliv”?

Frågorna som är inspirerade av Yates (1995) artikel och tar upp väsentliga aspekter i skolans liv. De lyfter fram frågor om vad vi menar med en medborgare och vilka erfarenheter som ska ligga till grund för de föreställningar vi upphöjer till kunskap. Den här typen av frågor diskuteras inte på lärarutbildningar idag.

I avsnittet om medborgarfostran skrivs i *Skola för bildning* (SOU 1992:94) ”Det är väsentligt att ansvaret och inflytandet inte bara kommer från de elever till del som är vana att hävda sin rätt och sina synpunkter. Med utgångspunkt från forskning som utförts kring skillnader i klassrumsmiljön, är det väsentligt att pojkar inte tillåts dominera på flickors bekostnad” (s. 105f). Jag menar att det handlar om mycket mer än talutrymme. Det handlar om att kvinnors/flickors intressen och erfarenheter ska ges utrymme på samma naturliga sätt som pojkars/mäns. I utvärderingen har det framkommit att lärarutbildningen idag i stort sätt enbart fokuserar den del av livet som kan kallas den offentliga. De försök som görs att lyfta fram vad som skulle kunna kallas vardagskunskaper eller kunskaper för den privata delen av livet prioriteras inte, menar man i t.ex. Göteborg. Det här visar på det som en person i Umeå sa ”att vi är fast i en viss syn på kunskap och på hur kunskap organiseras” som skulle kunna formuleras som ett ”manligt” sätt att förhålla sig till kunskap. Problemet som jag ser det handlar om att vi måste lyfta fram denna typ av frågor och sträva bort från det antingen - eller tänkande som vi är fast i. Det handlar inte om att byta en kunskapssyn, som vi kan kalla ”manlig” eller vetenskapligt-rationell mot en ”kvinnlig” som handlar mer om förståelse, utan att undersöka hur båda dessa synsätt kan existera tillsammans (jfr. (Booth) Eveline, 1995; Noddings, 1992; Martin 1985). Detta är ett sätt att se på de val av innehåll i undervisningen som sker på olika nivåer, allt från politiska utredningar till klassrumssituationer, och som hör till didaktikens centrala frågor.

Referenser

Arnesen, A-L. (ed) 1995, *Gender and Equality as Quality in School and Teacher Education*. Oslo: Oslo College - Bislet Publications

Bø, I. 1995, *Understanding of Gender among parents, teachers and students in teachers' education*. Se Arnesen (ed)

En grund att bygga på. Utvärdering av utbildningen av lärare för grundskolan. 1992, Utgrunds slutrapport. UHÄ-rapport nr 21.

Eveline (Booth), M. 1995, Utbildning i ett genusperspektiv: att tillägna sig kunskap eller skapa förståelse. *Utbildning och Demokrati* Nr. 3.

Florin, C. 1987, Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906. *Acta Universitatis Umensis*.

Harding, S. 1986, *The science Question in Feminism*. Milton Keynes: Open University Press

Imsen, G. 1988, Maskuliniteten i skolekulturen: Holdes den ved like gjennom lærerutdanningen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr 3.

Jakobsson, A-C. 1990, *Flickors och pojkars villkor i skolan - en fråga för grundskollärarutbildningen*. Pedagogiska Institutionen. Rapport 1990:31. Göteborgs Universitet.

Kartläggning och utvärdering av jämställdhetsprojekt inom universitet och högskolor. Ds 1994:130. Utbildningsdepartementet.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo94. 1994, Utbildningsdepartementet

Martin, J. R. 1985, *Reclaiming a Conversation. The ideal of the Educated Woman*. New Haven och London: Yale University Press

Molloy, G. 1990, *Näbbgäddor och bråkstakar*. Häftet för didaktiska studier. Lärarhögskolan i Stockholm.

Molloy, G. 1992, *Godmorgon fröken. Ett samtal om makt kön och lärarprofessionalism*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Noddings, N. 1992, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press, Contemporary Educational Thought Series.

Pedersen, G. & Reisby, K. 1991, *Ligeverd, mangfoldighed*. Köpenhamn: Danmarks Lärarhögskola

SCB, 1992, Jämställdhet - Statistik 96

SOU 1992:94 *Skola för bildning*. Betänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Allmänna förlaget

Scott, W.J. 1986, Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review* Vol. 91, Nr. 5, s. 1053-1075

Staberg, E-M. 1992, *Olika världar, skilda värderingar*. Umeå: Pedagogiska Institutionen, Umeå Universitet

Vi är alla olika. Ett åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde. Ds 1994:98. Utbildningsdepartementet

Yates, L. 1995, Konstruktion och dekonstruktion av "flickor" som kategori i utbildning – reflektioner över tjugo års forskning och reformer. *Utbildning och Demokrati* Nr. 3

Vallberg Roth, A-C. 1994, *Manliga röster i rörelse*. Pedagogisk-psykologiska problem Nr 587, Lärarhögskolan i Malmö/Lunds Universitet

Bilagor

I: Styrande dokument

Denna bilaga innehåller urval ur lagar, förordningar m.m. som gäller som styrande dokument för lärarutbildningarna i Sverige.

Högskolelag
SFS 1992:1433 (utfärdad 17 dec. 1992)

1 kap
5 § ”I högskolans verksamhet skall jämställdhet mellan kvinnor och män iakttas”

Högskoleförordning
SFS 1993:100

1 kap
8 § ”En bestämmelse om att jämställdhet mellan kvinnor och män alltid skall iakttagas i högskolornas verksamhet finns i 1 kap 5 § högskolelagen (1992:1433).
Ytterligare bestämmelser om jämställdhet finns i jämställdhetslagen (1991:433) och förordningen (1984:803) om jämställdhet i statlig verksamhet”

Jämställdhetslagen
SFS 191:433 (utfärdad den 30 maj 1991, utkom från trycket 7 juni 1991)

Lagens ändamål
1 § ”Denna lag har till ändamål att främja kvinnors och mäns lika rätt i fråga om arbete, anställnings- och andra arbetsvillkor samt utvecklingsmöjligheter i arbetet (*jämställdhet i arbetslivet*)...

Aktiva åtgärder
3 § Arbetsgivaren skall inom ramen för sin verksamhet bedriva ett målinriktat arbete för att aktivt främja jämställdhet i arbetslivet.

Rekrytering m.m.
7 § Arbetsgivaren skall genom utbildning, kompetensutveckling och andra lämpliga åtgärder främja en jämn fördelning mellan kvinnor och män i skilda typer av arbete och inom olika kategorier av arbetstagare.

Jämställdhetsplan
10 § Arbetsgivaren skall varje år upprätta en plan för sitt jämställdhetsarbete...

11 § En jämställdhetsplan enligt 10 § skall innehålla en översikt över de åtgärder enligt 4- 9 §§ som är behövliga på arbetsplatsen och ange vilka av dessa åtgärder som arbetsgivaren avser att påbörja eller genomföra under det kommande året.

En planering över hur de planerade åtgärderna har genomförts ska tas in i efterföljande års plan.

Utbildningsplan 1988

Läroplanen för grundskolan är ett grundläggande dokument för grundskol-läroplanen. Den läroplan som gäller idag är Lpo94:

Skolans värdegrund och uppgifter.

”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, *jämställdhet mellan kvinnor och män*, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska *gestalta och förmedla*” (s. 5, min kursivering)

Under rubriken ”En likvärdig utbildning” skrivs:

”Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella köns-mönster. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet” (s. 6).

Mål och riktlinjer

När det gäller elevernas ansvar och inflytande skall läraren

- se till att alla elever oavsett kön och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetsätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad, ...
- verka för att flickor och pojkar får ett lika stort utrymme över och utrymme i undervisningen (s. 14).

Skolan och omvärlden

Här skrivs som riktlinje för alla som arbetar i skolan skall

- bidra till att motverka sådana begränsningar i elevens studie- och yrkesval som grundar sig på kön eller social eller kulturell bakgrund (s. 15)

Andra viktiga dokument är:

Regeringens proposition 1994/95:164 Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet (överlämnad till riksdagen 16 februari 1995).

Utbildningsutskottets betänkande 1994/95: UbU18, Jämställdhet.

Utskottet behandlar här regeringens förslag och bedömningar i propositionen om jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningens område, samt motioner.

”Utskottet betonar att skolan har ett ansvar för att aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter och för att motverka traditionella könsmönster. Detta ansvar är så viktigt att det tydligare än idag bör framgå av skollagen...Utskottet föreslår därför lagändring...

Man avser här att skriva in i skollagens 1 kap 2 § ...

”Särskilt skall den som verkar inom skolan *främja jämställdhet mellan könen samt* bemöda sig om att hindra varje försök från elever att utsätta andra för kränkande behandling” (Bil. 1)

Lärarnas kunskap och kompetens

”Regeringens bedömning: Alla lärare bör få kunskap om genus, om jämställdhetsfrågor och om hur undervisningen kan utformas så att den motsvarar båda könen förutsättningar och intressen. Kunskapen skall ge dem kompetens att hantera jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga. Fortbildning som ger kompetens på detta område bör prioriteras” (s. 15)...

”Det är viktigt att blivande lärare får kunskap om jämställdhetsfrågor och tillägnar sig förmåga att tillämpa dessa kunskaper i sin undervisning. Regeringen har därför i målbeskrivningarna i högskoleförordningens examensordning för lärarexamina angivit att studenten, för att erhålla lärarexamen, skall ha förmåga även att belysa jämställdhetsfrågor” (s.25).

2: Litteraturlista över litteratur som fokuserar genus- och jämställdhetsfrågor och som enligt samtalen och översyn av kurslitteraturlistor används vid Sveriges lärarhögskolor lå 1995/96.

Ahlberg, K. (1986), Könsdiskriminering till och med i AD? Språkforskare: Kvinnors anspråklösa tal kan ge dem sämre chanser. Se *Lag och avtal*, Nr 7

Berge, B-M. (1992) *Gå i lära till lärare*. Umeå Universitet: Pedagogiska Institutionen.

Bjerrum-Nielsen, H. (1985) Små flickor, snälla flickor, tysta flickor. Se *Sen kommer en annan tid*. Socialstyrelsen.

Florin, C. (1987) *Kampen om katedern*. Umeå Universitet: Historiska Institutionen.

Florin, C. & Johansson, U. 1991, Diciplineringen av klassen? Kultur, makt och genus i 1800-talets lärda skola. *Forskning om Utbildning* Nr 4.

Einarsson, J. & Hultman, T. (1984), *Godmorgon pojkar och flickor*. Stockholm: Liber Förlag.

- Einarsson, J. (red) 1991, *Språk och kön i skolpraktiken*. Malmö: Lärarhögskolan.
- Guldbrandsen, J. (1994) *År skolan till för Karin eller Erik?* Lund: Studentlitteratur
- Jönsson, I. & Trondman, M. 1993, *Skola, framtid, fritid: en studie om ungdomars kulturmönster*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (1987) Men killarna är så sura på oss” *KRUT*, 48(4).
- Molloy, G. 1990, *Näbbgäddor och bråkstakar*. Häftnen för didaktiska studier. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Molloy, G. 1992, *Godmorgon fröken. Ett samtal om makt kön och lärarprofessionalism*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Staberg, E-M. (1992), *Olika världar, skilda värderingar*. Umeå Universitet: Pedagogiska Institutionen.
- Trondman, M. (19) ”Den panerade grytlappen”. Om manlig motkultur, kreativitet, humor och självbedrägeri. Se Löfgren & Norell (red) *Att förstå ungdom*.
- Utbildningsdepartementet (1993) *Visst är vi olika. En antologi för kunskper och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras villkor och förutsättningar i skolan*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1994) *Vi är alla olika*. Ett åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde. Ds 1994:98. Stockholm: Fritzes.
- Weiman, C. (1991) Tonårsflickors identitet och vänskap. Se Carle & Hermansson, H-E. (red) *Ungdom i rörelse: en antologi om ungdomars levnadsvillkor*. Göteborg: Daidalos.
- Wernersson, I. 1995, *Undervisning för flickor – undervisning för pojkar – eller – undervisning för flickor och pojkar?* En översikt skriven för Skolverket. Stockholm: Liber distribution.
- I valbara kurser inom historieämnet finns litteratur som handlar om kvinnohistoria med litteratur därtill (som ej redovisas här). Bland obligatorisk litteratur förekommer på några ställen delar ur:
- Hirdman, Y. (red) 1992, *Kvinnohistoria*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Kyle, G. (red) 1987, *Handbok i svensk kvinnohistoria*. Stockholm: Carlssons.

VI

No-didaktiken inom svensk grundskollärautbildning

av Leif Östman

No-didaktiken inom svensk grundskollärautbildning

av Leif Östman

Innehåll

1. Inledning	124
1.1 Rapportens innehåll	124
1.2 No-utbildning och samhällets förväntningar samt utvärderingens avgränsning	124
1.3 Övergripande frågeställning	127
1.4 Kriterier för utvärderingen	127
1.5 Utförande	129
2. Generella resultat	130
2.1 Traditionell lärarutbildning: ett spänningsfält mellan förebildlighet och vetenskaplighet	130
2.2 No-didaktikens karaktär och potential	134
3. Specifika resultat	134
3.1 Didaktikens innehåll	134
3.2 Ämnesdidaktikens genomslag i organisation och innehåll	134
3.3 No-didaktikens innehåll och organisering i förhållande till utvärderingens övergripande frågeställningar	136
4. Diskussion och rekommendationer	139
Referenser	141
Notförteckning	141

Förbereds lärarstudenterna så att de kan uppfylla de samhälleliga förväntningarna på grundskolans No-utbildning: att No-utbildningen skall rekrytera för högre studier i naturvetenskap, utveckla aktiva och miljömedvetna medborgare, öka jämlikheten mellan kvinnor och män i samhället? Utvärderingen av No-didaktikens struktur, omfattning och innehåll inom svensk lärarutbildning visar att lärarstudenterna inte erbjuds erforderliga målrealiseringskunskaper. No-didaktikens omfattningen i tid är för liten. De No-didaktiska momenten är utspridda och det saknas ofta ett sammanhållet moment. Dessutom är litteraturen begränsad och snäv; i stort sett representerar litteraturen ett enda perspektiv på inläring, den s.k. personliga konstruktivismen. Den No-didaktiska forskning som behandlar fostrans- (socialisations-) aspekten samt ämnenas historiska utveckling saknas i regel. Sammantaget innebär detta att lärarstudenterna undanhålls vissa kunskapsområden som är centrala för arbetet med att realisera de samhälleliga målsättningarna med No-undervisningen.

I. Inledning

I.1 Rapportens innehåll

Rapporten inleds med en beskrivning av utvärderingens avgränsningar, utgångspunkter, kriterier och utförande. Därefter beskrivs resultaten, först i form av en generell modell för förståelse av lärarutbildningens karaktär och sedan i termer av No-didaktikens struktur, omfattning och innehåll. Slutligen ges ett antal rekommendationer.

I.2 No-utbildning och samhällets förväntningar samt utvärderingens avgränsning

Dagens No-utbildning står inför ett antal samhälleliga krav och förväntningar.

1. För det första, vilket är mycket tydligt i såväl Sverige som i andra länder, att utgöra en bas för rekrytering av samhällets kommande naturvetenskapligt skolade arbetskår. Naturvetenskap och dess tillämpningar utgör en av samhällets viktigaste ekonomiska krafter. Av denna anledning ställs krav på att No-utbildningen skall preparera och selektera ut den mindre grupp av elever som skall studera vidare inom naturvetenskap på gymnasie, högskola och universitet. Detta krav har speciella konsekvenser för urvalet av innehåll, sekvenseringen och tempot i skolans undervisning.

2, 3. Det andra och tredje kravet – miljömedvetenhet och aktivt deltagande i den demokratiska beslutsprocessen – sammanförs ofta: att No-utbildningen skall förbereda de studerande för ett aktivt deltagande i en samhällsutveckling där miljöproblematiken är en viktig ingrediens. Det senaste årtiondets förändrade synsätt, inom samhället i stort och inom politiken, på samhällsplanering och levnadssätt har inneburit att No-utbildningen har tillskrivits en nyckelroll i skolan: No-utbildning skall bidra till utvecklandet av en generation som både i det privata

och i det offentliga livet agerar ”miljömedvetet”. Denna uppgift har också specifika konsekvenser för urvalet av innehåll, sekvensering etc. vilket har lett till att två internationella strömningar som går under namnen ”Environmental education” och ”Science, Technology and Society” har fått ökad uppmärksamhet.

4. Fjärde kravet är att No-utbildningen skall bidra till att öka jämlikheten mellan könen i samhället (se vidare Karin Hjalmeskogs rapport).

Utvärderingen är inriktad mot att utröna i vilken mån lärarstudenterna erbjuds en möjlighet att förvärva sådana kunskaper att de kan realisera de ovannämnda förväntningarna. En viktig strategisk avvägning för utvärderingen blir därmed vad som skall anses vara relevant målrealiseringskunskap; kunskaper om vilket innehåll och undervisningssätt som är lämpligast i relation till nämnda målsättningar. Goda ämnesteoritiska kunskaper är en förutsättning. Många kanske tycker att denna kunskap är den viktigaste. Om vi tar denna åsikt som utgångspunkt innebär det att utvärderingen borde koncentreras på ämnesstudierna: erbjuds studenterna en tillräckligt hög kvalitativ ämnesteoritisk kunskap, är dessa kunskaper i överensstämmelse med forskningsfrontens resultat etc? Goda ämnesmetodiska kunskaper är också en förutsättning, tillika kunskaper om elevernas livssituation, intellektuella förutsättningar etc. Ingen av dessa aspekter är uteslutna ur denna utvärdering men de tas upp ur ett specifikt perspektiv, nämligen det didaktiska.

Didaktikens styrka ligger i att den förenar och går utöver ett ämnesteoritiskt, ämnesmetodiskt och pedagogiskt perspektiv. Den ämnesteoritiska infallsvinkeln tillgodoses genom att No-undervisningens innehåll (bl.a. naturvetenskapliga begrepp) är i fokus för forskningen och kunskapsutvecklingen. Det pedagogiska perspektivet kommer till användande när bl.a. elevernas lärande av kunskaper och färdigheter undersöks. Frågor om elevernas livssituation, förföreställningar om fenomen och händelser i naturen etc. relateras till inlärningsprocessen och dess resultat. I anslutning till dessa två forsknings- och kunskapsområden kommer ämnesmetodiska frågor in på ett naturligt sätt. Det är enligt min mening det No-didaktiska kunnandet som är avgörande för om de blivande lärarna kommer att kunna fatta väl övervägda beslut om vilket innehåll och arbetssätt som är fruktbart i förhållande till en specifik målsättning. Goda ämnesteoritiska kunskaper är en förutsättning men inte tillräckligt i detta avseende och följande skäl kan anges. De ovannämnda målsättningarna är moraliska och politiska till sin karaktär. Att t.ex. vara miljömedveten innebär att man omfattar en specifik miljömoral. En miljömoral innehåller en specifik syn på naturen och på människans relation till naturen samt inbegriper ett bör; hur vi bör förhålla oss till och behandla naturen. Naturvetenskapliga kunskaper beskriver hur naturen är; hur naturen är uppbyggd och fungerar. Naturvetenskapen behandlar inte bör-frågor. Dessutom finns det varken en enkel eller en logisk relation mellan är och bör, mellan beskrivningar av naturen och föreskrifter om hur vi bör förhålla oss till och behandla naturen. En No-undervisning som syftar till att skapa en miljömedveten individ bör rimligtvis innehålla och behandla relationen mellan är och bör, d.v.s. undervisningen bör relatera naturvetenskapliga kunskaper till miljöproblem, exempelvis försurning. Därmed erbjuds eleverna en möjlighet att utveckla en miljömoralisk ståndpunkt

med hjälp av en argumentation utifrån naturvetenskapliga kunskaper. Om eleverna skall kunna kritiskt bedöma rimligheten i olika påståenden och förslag som berör miljöproblem i samhällsdebatten räcker det inte med naturvetenskapliga kunskaper; eleverna måste också kunna avgöra vad som är ett vetenskapligt påstående och en miljömoralisk ståndpunkt, om argumentationen bakom en miljömoralisk ståndpunkt är rimlig ur ett naturvetenskapligt perspektiv etc. Frågan handlar sålunda inte om eleverna skall lära sig naturvetenskapliga kunskaper eller ej, utan i vilka sammanhang som de skall lära sig dessa. Genom att undervisa om de naturvetenskapliga begreppen i ett miljömoraliskt sammanhang erbjuds eleverna inte bara naturvetenskapliga kunskaper utan också kunskaper om hur dessa kan användas för att argumentera för en specifik miljömoralisk ståndpunkt, för att kritiskt granska samhällsdebatten beträffande rimlighet och trovärdighet i argumentationen etc.

Samma resonemang gäller för målsättningen att skapa en aktiv medborgare; en medborgare som har kompetensen, viljan och tron på att hon/han har något att tillföra debatten och den demokratiska beslutsprocessen i samhället. Om No-undervisningen endast behandlar de naturvetenskapliga kunskaperna i ett disciplinärt sammanhang – ett sammanhang där människans vardagliga och samhälleliga livssituation är borttagen – kommer eleverna inte att lära sig hur t.ex. naturvetenskapliga kunskaper kan användas som argument i ett politiskt och moraliskt sammanhang. Detta vore likvärdigt med att försöka påverka ungdomarna att ha HIV-säker sex genom att undervisa om fysiologi. Eller att försöka påverka ungdomarna att inte använda narkotika genom att undervisa om de kemiska substanserna som ingår i narkotika. Naturvetenskapliga kunskaper är viktiga men inte tillräckliga om de inte undervisas i ett målrelevant sammanhang.

Om detta resonemang håller för moraliska och politiska målsättningar såsom miljömedvetande och jämlikhet mellan könen hur ser det då ut för den första målsättningen: att preparera eleverna för kommande studier i naturvetenskap? I detta fall borde väl undervisningen koncentreras på att erbjuda eleverna naturvetenskapliga begrepp i ett disciplinärt logiskt sammanhang, d.v.s. en undervisning som inriktas mot att lära eleverna begrepp och den systematiska och logiska relationen mellan begreppen (teori). Om detta råder delade meningar. Vissa menar att denna typ av undervisning har man provat alltsedan det stora reformeringsarbetet med No-undervisningen som startade i USA i samband med att Sovjetunionen skickade upp Sputnik i slutet av 50-talet. Resultatet av denna undervisning har varit negativt i det avseendet att antalet elever som ”lyckats” och som har fått ett sådant intresse för naturvetenskap att de vill läsa vidare har varit för litet. Detta faktum har särskilt uppmärksammats under de senaste decennierna, vilket har resulterat i att rekryteringskravet har fått allt större dignitet när det gäller grundskolans No-undervisning. Andra menar att det är undervisningsättet som har varit undermåligt. Oavsett vilka orsaker som målas upp kan dessa placeras inom det forskningsområde som kallas för No-didaktik. Detta är också något som vissa ämnesteoretiska institutioner har uppmärksammat, exempelvis fysikinstitutionen vid Uppsala universitet som har ansökt om medel för en professur i fysikdidaktik.

Utifrån ovanstående resonemang och med hänsyn till den avsatta tiden för utvärderingen (3 månader) menar jag att det är väl motiverat och strategiskt att avgränsa utvärderingen till att undersöka No-didaktikens organisation, innehåll och omfattning vid lärarutbildningarna. En undersökning av detta område kan ge vissa riktningsskildringar om huruvida lärarstudenterna erbjuds sådana kunskaper att de kan bedriva en No-undervisning som uppfyller de fyra ovannämnda målsättningarna. Det skall ändå framhållas att om inte lärarstudenter erbjuds tillräckliga ämnesteoritiska kunskaper eller om de inte får sig till livs den hantverksmässiga kunskapen (metodik) eller om de inte passar att vara lärare så spelar det ingen roll om de har goda No-didaktiska kunskaper eller inte. Men å andra sidan kan det sägas att om de studenter inte får sig No-didaktiska kunskaper till livs kommer de troligtvis inte att kunna omsätta de ämnesteoritiska och -metodiska kunskaperna så att undervisningen kan uppfylla uppsatta målsättningar.

1.3 Övergripande frågeställning

Det bakomliggande intresset för utvärderingen av utbildningen av grundskolelärare i No är följande:

På vilket sätt förbereds kandidaterna att hantera multipla, och ibland kanske motstridiga, mål med No-utbildningen på grundskolan? Frågan kan ytterligare preciseras: *På vilket sätt förbereds de blivande lärarna att realisera de mångfasetterade målsättningarna som samhället ställer på grundskolans No-undervisning: att undervisningen skall sträva efter att skapa en aktiv och miljömedveten medborgare, rekrytera till högre studier samt öka jämlikheten mellan könen?*

Inom denna fråga återfinns två problemområden. Det första är om kandidaterna ges tillfälle till att reflektera över historiskt grundade samt nutida samhälleliga förväntningar på No-utbildningen. Med bakgrund i att lärare är ålagda att utföra ett statligt uppdrag samt att skolan är ett av samhällets viktigare socialisations- och kvalifikationsinstrument kan detta problemområde väl motiveras att kandidaterna får god kunskap i.

Det andra problemområdet, som har direkt anknytning till det första, berör hur målsättningar kan realiseras (s.k. målrealiseringsstrategi) och på vilka grunder som valet av målrealiseringsstrategi kan motiveras - erbjuds kandidaterna möjlighet till reflektion när det gäller målrealiseringsstrategier samt dessa strategiers bevekelsegrund.

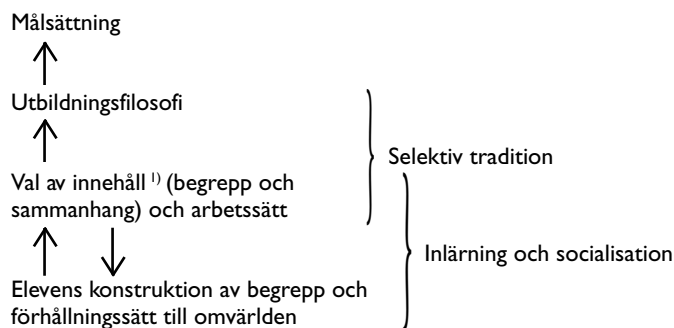
1.4 Kriterier för utvärderingen

Undervisning innehåller alltid följande två komponenter: att erbjuda eleverna begrepp och förhållningssätt till omvärlden och att erbjuda sådana situationer som underlättar för eleverna att lära sig dessa. Lärande av begrepp respektive lärande av förhållningssätt till omvärlden kallas ofta för inläring respektive socialisation. En medveten planering av undervisning bör inbegripa både inlärnings- och

socialisationsaspekten. Utesluts någon av dessa aspekter är risken stor att målrealiseringen misslyckas.

De nationella och internationella ämneshistoriska analyserna (se t.ex. Fensham 1988 och Östman 1995) visar att en och samma målsättning har fått legitimera en mängd olika undervisningsinnehåll och undervisningssätt under de senaste decennierna. Detta innebär att det finns varken en logisk eller en enkel relation mellan målsättningar och val av innehåll och arbetssätt. Skillnaden mellan de olika valen kan förklaras med att olika värderingar och kriterier har använts som utgångspunkter vid urvalsprocessen. Fyra sådana kriterier/värderingar har visat sig vara av extra stor betydelse, nämligen synen på vetenskaplig kunskap, inläring, relationen mellan universitetsämne och skolämne samt vad som utgör en lämplig målrealiseringsstrategi. Dessa fyra värderingar/kriterier bildar tillsammans vad man kan kalla för en utbildningsfilosofi (Englund 1986).

Under de tre senaste decennierna har olika val av innehåll och arbetssätt provats utifrån samma målsättning. Dessa olika försök kan förklaras med att olika utbildningsfilosofier har influerat aktörerna i försöken att realisera målsättningarna med No-utbildningen. När en utbildningsfilosofi och till den kopplad val av innehåll och undervisningssätt blir vedertaget hos en mängd lärare kan man säga att en tradition har uppstått: ett tänkande och ett handlingsätt – val av innehåll och undervisningssätt – som blir till en vana och som inte ifrågasätts eller reflekteras över. En sådan tradition kallas i utbildningssammanhang för selektiv tradition; en tradition att selektera (välja) innehåll och undervisningssätt. Detta innebär att hos dagens No-utbildare (lärare, lärarhögskolelärare, läromedelsförfattare, läroplansförfattare) kan man finna uttryck för olika selektiva traditioner. Vissa av dessa selektiva traditioner har sin grund i de stora internationella reformeringsarbetena som skedde runt 60-talet. Andra har sin bas i relativt nya reformarbeten som t.ex. Lgr 80. Vetskapen om att det finns olika selektiva traditioner innebär också en vetskap om att målrealisering är ett komplicerat fenomen; en gemensamt överenskommen målsättning med No-undervisning är på inget sätt en garanti för att det innehåll och undervisningssätt som väljs i skolan är i överensstämmelse med målsättningen.



Figur 1: En målrealiseringsmodell.

När studenterna kommer till lärarutbildningen är de indirekt bärare av en selektiv tradition; de lärare som de tyckte var bra, det ämne som de lyckades bäst i etc. utgör ofta en erfarenhetsgrund utifrån vilken de bedömer vad som är lämpligt innehåll och undervisningssätt i No-ämnena. Om de inte får en möjlighet att diskutera och problematisera att det finns olika undervisningstraditioner finns det en risk att de kommer att tradera sådana traditioner som har förlorat sin funktion i förhållande till dagens målsättningar.

Mot denna bakgrund framstår en av lärarutbildningens främsta uppgift att få studenterna att reflektera över den selektiva tradition som de är bärare av samt ge dem instrument för att ta välinformerade beslut om vilken målrealiseringsstrategi som är lämpligast. Denna uppgift framstår idag som än viktigare när samhället krav på No-utbildningen har blivit alltmer mångfasetterad: vad innebär det i undervisningstermer att realisera målen att rekrytera elever till högre studier, att fostra en demokratisk och miljömedveten medborgare, att utjämna könsskillnaderna i samhället? Kan en och samma undervisning uppnå alla dessa målsättningar samtidigt?

Slutsats: För att kunna göra medvetna val av innehåll och arbetssätt i förhållande till målsättningar med No-undervisningen bör studenterna ges möjligheten att problematisera och reflektera över:

1. lärandeprocessen.
2. socialisationsprocessen
3. olika historiskt uppkomna traditioner om vad som utgör en bra No-undervisning (denna kunskap återfinns inom ämneshistoriska analyser).

Dessa tre kunskapsområden utgör i denna utvärdering en grund för att bedöma om studenterna erbjuds sådana kunskaper att hon/han kan ta välinformerade beslut beträffande val av innehåll och undervisningssätt. Om någon av dessa tre kunskapsområden inte behandlas i utbildningen är risken stor att studenternas kunskaper om målrealisering blir otillräckliga. För dessa tre kunskapsområden finns det både nationell och internationell No-didaktisk litteratur att tillgå.

Ett annat kriterium som används i utvärderingen är i vilken mån studenterna erbjuds tillräckliga förutsättningar i tid och rum att utveckla en No-didaktisk läs- och skrivkultur. Härvidlag blir en viktig indikator No-didaktikens organisatoriska uppläggning. En annan huruvida No-didaktisk litteratur finns upptagen på litteraturlistorna.

1.5 Utförande

Utvärderingsarbetet grundar sig på dokumentstudier - kursplaner, scheman, litteraturlistor etc. - och intervjuer med ämnesteoretiker, ämnesmetodiker, allmänmetodiker och ämnesdidaktiker. Dessutom har information inhämtas under samtal med personer som har haft en ledningsfunktion inom respektive lärarutbildning. Varje lärarutbildning i Sverige har besökts under en dag; utvärderingen är således heltäckande.

Intervjuerna kan karakteriseras som strukturerade samtal. Deras främsta uppgift har varit att få muntlig information av de som deltar i utbildningen beträffande No-didaktikens innehåll, organisation etc. Dessutom har intervjuerna syftat till att ringa in det övergripande No-didaktiska intresset och kompetensen på respektive lärarutbildning.

Det skall uppmärksammas att vid många lärarutbildningar har man under innevarande läsår startat 49-utbildningen eller har påbörjat ett reformeringsarbete för någon inriktning. Då ej kursplaner och litteraturlistor har varit klara för utbildningen i sin helhet har dessa utbildningar eller reformeringsidéer ej tagits med i utvärderingsarbetet. Eftersom Örebro ej har påbörjat någon utbildning med MaNo-inriktning har denna lärarutbildning uteslutits i denna utvärdering. Viktigt att notera är också att den kurslitteratur som ej har funnits med på litteraturlistorna, men som under intervjuerna har framkommit att de finns med i undervisningen har beaktats i bedömningen av litteraturens omfång och bredd.

2. Generella resultat

I det följande presenteras en modell som kan användas för att förstå utfallet av utvärderingen. Modellen, som i sig är ett resultat av utvärderingen, har sin uppkomst i mina försök att förstå likheten och skillnaderna mellan lärarutbildningarna i Sverige. Det finns i princip två olika sätt att beskriva utfallet av en sådan här typ av utvärdering. Det ena är att beskriva varje lärarutbildning för sig och det andra är att försöka visa på generella drag i lärarutbildningarnas olika karaktärer. Jag startade i den första varianten men fann snart att lärarutbildningarna skilde sig markant åt i vissa aspekter medan de i andra liknade varandra. Att endast beskriva skillnaderna och likheterna utan att skapa möjlighet till övergripande resonemang tycktes mig inte fruktbart. Modellen som beskrivs nedan är ett försök att beskriva utgångsläget innan No-didaktik infördes på lärarutbildningarna. Som kommer att framgå kan lärarutbildning generellt beskrivas i två grupper beträffande utgångsläget för införandet av No-didaktik; i de två grupperna finns det vissa skillnader när det gäller förutsättningarna att föra in No-didaktik i lärarutbildningen och på vilket sätt det kan göras. Vad som också kommer att framgå är varför en viss typ av No-didaktik har funnit sin väg in i lärarutbildningen medan annan No-didaktisk forskning och kunskapsutveckling har negligerats.

2.1 Traditionell lärarutbildning: ett spänningsfält mellan förebildlighet och vetenskaplighet

”Förebildlighet” och ”vetenskaplighet” utgör två rationaler (tankemodeller) för organisering och val av innehåll och arbetssätt i lärarutbildning. Varje lärarutbildning kan betraktas som ett försök att skapa en blandning mellan dessa två rationaler.

I *förebildlighetsrationalen* återfinns en idé om att lärarutbildningen i form och arbetssätt skall försöka kopiera den existerande undervisningen/professionen eller visa på hur den optimala undervisningen/professionen kan se ut på grundskolan. Att sträva efter att återge i arbetssätt, organisation etc. det sätt på vilken man vill att

den färdiga läraren skall verka och handla kallar jag för förebildlighetsprincip. Förebildlighetsprincipen främsta måtto är sålunda att studenterna/eleverna lär sig inte av vad man säger, utan av vad och hur man gör. Detta innebär också att texten som medel för reflektion nedvärderas.

Förebildlighetsrational

Förebildlighets- princip	Integrations- kultur a) mellan ämnena b) mellan yrkes- grupper	Progressivistiskt reflektionsfokus (eleven)	Praktisk reflektions- grund (lärarerfarenhet)
-----------------------------	--	---	--

Figur 2: Fyra centrala aspekter i förebildlighetsrationalen.

Förebildlighetsrationalen innehåller, förutom denna centrala princip, en integrationskultur. Denna kultur innebär en tro på att integrering är den bästa formen och organisationsprincipen. Detta kommer till uttryck i lärarutbildningen på två sätt:

1. För det första organiseras ämne-teorin i olika integrerande teman istället för att utgå från rena disciplinära arbetsområden. Argumentationen bakom detta "tematiska" tänkande är kopplad till förebildlighetsprincipen, t.ex. att grundskoleeleverna är mera intresserade av vardagliga fenomen och dessa kan inte isoleras till ett disciplinärt ämne. En annan argumentation som används är att grundskoleeleverna tänker inte disciplinärt och därför är inte disciplinära områden lämpliga.
2. För det andra organiseras PPU²⁾-momenten så att olika yrkeskategorier får mötas. Tanken är att i skolan måste lärarna samarbeta med varandra och därför bör studenterna redan på lärarutbildningen tränas i detta. Denna "yrkesintegrerande" princip kan variera i omfattning (tid) och vidd (mellan 17/49³⁾, MaNo/SvSo).

Tematisk ämne-teori och samläsning är således ett uttryck för förebildlighetsprincipen och integrationskulturen.

En ytterligare aspekt som återfinns i förebildlighetsrationalen utgörs av den praktiska reflektionsgrunden och ett progressivistiskt reflektionsfokus. Reflektionsgrunden är praktisk, d.v.s. skall grunda sig på beprövad erfarenhet. Uttryck för denna reflektionsgrund är att praktisk lärarerfarenhet värderas högt – en bra metodiklärare har lång lärarerfarenhet och är en dokumenterat skicklig undervisare – samt att studenternas praktik utgör den viktigaste utgångspunkten för diskussioner om val av innehåll och arbetssätt. Denna praktiska reflektionsgrund är kopplad till att fokus för reflektionen är individen i klassrummet: utgångspunkten i reflektionerna är den enskilda elevens tankar, intressen och behov. Jag har valt att kalla detta reflektionsfokus för progressivistiskt eftersom det är starkt individfokuserat.

Vetenskaplighetsrationalen kännetecknas av motsatsen till förebildlighet, nämligen att lärarutbildningens främsta uppgift är att presentera systematiska kunskapsstrukturer: studenterna skall initieras i strukturer i form av vetenskaplig kunskap. I denna rational ingår en specialiseringskultur, vilken kommer till uttryck på två konkreta sätt:

1. Studenterna skall erbjudas kvalificerad kunskap om naturen via ämnesteorin. Sålunda är ämnesstudierna disciplinärt, i motsats till tematiskt, upplagda.
2. De studerande skall även specialiseras på den undervisning som de är tänkta att undervisa på. Kravet på specialisering för det stadiet de skall undervisa på innebär att under PPU används homogena grupper.

Organiseringen i form av homogena studerande grupper och disciplinärt styrd ämnesteorin kan ses som en effekt av struktureringsprincipen och specialiseringskulturen.

Reflektionsgrunden är teoretisk och är kopplad till ämnesteorin. Med teoretisk menas här att naturen perspektiveras utifrån olika systematiska utgångspunkter: naturen perspektiveras utifrån olika teorier, t.ex. populationsekologi, atomteori. Den teoretiska reflektionen är sålunda kopplad till naturen som objekt. Texten utgör ett viktigt medel i undervisningen.

När det gäller reflektionsfokus för läraryrket – att välja och organisera innehåll och arbetsmetoder – så kan den teoretiska reflektionsgrunden användas för att välja och organisera innehållet. Med hjälp av den teoretiska reflektionsgrunden är det möjligt att välja begrepp från disciplinerna samt att sekvensera dessa utifrån den vetenskapliga strukturens logik: vilka begrepp är centrala i disciplinen, hur ser den logiska relationen ut mellan dessa centrala begrepp, vad är en lämplig sekvensering av dessa begrepp är frågor som kan besvaras utifrån den teoretiska reflektionsgrunden. Reflektionsinriktningen är således essentialistisk; det är disciplinens begrepp och begreppsstruktur som det reflekteras över vid valet av undervisningsinnehåll.

Vetenskaplighetsrationalen

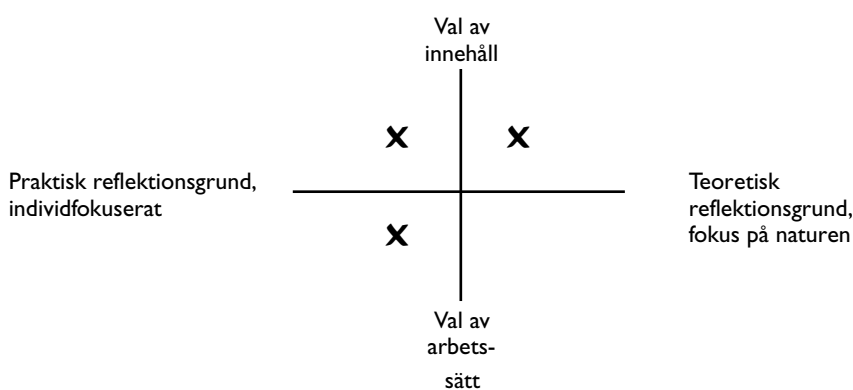
Strukturerings- princip	Specialiserings- kultur: a) i ämnet b) i stadiet	Essentialistiskt reflektionsfokus (begreppsstruktur)	Teoretisk reflektionsgrund (naturen)
----------------------------	---	--	--

Figur 3: Fyra centrala aspekter i vetenskaplighetsrationalen.

Lärarutbildningens organisation och innehåll är beroende på hur kompromissen ser ut mellan de två rationalerna. I denna utvärdering är inte de organisatoriska aspekterna centrala och därför skall jag endast kort beröra dem. Om förebildlighetsrationalen får stort utrymme kommer PPU-utbildningen att präglas av att samläs-

ning mellan 17 och 49 samt mellan MaNo och SvSo är framträdande. Detta innebär att metodiken får karaktären av allmän metodik. Vidare kommer ämnesteorin vara tematiserad. Dessutom förekommer det att MaNo-varianten läser So och SvSo läser No. Detta är en typ av lärarutbildning som har sin bas i den gamla seminarie-traditionen. När vetenskaplighetsrationalen har störst genomslag kommer sam-läsningen under PPU att minska till förmån för homogena studerandegrupper. Därmed får metodiken karaktären av ämnes- och stadiemetodik. Ämnesteorin är i princip densamma som övriga studerande får på respektive ämnesinstitution; en fysiklärarstudent läser samma kurser som en blivande fysiker, etc. Lärarutbildningar som representerar dessa karakteristiker har sin hemvist i universitetstraditionen.

Oberoende av vilken typ av lärarutbildning vi talar om så kommer en specifik typ av målrealiseringskunskap att formeras. Under ämnesstudierna kommer de stude-rande att erbjudas en teoretisk reflektionsgrund som är fokuserad på naturen. Den praktiska reflektionsgrunden som är fokuserad på den enskilde individen i klass-rummet erbjuds under metodiken. Målrealiseringskunskapen är, i analytisk bemär-kelse, en syntes av dessa. För valet av innehåll kan båda reflektiongrunderna och reflektionsfoci användas. Valet av innehåll kommer att koncentreras på vilka naturvetenskapliga begrepp som är lämpliga. I valet kan två synvinklar anläggas: ett teoretiskt och ett praktiskt. Den teoretiska synvinkeln innebär att urvalet av begrepp och sekvenseringen av dessa avgörs genom en teoretisk reflektion av begreppsstrukturen i vetenskapen: vilka är de basala begreppen, hur är de relaterade till varandra etc? Svårighetsgraden på de begrepp som väljs avgörs genom en praktisk reflektion av individernas förmåga på det stadiet undervisningen skall bedrivas: är atombegreppet för svårt i årskurs 7 etc? Vid valet av arbetsätt tas hänsyn till det i praktiken upplevda behovet och förutsättningarna hos enskilda individer.



Figur 4: Figuren anger på vilka aspekter – val av innehåll respektive val av arbetsätt – som de två olika reflektionsgrunderna respektive reflektionsfoci verkar.

2.2 No-didaktikens karaktär och potential

I förhållande till ovanstående resonemang om reflektionsgrund och reflektionsfokus kan No-didaktiken tillföra en ytterligare dimension, nämligen en teoretisk reflektionsgrund på undervisningspraktiken. Hädanefter kommer jag att kalla denna reflektionsgrund för didaktisk och reflektionsfokus för undervisningspraktik. Den didaktiska reflektionsgrunden har det gemensamma med den teoretiska att den kan karakteriseras som perspektiverande och systematisk. Det som skiljer dem åt är vad som utgör objektet för reflekterandet. Den teoretiska reflektionsgrunden är inriktad på naturen medan den didaktiska har undervisningspraktiken som kunskapsobjekt. I det avseendet är den senare reflektionen inriktad på lärarens undervisningssituation.

No-didaktikens potential är att den kan erbjuda systematiska perspektiv på konkreta undervisningssituationer i vilken No-läraren har att ta ställning till. I det avseendet kan No-didaktiken fylla ett viktigt tomrum i den traditionella lärarutbildningen: den kompletterar den teoretiska reflektionsgrunden genom att den är direkt fokuserad på undervisningssituationen och den kompletterar och utvidgar den praktiska genom att den erbjuder systematiska perspektiv på undervisningspraktiken och därmed en möjlighet att erfara nya saker.

3. Specifika resultat

3.1 Didaktikens innehåll

Den ämnesdidaktiska litteratur som finns upptagen på litteraturlistor och som har nämnts under intervjuerna kan i stort sett karakteriseras som inlärningsinriktad. Dessutom kan nästan all denna inlärningsinriktade litteratur karakteriseras som representant för en specifik inläringsteori, den s.k. personliga konstruktivismen. De författare som representerar/representerade denna forskningstradition och som rikligast förekommer på litteraturlistorna är Björn Andersson, Börje Ekstig, Rosalind Driver, Wynn Harlen, Gustav Helldén och Svend Pedersen. Övrig litteratur som förekommer, om än mycket sparsamt, är den som behandlar No-undervisningen i ett könsperspektiv. Här är det Else-Marie Stabergs arbeten som tas upp.

I stort sett kan den No-didaktiska litteraturen karakteriseras som ensidig där varken socialisationsperspektivet eller det ämneshistoriska perspektivet finns representerad. Dessutom finns det i princip bara ett inlärningsperspektiv medtaget i litteraturen.

3.2 Ämnesdidaktikens genomslag i organisation och innehåll

Utvecklingen av didaktiken skiljer sig åt mellan de olika lärarutbildningarna. Utvecklingen kan graderas med avseende på organisation, litteraturens omfattning och bredd. En av de vanligare organisatoriska lösningarna är att didaktiken läggs som en "strimma" inom ämnesteorin, antingen integrerat med ämnesteorin eller som egna moment. Problemet med denna uppläggnings är att de skapar en del

besvärligheter med samordningen mellan olika ämnesdidaktiska strimmor. Dessutom tycks det som om tiden för litteraturstudier blir mycket begränsad. Ett annat problem är poängberäkningen - skall t.ex. de kemididaktiska poängen beräknas som tillhörande ämne teorin eller PPU. En annan möjlighet som praktiseras är nolllösningen, d.v.s. de studerande får inga poäng för de ämnesdidaktiska studierna. Strimmanlösningen tycks medföra att diskussionerna kommer att handla mera om påbyggbarhet än om vad som skall behandlas inom de ämnesdidaktiska momenten. Fördelen med strimman är att den på sikt kan utgöra ett viktigt instrument för att påverka ämnesinstitutionerna att intressera sig för de No-didaktiska frågorna och därmed skapa en kommunikationskultur mellan lärarutbildningens olika delar. Min bedömning är dock att strimmanlösningen inte är tillräcklig och detta beroende på att litteraturstudierna blir mycket begränsade. Den tycks vara legio inom strimman att didaktiken förmedlas via förebildlighet - de studerande får ämnesdidaktik till livs genom undervisningssättet och exemplariska praktiska försök åtföljd av diskussioner. Förebildlighetsprincipen är i detta avseende givetvis positiv. Nackdelen är dock att de studerande inte ges möjlighet till att skapa mera systematiska kunskaper i termer av perspektiv. Ej heller ges de möjlighet till eftertänksamhet och en reflektion som utsträcks i tiden. I dessa aspekter utgör litteratur viktigt instrument. Dessutom får de studerande ingen möjlighet att sätta sig in i den vokabulär som tillhör det didaktiska kunskapsområdet. Tillägandet av en didaktisk vokabulär är av stor vikt för de studerandes kommande möjlighet att via t.ex. tidskrifter själva skaffa sig ny No-didaktisk kunskap under sin lärargärning. Införandet i en No-didaktisk skrift- och läskultur är väsentlig om lärarutbildningen vill förbereda studenterna till det man ofta kallar för livslångt lärande. För att åstadkomma en No-didaktisk läs- och skriftkultur bör strimman kompletteras med poänggivna moment som ger möjlighet till relativt omfattande litteraturstudier.

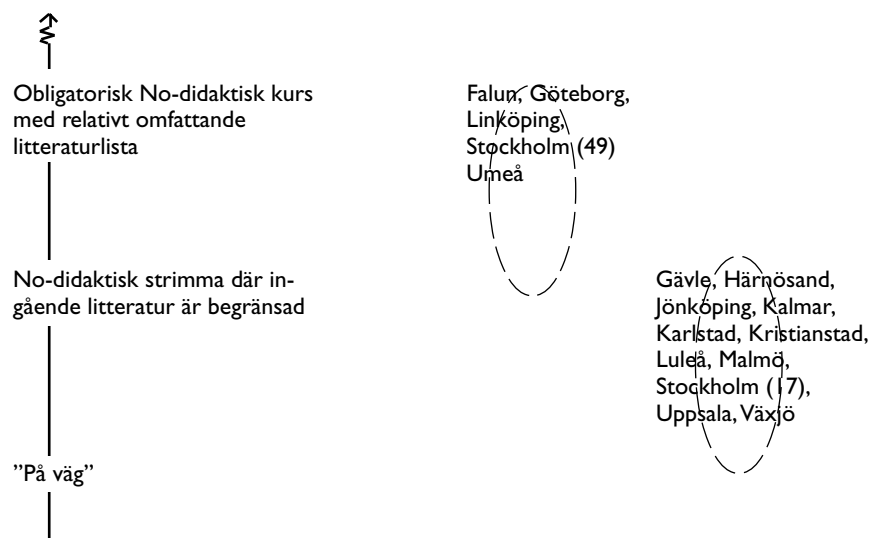
Utifrån detta resonemang kan två kvalitativa kriterier utmejslas för utvecklingen av No-didaktik på lärarutbildningarna:

- a) Strimmanlösningen kompletterad med en No-didaktisk kurs utgör goda förutsättningar för de studerandes No-didaktiska kunnande.
- b) Obligatorisk No-didaktisk litteratur som ett stöd för förebildlighetsundervisningen i didaktik är ett viktigt kriterium för studenternas möjlighet att tillägna sig systematiska No-didaktiska perspektiv.

Som ovan har framkommit saknas det en bredd på den No-didaktiska litteratur som används på lärarutbildningarna. Om de studerande skall förberedas för målrealisering av mångfasetterade mål bör de, enligt resonemanget tidigare, få möta No-didaktisk forskning som behandlar inläring och socialisation samt ämnets historiska utveckling. En ytterligare aspekt som bör lyftas fram är att det inte enbart behöver vara ett perspektiv på t.ex. socialisationsprocessen i undervisningen utan att olika kompletterande och konkurrerande perspektiv bör behandlas. Därigenom ges studenterna en möjlighet att välja och argumentera för sina val. Till de ovan nämnda kvalitativa kriterierna kan således ytterligare ett adderas:

- c) bredden på litteraturen och mångfalden av perspektiv.

Ingen av lärarutbildningarna lever upp till dessa tre kriterier. Dock finns det vissa som delvis lever upp till kriterium a) samt till b). I figur 5 ges en schematisk bild över lärarutbildningarnas utveckling. Figuren skall betraktas som en ungefärlig riktningsgivare för hur långt olika lärarutbildningar har kommit i arbetet med att utveckla didaktiken. Bilden skall inte betraktas som en betygssättning av ambitioner och kompetens mellan de olika lärarutbildningarna. Varje lärarutbildning har sina specifika sammanhang inom vilket det didaktiska utvecklingsarbetet bedrivs. Dessa sammanhang utgör på vissa håll starka begränsningar för i vilken mån den No-didaktiska kompetensen och ambitionen kan komma till uttryck. Jag har delat upp lärarutbildningarna i två grupper. Den första gruppen består av de lärarutbildningar där obligatoriska No-didaktiska kurser finns och där No-didaktisk litteratur ingår i relativt riklig mängd. I den andra gruppen återfinns de lärarutbildningar som har didaktiken ordnad i strimmor och där den No-didaktiska litteraturen är begränsad. I den andra gruppen återfinns också de lärarutbildningar där No-didaktiska moment finns men där den No-didaktiska litteraturen är mycket begränsad. Dessa lärarutbildningar kan benämnas som "är på väg". I denna grupp återfinns nämligen de lärarutbildningar som har en No-didaktisk vision men där utvecklingen, beroende på en mängd orsaker, ej ännu har funnit en formellt ordnad form. I figur 5 har de olika lärarutbildningarna grupperats i fält. Överlappningen av fälten beror på att det är omöjligt att dra absoluta gränser inom en utvecklingsdimension.



Figur 5: En schematisk bild över den No-didaktiska utvecklingen vid olika lärarutbildningar.

3.3 No-didaktikens innehåll och organisering i förhållande till utvärderingens övergripande frågeställningar

I förhållande till den övergripande frågeställningen för denna utvärdering är det generella svaret att studenterna ej erbjuds kunskaper som gör det rimligt att anta att de är väl förberedda att realisera de mångfasetterade målsättningarna med dagens No-undervisning. På de flesta lärarutbildningar ges det ej tillräcklig möjlighet till

didaktisk reflektion, varken tidsmässigt eller litteraturmässigt. Därtill är den No-didaktik som erbjuds ensidig. Socialisationsaspekten eller den ämneshistoriska dimensionen förekommer i princip ej. Den teori som behandlas är den personliga konstruktivismen. Vad som möjligen kunde önskas är att även andra inlärningsperspektiv behandlades i större utsträckning än vad denna utvärdering har kommit fram till.

Den generella bilden är sålunda att studenterna inte ges tillräcklig möjlighet till reflektion och problematisering för att det skall bedömas som tillfredsställande i förhållande till utvärderingens resonemang: de kommande lärarna kommer troligen att sakna betydelsefulla kunskaper för att kunna medvetet och reflekterat realisera de samhälleliga förväntningarna på dagens No-undervisning.

Om vi tar utgångspunkt i det ovanstående resonemanget om utgångsläget för införandet av didaktik är dock bilden att en hel del har hänt sedan 1988 då didaktiken för första gången på allvar lanserades i offentliga dokument (prop. 84/85:122). Den praktiska reflektionsgrunden vid bedömningen av den lämpliga svårighetsgraden för begreppsvalet har kompletterats av en didaktisk reflektionsgrund: det inläringsteoretiska perspektivet ger en möjlighet till problematisering både när det gäller lämplig begreppssvårighet och mängden begrepp. Den personliga konstruktivismen lyfter fram bl.a. att begreppsinsläring är ett komplicerat förlopp där mängden begrepp och svårighetsnivån på dessa utgör viktiga faktorer för möjligheten till lärande. Den viktigaste problematisering som denna inläringsteori för med sig är dock relaterat till undervisningssättet: att undervisningen bör utgå från de föreställningar som eleverna bär med sig in i undervisningen.

Det som dock till stor del saknas är en perspektivering och problematisering av undervisningens socialisationsprocess. Ej heller behandlas att det finns olika strategier att målrealisera eller att det finns skilda traditioner inom grundskolans No-undervisning som implicerar olika typer av undervisningsinnehåll och undervisningssätt. För att kunna förhålla sig till och välja mellan traditionerna bör studenterna få en möjlighet att diskutera och analysera de olika traditionernas för- och nackdelar.

Frågan är varför endast inläringsteoretisk kunskap har funnit sin väg in i den No-didaktiska utbildningen. Ett svar kan nog återfinnas om vi ser på utgångsläget vid införandet av No-didaktik på lärarutbildningarna. Som jag ovan beskrev har lärarutbildningen saknat en teoretisk reflektionsgrund när det gäller individens behov och förutsättningar i förhållande till valet av undervisningssätt. Den personliga konstruktivismen är just individfokuserad och behandlar systematiskt vad som är lämpligt undervisningssätt i förhållande till individers förutsättningar (läs förföreställningar). Den personliga konstruktivismen fyllde således ett kunskapsbehov inom lärarutbildningen. I detta perspektiv är det naturligt att vid den introducerande och uppbyggande fasen kom den personliga konstruktivismen att bli först på plan.

Det positiva är sålunda att införandet av det konstruktivistiska inlärningsperspektivet har tillfört lärarutbildningen en No-didaktisk reflektionsgrund beträffande

inlärningsprocessen. Det problematiska är dock att ensidigheten i det didaktiska innehållet förstärker den traditionella lärarutbildningens syn på målrealisering: att målrealisering handlar om att effektivisera undervisningen så att eleverna bättre lär sig naturvetenskapliga begrepp. Denna uppfattning kan medföra två saker. För det första att No-lärares uppgifter reduceras till att välja och sekvensera begrepp samt att individualisera undervisningen – att utgå från elevernas förföreställningar. För det andra att valet av målrelevanta sammanhang negligeras. Om denna aspekt inte uppmärksammas innebär det att socialisationsdimensionen i undervisningen tappas bort. Därmed försvinner chansen att i förväg planera hur undervisningen skall läggas upp så att en målrealisering kan komma till stånd. Den syn som lärarstudier erbjuds blir därmed att alla målsättningar realiseras när eleverna har lärt sig naturvetenskapliga begrepp. Att eleverna behöver lära sig hur naturvetenskapliga kunskaper kan användas i en argumentation för en miljömoralisk ståndpunkt eller att de skall kunna identifiera och särskilja ett naturvetenskapligt påstående från en politisk eller miljömoralisk ståndpunkt finns inte med i övervägandena om hur en aktiv och miljömedveten medborgare kan befrämjas i No-undervisningen.

Om de kommande lärarna införlivar denna syn på hur mål kan realiseras i undervisningen finns det en stor risk att de som lärare kommer att tradera den undervisningstradition som har varit dominerande i svensk No-utbildning allt sedan 1960-talet. Denna tradition tydliggörs i läromedlens innehåll och struktur (se Lövdahl 1987 och Östman 1995). De sammanhang som de naturvetenskapliga begreppen är inplacerade i är ofta av akademisk karaktär: sammanhang där människans vardagliga och samhällsliga situation saknas. När mänskliga sammanhang finns med är de ofta placerade sist i ett kapitel eller i det sista kapitlet. Symptomatiskt är att miljökapitlet i regel utgör det sista kapitlet i läromedlen. Organisationstanken är sålunda att först måste eleverna få lära sig de naturvetenskapliga begreppen och sedan kan de få tillämpa dem i vardagliga eller samhällsliga sammanhang. Problemet med denna innehållsliga organisation är att de flesta elever har tappat intresset för naturvetenskap när de har kommit fram till sista terminen i årskurs 9. Det tycks vara ett allmänt fenomen att de flesta flickor och flertalet av pojkarna är inte intresserade av ”ren” naturvetenskap utan föredrar en undervisning där naturvetenskapen är inplacerad i ett socialt sammanhang (se Sjöberg & Imsen 1988). Det finns också ett inlärningsproblem inbakat i detta. Analyser av elevers lärande och problemlösning visar på att sammanhanget kan ha en stor betydelse för hur eleverna tolkar att lärandet respektive problemlösningen skall gå till (Säljö 1992, 1995).

En ytterligare viktig aspekt att beakta är tidsdimensionen. Det är inte endast begreppsinnläringen som tar lång tid. Så är även fallet för lärandet av hur t.ex. naturvetenskap kan användas som argument i t.ex. debatter rörande vårt naturumgänge (se Geddis 1991). Sålunda behövs det en genomtänkt strategi även när det gäller undervisningen av målrelevanta sammanhang; hur lång tid behövs, när skall de komma in, hur skall de sekvenseras etc (se Roberts 1995)? Av denna anledning är inte tillämpningsmodellen – först skall eleverna lära sig begreppen, sedan tillämpa dem - funktionell; modellen beaktar endast undervisningen ur en aspekt, nämligen innläringen av begrepp.

Även om det finns en uppenbar risk att lärarutbildningen traderar en selektiv tradition som i stort sett har förlorat sin aktualitet i förhållande till dagens samhälleliga krav finns det ändå en potential att bygga vidare på. Det som klart har framkommit under intervjuerna är att det finns ett växande intresse även för didaktisk forskning som behandlar socialisationsproblematiken, skolämnenas historiska framväxt och sammanhangets betydelse för lärande. Vilket också framkommer i intervjuerna är en vilshenhet var denna forskning och var den litteratur som behandlar denna forskning finns. I stort sett saknas en kunskap om denna del av den No-didaktiska forskningen. När det gäller den personliga konstruktivismen tycks de flesta ha fått någon form av utbildning rörande detta forskningsområde men så är icke fallet för den övriga typen av No-didaktisk forskning. Min bedömning är att de brister som har påtalats till stor del kan åtgärdas genom erbjudande av fortbildningskurser: intresse och efterfrågan finns redan ute bland lärarutbildningarna.

4. Diskussion och rekommendationer

Som redan har nämnts är en rekommendation att No-didaktiska fortbildningskurser anordnas. En viktig aspekt i dessa kurser, förutom att de bör fokusera socialisations- och målrealiseringsaspekten samt behandla de nyare formerna av lärandeperspektiv, bör vara att internationalisera de No-didaktiska kunskaperna. En kunskap om den internationella No-didaktiska forskningen är mycket viktig eftersom den övervägande delen av kunskapsproduktionen inom detta område sker internationellt. Därmed undviks också ostkupeproblemet – att lärarutbildningarna blir beroende av nationellt dominerande forskningstraditioner för sin kunskapsutveckling. Därtill kanske internationaliseringen innebär att utländska No-didaktiska tidskrifter kan inta en plats som litteratur i undervisningen.

Ett problemfält som berör lärarutbildningarna i stort är den relativt svagt utvecklade läs- och skriftkulturen och avsaknaden av ett samarbete mellan ämne-teorin/metodiken och pedagogiken. När det gäller läs- och skriftkulturen tycks det som om det finns en traditionell läsning som kan återföras till förebildlighetsrationalen. När förebildlighetsprincipen blir alltför starkt kopplad till den praktiska reflektionsgrunden tycks det som om skriftliga arbeten nedvärderas som en tänkbar produkt av studenternas arbete men också som ett instrument för reflektion. Förebildlighetsprincipen, vars främsta mått är att de studerande lär sig genom vad och hur vi gör och inte genom vad som sägs, förstärks när den praktiska reflektionsgrunden lyfts fram i förgrunden. Den praktiska reflektionsgrunden bygger på att praktisk erfarenhet är den bästa formen för problematisering. Även här nedvärderas skriftliga arbeten. Men även de systematiska perspektivens användbarhet negligeras. En alltför stark koppling mellan förebildlighetsprincipen och den praktiska reflektionsgrunden tycks vara ett hinder både för införandet av ämnesdidaktik och en läs- och skriftkultur. Kravet på examensarbete kan dock vara till en hjälp för att bryta upp denna läsning, men då är det också viktigt att dessa arbeten kan ges en prägel av en didaktisk reflektionsgrund.

Den goda sidan av förebildlighetsprincipen är dock att en didaktisk reflektionsgrund även kan komma till uttryck i organiseringen av utbildningen och i undervisningssättet. Det är därför önskvärt att denna princip kan fortsätta existera och kanske även utbreda sig. För en nackdel, i didaktiskt hänseende, med struktureringsprincipen är att det är svårt att tillämpa en didaktisk reflektionsgrund vid undervisningens organisering och i undervisningssättet. Denna princip har sitt starkaste uttryck inom ämnesteorin och det vore nog önskvärt att förebildlighetsprincipen tillsammans med den didaktiska reflektionsgrunden fick en plats inom den ämnesteoretiska utbildningen. Därmed kan det skapas en ytterligare förstärkning av den didaktiska utbildningen inom lärarutbildningen. Det är i detta avseende som den didaktiska strimman kan fungera som ett medel för ett långsiktigt reformeringsarbete av den ämnesteoretiska undervisningen när det gäller innehåll och undervisningssätt. Här är det också på sin plats att lyfta fram poängberäkningsproblematiken. Det kan inte vara speciellt lämpligt att, som nu är fallet, varje lärarhögskola försöker lösa denna problematik på egen hand genom t.ex. förhandlingar med närmaste universitetsinstitution. Detta problem bör rimligtvis behandlas på nationell nivå så att en viss öppenhet och likvärdighet skapas för berörda parter.

Om den didaktiska strimman har en viktig funktion i det långsiktiga perspektivet är det ändå min bedömning att den bör kompletteras med exempelvis en 5 poängs kurs i No-didaktik. En sådan kurs ger nämligen de tidsmässiga och organisatoriska förutsättningarna för en ordentlig läskurs.

Vid intervjuerna har det framkommit dels att de intervjuade oftast har en bristande insikt i vad som behandlas inom pedagogiken, dels att det förekommer en ömsesidig misstro mellan ämnesteoretiker/metodiker och pedagoger. Det vore rimligt, och då inte endast i ett effektivitetshänseende, att det kunde komma tillstånd en innehållslig koordinering mellan de ämnesdidaktiska kurserna och pedagogiken: det är ändå ett faktum att de No-didaktiska avhandlingarna har producerats på pedagogiska institutioner och att avhandlingarna räknas som pedagogiska.

Referenser

Englund, T. (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur/Chartwell-Bratt.

Fensham, P. J. ed. (1988): *Development and Dilemmas in Science Education*. London: The Falmer Press.

Fensham, P. J. (1988): Familiar but different: Some dilemmas and new directions in science education. I *Fensham, P. J. ed. (1988)*, s. 1-26.

Geddis, A. N. (1991): Improving the quality of science classroom discourse on controversial issues. *Science Education*, vol. 75, nr. 2, s. 169-183.

Lgr 80, *Läroplan för grundskolan 1980*. Stockholm: Liber.

Lövdahl, S. (1987): *Fysikämnet i svensk realskola och grundskola. Kartläggning och alternativ ur fysikdidaktisk synvinkel*. Uppsala Studies in Education 28. Acta Universitatis Upsaliensis. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Prop. 84/85:122. *Lärarytelse för grundskolan*.

Roberts, D.A. (1995): Building companion meanings into school science programs. *Nordisk pedagogik*, nr. 2, 1995, s. 108-124.

Sjöberg, S. & Imsen, G. (1988): Gender and science education 1. I *Fensham, P. J. ed. (1988)*, s. 218-248.

Säljö, R. (1992): Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, vol. 1, nr. 2, s. 21-36.

Säljö, R. (1995): Begreppsbyggnad som pedagogisk drog. *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, vol. 4, nr. 1, s. 5-22.

Östman, L. (1995): *Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. Uppsala Studies in Education 61. Acta Universitatis Upsaliensis. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Notförteckning

- ¹⁾ När jag i fortsättningen använder termen innehåll avses både begrepp och sammanhang.
- ²⁾ PPU är en förkortning för praktisk pedagogisk utbildning. Här ingår pedagogik, praktik, metodik och ibland didaktik.
- ³⁾ Med förkortningarna 17 och 49 avses 1-7 utbildningen respektive 4-9 utbildningen.

VII

Kunskap för den blivande läraren? Det beror på!

Intervjuer med lärarstuderande

av Berit Ljung

Kunskap för den blivande läraren? Det beror på!

Intervjuer med lärarstudering

av Berit Ljung

Innehåll

1. Inledning	146
1.1. Studerandeperspektiv på kunskap	146
1.2. Utvärderingsuppdraget	146
1.3. Frågeområden i studerandesamtalen	147
1.4. Utvärderingsstrategi och studiens empiriska underlag	148
1.5. Rapporteringen	149
2. Kvinnliga och manliga blivande lärare och jämställdheten	149
2.1. Rekryteringen till lärarutbildningen	149
2.2. Genusperspektiv i lärarutbildningen	150
3. Ett didaktiskt perspektiv i lärarutbildningen	151
3.1. Identifiering av något svårdefinierbart i spänningsfältet mellan teori och praktik	151
3.2. Pedagogikämnet då?	152
3.3. Efterlysning av ett didaktiskt innehåll	154
3.4. Det handlar också om att tänka och reflektera	155
3.5. Yrkesutbildning men också vetenskap?	156
4. Om svårigheterna att få till det	158
4.1. En organisatorisk uppdelning	158
4.2. Samverkan i lärarutbildningen – anknytning eller ej?	159
4.3. Det beror på! Undervisningen är relaterad till vilka lärarutbildare...	161
4.4. Förhållningsätt till de studerande	163
4.5. Redskap i lärarutbildningen – att skapa kommunikativa situationer och att omsätta sina tankar i handling	165
5. Den kritiska och reflekterande strategins utveckling	166
Referenser	169
Notförteckning	170

I. Inledning

I.1. Studerandeperspektiv på kunskap

I en lärarutbildning finns det speciella institutionella kunskapsformer där kunskap framträder i olika förenande och gemensamma former. I samspelet mellan människor som gemensamt försöker hantera situationer framträder och utvecklas kunskap. Här möter studenten, tar del av och eventuellt gör till sin egen, en kunskap som ska komma till användning i den kommande lärargärningen. Vad är det för kunskap?

Flera undersökningar har försökt att belysa lärarutbildningens innehåll via lärarutbildarnas uppfattningar¹⁾. Men det är få studier som försöker komma åt de studerandes föreställningar om olika kunskapsformer eller hur kunskapen kommer till uttryck inom lärarutbildningen. Det är ju egentligen bara studenterna, som deltar i undervisningen och som möter innehållet i alla utbildningens olika delar, som skulle kunna ge en mer ingående och heltäckande skildring av vad lärarutbildning är. Även i utvärderingsstudier, menar jag, har man inte tagit särskilt mycket hänsyn till de studerandes perspektiv på lärarutbildning. I t ex *En grund att bygga på*²⁾ framkommer mycket lite om de studerandes uppfattningar och erfarenheter av lärarutbildningen.

Förvisso är det först sedan en lärare under en längre tid har använt sina kunskaper i sin roll som lärare som hon kan ha en ”riktig” uppfattning om vad det är/var för kunskap som gavs eller som inkorporerades under lärarutbildningstiden. I ljuset av den i grundskolan kontextuellt förankrade lärarerfarenheten blir uppfattningarna om lärarutbildningen förtjänster och brister annorlunda. Men här kommer jag ändå att ställa frågan, via intervjuer, om *vad* det är för kunskap som lärarstudenterna får sig till livs via lärarutbildningen. Det handlar således om de studerandes uppfattningar av eller föreställningar om det undervisningsinnehåll som de möter i lärarutbildningen. Vad använder de studenterna för ord och begrepp när de talar om kunskap för en blivande lärare?

Förutom att betrakta urvalet av innehåll i lärarutbildningen är givetvis den mening och sammanhang som utbildningsinnehållet ger den studerande avgörande för frågorna i denna studie. Jag ska försöka fånga en kunskap som är något internt och subjektivt (”It’s an active, personally affair”)³⁾ och vars roll är att vägleda handling. Handlingen här pekar fram mot det kommande lärararbetet. Kan man formulera denna kunskap i ord?

Studien är avgränsad till *det kunskapsinnehåll och dess framträdelseformer som gäller anknytning eller associationen teori – praktik*. Optimalt handlar det, enligt min kunskapsyn, om den kunskap som är baserad på reflektion som integrerar teori, befintlig praxis (tradition) och erfarenhet.⁴⁾

I.2. Utvärderingsuppdraget

Denna rapport utgör en del av ett större utvärderingsprojekt ”Utvärdering av svensk lärarutbildning 1995” och har tillkommit på uppdrag av Högskoleverket. Utgångs-

punkter och kriterier för utvärderingen utgörs av uttolkningar av särskilda områden i grundskollärautbildningsreformen 1985⁵⁾. I en bilaga⁶⁾ (sid 71-82 i denna rapport), redovisas bakgrunden och utgångspunkterna för utvärderingen.

Den dominerande tyngdpunkten i min del av utvärderingen ligger inom didaktikens domän i lärarutbildningen, närmare bestämt aspekten:

Didaktikens centrala roll som reflektionsgrundande och som potentiell omvandlare av lärarutbildningens traditionella strukturer och sektorsuppdelning i metodik, ämnesstudier, pedagogik och praktik hur har förändringskrav beträffande didaktikens införande bemötts och hanterats... (a a sid 72)

Förutom att undersöka studenternas uppfattningar om didaktikens roll och dess kunskapsområde kommer jag att översiktligt beröra studerandeuppfattningar om pedagogikämnetts karaktär, vetenskapligheten samt jämställdhetsfrågan i lärarutbildningen.⁷⁾

Det sätt som jag angriper dessa frågor på utgörs, i sin tur, av mina uttolkningar av utgångspunkterna i utvärderingsprogrammet. Implicit i uttolkningarna ligger ett didaktiskt synsätt som omfattas bl a av att didaktik kan vara ett sätt att skapa sammanhang, det handlar om att starta tankeprocesser, om reflektion både över det praktiska och som ett kritiskt tänkande och det inbegriper en syn på kunskap som något som måste erövas och som ständigt utvecklas. Didaktiska frågor inbegriper således även ett ideologiskt perspektiv.

Frågorna till de studerande ställs mot bakgrund av intentionerna i reformen och grundskollärautbildningens målsättning. Likaså analyseras det jag ser, hör och tolkar i relation till reformens intentioner. Studerandeutsagorna syftar även till att komplettera de övriga rapporterna i utvärderingen vilka tar sin utgångspunkt i lärarutbildarnas uppfattningar samt formuleringar i olika dokument avseende de problemområden som anges i utvärderingsprogrammet. Även Moira von Wright har intervjuat studenter i en särskild studie med inriktning på deras upplevelser av och möjligheter till ett problematiserat förhållningssätt i frågor om läraryrkets sociala och kommunikativa aspekter.

1.3. Frågeområden i studerandesamtalen

I samtalen med de studerande, vars tillvägagångssätt presenteras nedan, har vi fördjupat oss i följande frågor:

- Det didaktiska synsättet, med en initial infallsvinkel mot olika sätt att se på kunskap.
- Kan man urskilja ett pedagogikämnesinnehåll i lärarutbildningen och hur ser det i så fall ut?
- Jämställdhetsfrågor med särskild betoning på genusperspektiv. Hur och var har det tagits upp i lärarutbildningen?
- Examensarbeten och eventuellt uppfattningar om vetenskaplighet.

- De studerandes övriga synpunkter på fenomen inom lärarutbildningen av särskild vikt att beakta i en utvärdering.
- De studerandes exempel på höjdpunkter i lärarutbildningen eller med andra ord de goda exemplen, exempel på vad i eller utanför lärarutbildningen som har skapat en god införlivad reflekterad kunskap för en blivande lärare. Vad, när, hur, varför?

1.4. Utvärderingsstrategi och studiens empiriska underlag

Intervjuerna har genomförts i form av öppna samtal med studerandegrupper. Med öppna samtal menas att jag har sökt täcka in ovanstående problemområden genom dialog och diskussion och utan att ställa fasta frågor. Min avsikt har varit att med en svag styrning av samtalet få ta del av de studerandes *egna* formuleringar och reflektioner omkring ett kunskapsinnehåll i stället för att tvinga på de studerande begrepp som didaktik m m. När en studerande i samtalet t ex nämner ”vetenskapligt” eller ”didaktiskt perspektiv” har jag vid lämpligt tillfälle fångat upp begreppet och frågat vidare om det. Jag har på så sätt försökt undvika att få med enbart retoriken omkring olika begrepp. I och med att jag inte på förhand har haft en konstant strukturering av intervjuerna har jag successivt utvecklat utvärderingen med en så kallad ackumulerande snöbollsmetod.

Eftersom att studerandegrupperna var sammansatta av deltagare från olika varianter och inriktningar och av olika kön och ålder var förutsättningarna för en dialog och diskussion gynnsamma. Inför utvärderingen hade våra kontaktpersoner på de olika högskolorna fått i uppdrag att ordna så att jag skulle få träffa ett representativt urval av cirka fyra personer på vardera ort, vilka helst skulle gå enligt den nya grundskolläroplanen.

De grupper av studenter som jag sedan kom att samtala med på varje ort utgjordes av 2 - 7 personer, sammanlagt 54 personer, varav de flesta gick utbildningens femte termin. I urvalet bland de studerande som jag samtalade med fanns en överrepresentation av män (närmare hälften), något fler studentkårs- eller lärarfackligt aktiva, lite större andel MA/NO-studenter och något äldre jämfört med hur studerandeunderlaget generellt ser ut inom svensk grundskolläroplan. Beträffande representativitet menade de allra flesta av de intervjuade studenterna att även om de kanske var något mer verbala och aktiva än många andra så var de representativa i sina åsikter:

Vi vet vad de andra i våra grupper tycker. (Gävle)

Via olika utskickade dokument⁸⁾ hade jag innan besöken gjort mig en övergripande, mycket begränsad, bild av utbildningsstrukturen på respektive lärarutbildning. Dessutom deltog jag efter studerandeintervjuerna i samtal med ledningsansvariga för respektive utbildning.

1.5. Rapporteringen

Den mycket korta tid som jag har haft till förfogande för studiens genomförande och rapportering tillåter inte några elaborerade skildringar av frågeområdenas tolkningar och bakgrund. I den här presentationen har jag prioriterat att göra studenternas röster hörda. Det empiriska underlaget får således breda ut sig på bekostnad av en mer djupgående tolkning och resonering omkring de olika uttalandena. Tyngdpunkten i beskrivningarna av studentuppfattningarna ligger på sammanfallande drag och uppfattningar som omfattas av flertalet grundskollära-studerande. De citat som utvalts belyser antingen generella tendenser i lärarutbildningarna eller så är det ett exempel på ett undantag. Inom parentes i citaten anges i några fall mina förtydligande av utsagan.

Rapporteringen avhandlar inte i huvudsak hur förhållandena på grundskollärautbildningen *är* vad gäller inslag, omfattning, genomförande av didaktik, pedagogik, jämställdhet e t c. I lika hög grad kommer jag att lyfta fram det som de studerande säger sig sakna i sin utbildning och framförallt deras egna förslag på och idéer om förändringar av utbildningsinnehållet. På så sätt vill jag även ge en tentativ bild av lärarutbildningen och dess möjligheter.

Delarna 2 och 3 omfattar i relativt beskrivande ordalag de studerandes uppfattningar om de problemområden som ovan nämnts. I del 4 analyseras via de studerandes uppfattningar möjliga orsaker till de förhållandena i lärarutbildningen som beskrivs i 2 och 3. I framställningen framskymtar också den undersökningsprocess eller utveckling som en studie med ovan nämnda uppläggning innebär. Rapporteringen avslutas med en bild av en möjlig lärarutbildning (del 5).

2. Kvinnliga och manliga lärare och jämställdheten

I utvärderingens program föreslås att jämställdhetsaspektens tillgodoseendets tas upp dels som en rekryteringsfråga och dels som frågor om hur könstillhörighet hanteras inom lärarutbildningen. Här anges kortfattat de studerandes uppfattningar i dessa frågor.⁹⁾

2.1. Rekryteringen till lärarutbildningen

Från tidigare undersökningar¹⁰⁾ vet vi en del om grundskolestuderandes bakgrund. Några av dessa uppgifter bekräftades också i våra samtal, som t ex att studerandesammansättningen är ganska homogen: de allra flesta har gått teoretisk linje på gymnasiet, har medelklassbakgrund, är relativt unga och knappast inga har invandrarbakgrund. Som inledningsvis nämndes var de manliga deltagarna generellt överrepresenterade i mina intervjugrupper jämfört med den andel som finns inom grundskollärautbildningen. Vid en rundfrågning bland studenterna om hur stor andel män som går på utbildningen gjorde de följande uppskattning: på SV/SO 10-15 %, på MA/NO (1-7) nästan hälften och på MA/NO (4-9) ungefär 50%. I samtalen kom vi också in på rekryteringsfrågan:

Det görs ingenting åt rekrytering av män. De ansvariga för rekryteringen säger att de inte vet hur de ska göra, de har inga idéer. (Linköping)

I Luleå berättar de studerande att man har gjort väldigt mycket för att försöka få in kvinnor på de tekniska utbildningarna *men* menar de, i likhet med flera andra högskoleorter, har det inte gjorts något för att få in manliga studenter i lärarutbildningen. Och de tycker att:

Det är ju ännu viktigare. Det är ju vi som ska lägga grunden för de blivande teknologerna. (Luleå)

Alla studenterna poängterar att det är oerhört viktigt med manliga förebilder inom hela skolväsendet och i synnerhet på lågstadiet och några av deras förslag på rekryteringsåtgärder är: omforma lärarutbildningen, gör den mer attraktiv för killarna, ta bort lite av "gulli-gull-attityden", erbjud flera olika valalternativ, men en könskvotering är inte något som man vill rekommendera.

2.2. Genusperspektiv i lärarutbildningen?

Men vilket kunskapsinnehåll möter nu de blivande manliga och kvinnliga lärarna? Redan innan studerandesamtalen hade jag en föraning om att jämställdhet, som ett av flera övergripande kunskapsområden i lärarutbildningen, inte hade något större utrymme i lärarutbildningen. Utifrån tidigare gjorda intervjuer med lärarutbildare har vi bland annat konstaterat att: "i vissa fall saknas medvetenhet om ansvaret för att tillgodose dessa utbildningsinslag. I några fall togs jämställdhetsfrågor upp av kvinnor med hänvisning till ett personligt intresse"¹¹). Inför den nu aktuella utvärderingen hade jag också mycket översiktligt ögnat igenom en hel del kursplaner och kurslitteraturlistor och inte funnit särskilt mycket av formuleringar om jämställdhetsfrågor eller genusperspektiv. I Utbildningsdepartementets rapport "Vi är alla olika"¹²) redovisas också att det är mycket olika hur framskrivet jämställdheten är i kursplanerna.

I samtalen med studenterna har jag sökt fånga in något av hur jämställdhet som ett kunskapsområde och som en pedagogisk fråga behandlas i lärarutbildningen. Ett vanligt svar är att de har läst "Gomorrön pojkar och flickor"¹³) eller ett svar liknande detta:

Taltiden (fördelningen av tid för flickor och pojkars tal i klassrummet) har tagits upp, men sen är det inte så mycket mer. Man får ingen inblick i att tjejer och killar tänker och lär sig, talar och utvecklas olika. (Linköping)

De studerande som jag samtalat med anser att det är en brist att jämställdhetsdiskussioner knappast inte förs inom lärarutbildningen. När det gäller genusperspektivet är det främst vilka konsekvenser som dessa skillnader får i den faktiska skolsituationen som de studerande saknar som innehåll:

Innehållet behandlas eller bearbetas inte i undervisningen. Man vet inte hur man ska använda sig av kunskapen som lärare. (Göteborg)

Men studenterna påpekar att de själva på eget initiativ söker mer kunskap om och diskuterar denna fråga som de anser vara viktig och intressant. De studerande tror inte att kunskapssynen är annorlunda mellan män och kvinnor. Men däremot tycker de att diskussionerna inom studerandegrupperna blir annorlunda när män är med, d v s mer rak kommunikation och diskussionens syfte - vad man ska nå fram till – blir tydligare. Studenterna menar också att det finns språkliga skillnader. Män har ett mer offentligt och målinriktat språk medan kvinnors språk är omvårdande och relationsinriktat. Ett vanligt uttalande är ”tjejer småtjafsar och har mer tendens till smågruppering”. Detta är också mycket vanligare i SV/SO jämfört med MA/NO som har något jämnare könsfördelning i sina grupper. Ett generellt drag sägs också vara att även om man är ”fifty-fifty” i studerandegrupperna så är det killarna som för diskussionen och tar debatt.

Förutom att en debatt tydligen saknas nästan helt om genusfrågan så är det likadant när det gäller frågor om social snedrekrytering och klasskillnader, påpekar några studerande. Vi kan sammanfattningsvis konstatera att en konfrontation med sina egna värderingar vad gäller kön och klass lyser nästan totalt med sin frånvaro i grundskollärautbildningen.

3. Ett didaktiskt perspektiv i lärarutbildningen

3.1. Identifiering av något svårdefinierbart i spänningsfältet mellan teori och praktik

”Didaktiken är osynlig”, säger en student i Göteborg. En Falunstudering uttrycker det som: ”... didaktiken – det är det ingen som har fått det riktigt klart för sig”.

Didaktik det är lite förvirrat ... Didaktik och metodik flyter ihop. De (lärarutbildarna) säger själva att de inte riktigt behärskar det eller att de inte vet vad didaktik är. Och då känns det lite krystat att 'nu ska vi ha didaktik'.” (Uppsala)

Men vi ska ta ett exempel till för att se om vi inte kan komma ur den här förvirringen:

Och didaktiken är blandningen av de här två (met. och ped.) och varför man t ex väljer att ta inbördeskriget i Angola istället för att ta när Karl den XII dog. Och planera varför man gör och sen hur man använder metodiken och pedagogiken i didaktiken. (Luleå)

Uppfattningarna bland de studerande både vad gäller *vad* didaktik är och *vad det kan* eller *borde vara* varierar betydligt. Och samtalen präglades ofta av konfundering och ibland osäkerhet.

Samma sak som pedagogik eller metodik egentligen. (Falun)

En mångfald *olika uppfattningar om vad didaktik är* florerar såsom; hur tänker elever, samma sak som metodik, som pedagogik, självstudier, hur man undervisar, ett förhållningssätt till elever m. m. Synpunkter på vad didaktik *skulle* kunna vara är ännu fler:

Didaktik det är varför ett visst innehåll och kunna motivera varför. (Karlstad)

Metodik är HUR du gör? Pedagogik är VARFÖR du gör. Och didaktik är en blandning av metodik och pedagogik och VARFÖR du VÄLJER just det framför något annat. ...Ja, precis. Didaktik kan vara HUR PÅ MÅNGA SÄTT. Så i det fallet. Olika sätt att göra det på. (Luleå)

Men det handlar ju om då hur man översätter kunskap till inläring i stort sett. Göra elever och studenter medvetna om hur det går till. (Falun)

Huvudorsaken till att det är svårt för de studerande att ge uttryck för vad ett didaktiskt kunskapsområde är kan bero på att uppfattningarna om att det är *alldeles för lite didaktik* i lärarutbildningen dominerade samtalen på de flesta högskoleorter. Detta problem kommer att fördjupas längre fram men först en mellanlandning i pedagogikämnet.

3.2. Pedagogikämnet då?

Det är mycket sällan som de studerande själva för in samtalet specifikt på vilket innehåll som tas upp i pedagogikämnet. På de högskoleorter som låg i början av vår utvärderingsturné försökte jag i intervjuerna att identifiera ett innehåll som poängsattes som pedagogik i den undervisning som studenterna hitintills varit med om.

Pedagogik som sådant har vi bara haft i en kurs, 5 p, i inledningen av utbildningen. Pedagogik som ämne! Plus att vi då hade specialpedagogik. I samband med praktik har vi väl haft pedagogik, två poäng. (Falun)

Utfallet av dessa försök blev också att de studerande mer eller mindre räknade upp ett antal teorier eller böcker.

Första kursen då läste vi mycket om utvecklingsteorier och inläringsteorier. Hur barn lär sig och varför dom lär sig. Det är mycket Piaget och det här. Och det gick ju under ämnet pedagogik då faktiskt. Vi har nog åtminstone läst två-tre kurser om utveckling och inläring. (Luleå)

På de återstående högskoleorterna övergick jag alltmer till att försöka få fram en mer övergripande bild av pedagogikämnets inplacering och innehåll i lärarutbildningen. Generellt kan sägas att de studerande har svårt att urskilja pedagogikämnet i sin lärarutbildning. Det innehåll som skulle kunna benämnas som ett pedagogiskt mer teoretiskt ämnesinnehåll omfattar allmänt sett av utvecklingsteorier och inläringsteorier. Och som vi ser av nedanstående utsagor lyser sociala perspektiv ofta med sin frånvaro i pedagogikstudierna.

Pedagogik handlar om individualisering, inte om grupper, t ex inte om elever som arbetar tillsammans. (Göteborg)

Och pedagogik ... tittade på de psykologiska bitarna. Barns inläring, barns tankar - men det var oftast i klichéer (d v s endast retorik) . Knappast inget om barn som social, samhällelig varelse ... De här klichéerna att utgå från barns tankar, utgå från barns behov.

Det har ju blivit klichéer som man kan använda på alla prov ... och det här med det sociala – så tycker jag att det har varit väldigt lite sånt. Det har varit väldigt mycket inriktad på eleven som *individ* inte som en social varelse i en grupp. Elevens egna prestationer och elevens eget ansvar. Och då missar vi ju också det här med dom som inte passar in. (Falun)

Pedagogik i lärarutbildningen handlar i regel inte heller om den historiska framväxten av skolan och av läroplanen eller om frågan varför vi har en skola.

Ett vanligt svar i de intervjuer där jag själv tar upp frågan om ifall de har behandlat några pedagogiska teorier i lärarutbildningen blir att man har ”talat eller läst om Waldorf och Montessori”, det vill säga så kallade alternativ pedagogik. (Umeå och Jönköping)

Vi har inte fått något om alternativa pedagogiker, typ Montessori. (Malmö)

Om man överhuvudtaget har tagit upp den alternativa pedagogiken varierar alltså. Men däremot när det gäller pedagogiska teorier överlag är ett genomgående drag i studenternas uttalanden av denna typ:

Vi har ju traskat över de här gamla gubbarna. T ex Imsen¹⁴⁾ då går igenom alla gubbar och vad som har hänt i pedagogik. Det är en bok som genomsyrar alla kurser. Vygotsy, Piaget och hela högen. Dom har vi stött och blött. Men vi har bara läst, haft föreläsningar och någon tenta eller paper på första kursen då. (Malmö)

För flertalet av de studerande är alltså pedagogik ett antal gubbar och vad de har tyckt och teorier som de själva oftast anser inte har direkt gett dem någon införlivad kunskap.

För en mer ingående beskrivning av pedagogikämnet hänvisas till andra arbeten.¹⁵⁾

När jag i intervjuerna har börjat nysta i en annan ända – nämligen i en öppning till diskussion om kunskapsperspektiv säger flera studerande spontant att synsätt och perspektiv på kunskap har tagits upp under pedagogiken.

Angående uppfattningarna om vad pedagogikstudierna har gett dem som blivande lärare finns det många olikartade åsikter. Flera av studenterna har ingen uttalad uppfattning om vad pedagogikämnet har bidragit med, men på samma gång som de säger sig vilja ha mer av det och mer grund att stå på så vet man inte vad det skulle vara. Här kan man undra om detta beror på pedagogikämnets otydlighet??

Bland de mer explicitgjorda uppfattningarna kan emellertid sammanfattas att de pedagogiskt-teoretiska eller vetenskapliga innehåll som studenterna säger sig ha kommit i kontakt med hitintills i pedagogikstudierna inte har känts som särskilt relevant eller meningsfullt för den kommande yrkesrollen. Dessutom, med några få undantag (t ex Jönköping och Gävle), menar de studerande att pedagogikämnet sällan är kopplat till ett didaktiskt lärarutbildningsinnehåll.

3.3. Efterlysning av ett didaktiskt innehåll

Det borde ju vara självklart att när man (med eleverna i grundskolan) har läst t ex historia att man vet vad man ska svara när en förälder frågar på ett föräldramöte om varför man läser vikingatiden. Så ska man kunna motivera det ... Det får vi ju aldrig lära oss ... Utan vi läser i läroplanen för där står det ju strävansmål och så. Istället borde man ju få koncentrera sig på att bilda sig en egen uppfattning. (Uppsala)

Citatet illustrerar en motivering till varför man ska ha ett didaktiskt innehåll i lärarutbildningen, här didaktik i betydelsen en egen medveten uppfattning om varför man väljer ut ett visst undervisningsinnehåll bland flera möjliga. Att kunna göra välgrundade didaktiska överväganden är något som efterfrågas av nästan alla intervjuade studenter. Bristen på didaktik överhuvudtaget tycks, som tidigare nämnts, vara påtaglig. Knappheten påpekas i synnerhet vad gäller ämnesdidaktiken:

Jag tycker inte att jag har haft någon didaktik. Jag har läst 20 poäng fysik, 20 poäng biologi, 20 poäng fysik och håller på med 20 poäng matte. Jag har inte haft ett enda poäng didaktik. Förutom i början då, i 10-poängsmatten. (Stockholm)

Några av de studenter som jag har träffat har bytt från 4-9 till 1-7 av den anledning att 4-9 var för mycket inriktad på ämnen och saknade nästan helt ett elevperspektiv. På flera orter går de blivande lärarna ämneskurser tillsammans med dem som läser ämnet som enstaka kurs och det upplevs ofta negativt bland studenterna. Ämnesstudier i sig och dess omfattning är inte de studerande alls negativa emot men många tycker att innehållet skulle kunna anpassas bättre till att de ska bli lärare. Och en större koncentration på *ämnesstudier får inte ske på bekostnad av lärarkunskapandet*, menar studenterna.

Lärarkunskapen ska innefatta ett didaktiskt förhållningssätt. ”Det handlar om att ... söka, välja och värdera kunskap – men det får vi ingen hjälp med!” (Göteborg). Dessutom, som några studenter påpekar, så måste det didaktiska tänkandet vara framåtriktat:

När vi kommer ut i skolan ska vi ju påverka och driva utvecklingen i skolan. Och då måste vi ju börja här (i lärarutbildningen) (Gävle)

Det måste finnas en didaktisk tanke bakom lärarutbildningen, lärarutbildarna måste kunna problematisera ... Man får inte med sig något så att man känner sig som ”proffs” som spjutspetsar. Man får inte det stödet. (Stockholm)

Lärarutbildningen borde vara en spjutspets in i framtiden säger också en annan student men tillägger att:

Så är det inte här. Här är dom ute och ror med ankare! (Karlstad)

Citaten belyser en eftersläpning där lärarutbildningen sägs ligga efter när det gäller den didaktiska utvecklingen och många av de studerande menar att det som skulle kunna vara ett didaktiskt innehåll istället blir enbart en erfarenhetsbaserad förmedling och det är svårt för lärarutbildarna att ändra på sin undervisning:

Det är svårt för en lärarutbildare att vara kritisk mot sina egna idéer som han har använt och tyckt har varit bra. (Karlstad)

Det som studenterna mest efterlyser är en lärarutbildning som präglas av en didaktik som knyter ihop ett teoretiskt kunnande med ett kunnande baserat på erfarenhet. En karakteristik som visar inte bara hur undervisningen borde vara utan även hur den har upplevts, menar en studerande, är följande:

... att kunna driva åskådliggörandet hela vägen från pedagogiska teorier genom praktiskt erfarenhet, hur det ser ut i klassrumssituationen och så vägen tillbaka igen. Och som kan pendla så hela tiden. (Jönköping)

Men om man nu inte får den här ”naturliga” kopplingen eller för övrigt inte får den kunskap, för blivande lärare, som man har förväntat sig så hyser man stora förhoppningar till att praktiken ska upphäva dom bristerna. Då finns en stor tilltro till praktikkurserna och vi får några, men ändå förvånansvärt få, uttalanden av denna typ: ”det är ju ändå bara där man lär sig” eller ”praktiken är ju då man verkligen får prova på saker”.

Och det är ju självklart att praktiken skattas högt och är ett av naven i lärarutbildningen:

”Här på lärarutbildningen målar man ju ofta upp en tänkt (ideal)situation – man måste ju få prova på i olika situationer.” (Jönköping)

Särskilt uppskattas när praktik kommer in tidigt i lärarutbildningen och när praktikperioder varvas med ämnes- och didaktikstudier. Men det är också mycket kunskap som de studerande säger sig vilja ha och behöva som blivande lärare men som inte direkt kan relateras till ett särskilt ämne eller till en viss institution. Det gäller framförallt kunskap som hänför sig till grundskolans behov. Som nämndes påtalar studenterna att lärarutbildningen ligger efter i utvecklingen, exempel på detta är det bristfälliga lärarutbildningsinnehållet vad gäller hur man använder datorer i undervisningen, hanterar dyslexi, utvecklingssamtal, massmedia.

3.4. Det handlar också om att tänka och reflektera

Didaktik handlar ju också om att *jag* ska kunna motivera för mig själv. Att jag måste veta vad jag gör. ... Och man måste ju få motivera sig och förklara sig. (Uppsala)

Återkommande i samtalen har varit betoningen av att som student börja tänka själv, fundera på andra aspekter av kunskap, att skaffa sig ett förhållningssätt till sin egen lärarroll och att kontinuerligt utvecklas. Även om det kan vara svårt att sätta ord på vad det innebär att ”få en annan syn på det hela” eller ”ett annat sätt att tänka” o dyl¹⁶. framträder betoningen något tydligare i de exempel som studenterna gav om vad som hade skapat en god införlivad kunskap för dem som blivande lärare:

Skrivarkursen – fick nya idéer om sätt att skriva. Gav utdelning efter 3 månader. Att utgå från helheten och sen gå till delarna: En AHA-upplevelse att man kan göra tvärtom det traditionella. (Kristianstad)

”Barns och ungdomars läsning” 10 poäng. Gav så mycket. Där fick man verkligen tänka och reflektera. Nu när jag är ute på praktik så kan jag anknyta till delar av kursen, t ex hur man kan använda skönlitteratur istället för läromedel. Det som man gjorde på kursen kommer sen tillbaka i så mycket annat. Det var också en kurs som man inte kunde ”glida igenom”. Lärarna på kursen förutsatte att vi t ex inför en föreläsning hade läst kurslitteraturen. Även examinationsformerna genom seminarier och egna skrivingar som krävde aktivitet var bra. (Linköping)

Första terminen ville man ju ha recept - hur gör man?. Men man fick inte det av lärarna. Så förstod man sen att det får man fixa själva - söka litteratur, prata med kamrater. Och då - АHA! ... Det var en positiv hjärntvätt de första terminerna. Många av de som började kom ju ganska nyligen från naturvetenskapligt gymnasium. Och jag själv tappade bort mig själv och undrade vad är det här!? Men sen ... (Gävle)

Några studenter utvecklar att den ”positiva hjärntvätten” handlar om att tvätta bort inlärningssättet från gymnasieskolan som i huvudsak handlade om faktainläring. En annan term som användes är ”avprogrammering” som är särskilt viktig för 20-åringar och sen ska en ”omprogrammering” ske inom lärarutbildningen. I relation till dessa utsagor kan det således vara en fördel att kurser om kunskapssyn ligger i början av utbildningen om det underliggande syfte med introducerande kurser om kunskapsbegreppet är att tvätta bort den ensidiga faktakunskapssynen och istället grunda en problematisering och perspektivering av kunskap. Men tyvärr tycks det på många lärarutbildningar som att *inte* kunskapsdiskussionen från utbildningens inledande skede hålls vid liv och utvecklas under kommande terminer i likhet med följande citat:

Kunskapsdiskussionen genomsyrar från första dagen. Man kan verkligen analysera vad kunskap för lärare är. Det går ju igenom allt och i alla ämneskurser. Hela det här förståelsebegreppet och att det är så mångfacetterat. de fyra f:n. – och det är ju bara grunden – men de är bra att utgå ifrån. (Jönköping)

Vi diskuterar kunskap och kunskapssyn hela tiden. Frågan om vad kunskap är – det är en fråga som går igenom hela tiden ... även i ämneskurser. (Gävle)

3.5.Yrkesutbildning men också vetenskap?

Vid tidpunkten för gruppintervjuerna var det få av de studerande som hade påbörjat och i ännu mindre grad avslutat ett examensarbete. På flera av högskoleorterna känner inte studenterna till vad avsikten med eller omfattningen av arbetet är. Några säger att syftet är att man ska förhålla sig vetenskapligt eller göra något vetenskapligt eller att avsikten är:

Att ytterligare kunna tränga ner i ett problemområde som man själv bedömer som intressant. Och kunna bereda för vidare forskning inför framtiden. (Kristianstad)

Även om det finns en del positiva åsikter om examensarbeten så dominerar de negativa:

Uppsats är en belastning. Vi ska integrera uppsatsarbete på något sätt som man inte har bestämt. Alla har olika uppfattningar. (Kristianstad)

Det är nyttigt men borde inte få så stor plats och vikt i lärarutbildningen. Det skulle vara okej om vi hade tio poäng till i utbildningen. Nu ska det här pressas in i en formaliamall och det rimmar dåligt med att vi samtidigt lär oss att barn har ”hundra språk”. (Falun)

När vi i samtalen ha kommit in på begreppet vetenskaplighet så associerar de oftast till form och menar att innehållet skymms av så kallad vetenskaplig form.

Om man som studerande där (i lärarutbildningen) efterlyser något mer akademiskt eller vetenskapligt blir det direkt form; tentor, kunskapskontroll, närvaroplikt och fakta, mycket böcker. (Göteborg)

Vi har blivit anti-akademiska. (Kristianstad)

Lärarutbildarna vill visa att de har hängt med genom att de studerande skriver rapporter. Den akademiska attityden är högtravande, den vill ge skenet av att ju finare uttryck man kan svänga sig med desto mer kan man. Förvisso måste det ju finnas idéer men det räcker inte! (Karlstad)

Några av studenterna har emellertid en något mer utvecklad syn på vad vetenskap är eller skulle kunna vara i lärarutbildningen, exempelvis:

Att kritiskt granska källor, kritiskt förhållningssätt. Jag tycker att lärarutbildningen har tryckt mycket på det plus även metoder. (Jönköping)

Vetenskap – det är förmåga att reflektera, se problem, tänka efter och vara kritisk. (Örebro)

Den vetenskapliga fördjupningen i yrkesutbildningen måste ju inriktas på didaktik och pedagogik och på yrkesrollen och inte på ämnena ... Det *är* en yrkesutbildning men vi ska kunna ta steget vidare för att kunna forska om verksamheten. För det är ju det som utvecklar skolan. Vi ska ju ha en lärande organisation. (Gävle)

I anslutning till frågan om vetenskaplighet har vi också berört problemet med poängsättning och kursernas påbyggbarhet där det finns stora skillnader mellan olika högstskoleorter. På vissa håll är t ex en 20-poängskurs i kemi i lärarutbildningen inget som man får tillgodoräkna sig vid fortsatta ämnesstudier. Likaså finns en pågående diskussion och en osäkerhet bland de studerande om hur många poäng i pedagogik man erhåller i lärarutbildningen.

För att anknyta tillbaka till pedagogikens uppgift och utrymme i lärarutbildningen kan vi ställa oss frågan *om* eller hur mycket eller på vilket sätt den vetenskapliga grunden ska vila på pedagogikämnet. I Carlgrens (1995) beskrivning av föreställningar om pedagogiken finns pedagogikens vetenskaplighet med som en av tre dimensioner. De två andra dimensionerna är den praktiska nyttan, det vill säga yrkeskunskap, samt att skapa en förändringsberedskap hos de blivande lärarna. Om vi därtill lägger UTGRUND:s rekommendationer om en förstärkning av pedagogiken i syfte att bland annat kunna ”föreninga de vetenskapliga och erfarenhetsbaserade aspekterna på lärarverksamhet”¹⁷⁾ kan man begrunda om alla dessa krav enbart ska läggas på pedagogikens lilla andel av lärarutbildningsinnehållet. Frågan är väl också om det inte är *hela* lärarutbildningens uppgift att bidra till ett kritiskt

ifrågasättande, reflektion och problematisering av kunskap – en perspektivgivande kunskap.

På frågan om hur balansen mellan ämnesfördjupning och de mer lärarkunskapande delarna av utbildningen ska se ut eller om lärarutbildningen ska vara forskningsförberedande varierar synpunkterna mellan och inom studerande grupperna på de olika högskoleorter och vi lämnar diskussionen och frågan om detta öppen i denna rapport. Studenternas mer negativa uttalandena ovan om examensarbeten och vetenskaplighet förmodar jag har sin bakgrund i *klyftan mellan ämnesstudier och den övriga lärarutbildningen* samt den bristande forskningsanknytningen. Trots att det finns även levande forskare inom institutioner och centrumbildningar på och i anslutning till lärarutbildningen så är det sällan som blivande lärare kommer i kontakt med dem.

4. Om svårigheterna att få till det

Vi har konstaterat att det enligt studenterna råder en stor brist på didaktisk innehåll i lärarutbildningen. Behovet av att kunna se, utveckla och reflektera över olika perspektiv på kunskap där reflektionsgrunden utgörs av teoretisk kunnande förenat med ett erfarenhetsbaserat kunnande har inte blivit tillfredsställt enligt de studerande. Redan i ett tidigt skede, i raden av alla högskolebesök, gick det upp för mig att flera villkor eller förutsättningar måste vara mer eller mindre uppfyllda eller tillgodosedda för att man överhuvudtaget ska få in ett didaktiskt perspektiv i lärarutbildningen.

Allteftersom besöken blivit fler har detta antagande förstärkts. Med utgångspunkt i de studerandes uppfattningar och tillsammans med andra iakttagelser under besöken ska jag i denna del belysa och föra ett resonemang om några *möjliga orsaker till varför det kan vara svårt att få till det*, det vill säga att utveckla *ett didaktiskt perspektiv*.

4.1. En organisatorisk uppdelning

I andra sammanhang har jag tagit upp problematiken omkring organisation som strukturellt hinder för en sammanhållen och integrerad lärarutbildning. Bl a redovisas de fysiska avstånden mellan utbildningens olika delar, komplexiteten, struktureringen och otydlig ansvarsfördelning som svårigheter i att få till stånd en innehållslig helhetssyn i lärarutbildningen.¹⁸⁾ Förhållandena idag tycks tämligen likartade och i synnerhet på de större utbildningsorterna uppger studenterna att det är problem med organisation, administration och bristande information och de upplever dem som mycket frustrerande och de försvårar naturligtvis ett kunskaps-tillägnande och en integration av utbildningens olika delar. Problemen sammanhänger ofta med en otydlighet om vem som har ansvar för lärarutbildningen:

Man undrar om det finns någon ansvarig här för någonting. Vi vet inte vem som är programansvarig. Och bara det att få fram ett namn är skitsvårt och sen vet man ju inte vad den har för befogenheter eller ansvar eller nånting. (Uppsala)

Information får man inte på högskolan. Man tar information! Man måste fråga efter den. (Stockholm)

De studerande saknar en enhetlig lärarutbildning och en ansvarig enhet. Den tidigare gällande nationella utbildningsplanen ¹⁹⁾ har nu ersatts av en examensordning och de enskilda högskolorna har ett större lokalt ansvar för resursfördelning och sammanhållning av utbildningsprogrammet. ²⁰⁾ Före 1993 fanns det ett övergripande organ, en linjenämnd eller en ansvarig institution, för grundskollärover utbildningen. Då fanns det, menar de studerande, en organisatorisk samordning. Några studenter tillägger också att de märker att det finns stridigheter mellan olika institutioner både vad gäller resurser och på den vetenskapliga nivån. Det finns en kamp mellan olika föreställningar och olika perspektiv.

Det finns ju ingen samsyn på skolan (inom lärarutbildningen). (Falun)

Problemet är här att man inte tagit ställning till om det är en *yrkesutbildning* eller en *universitetsutbildning*. (Kristianstad)

En viktig organisatorisk aspekt gäller hur undervisningen är strukturerad. Angående de innehållsliga skillnaderna mellan 1-7 och 4-9 kan vi grovt konstatera att ämneskurserna på 1-7 har en större koppling till den blivande yrkesrollen medan 4-9 mer liknar fristående kurser. Det tycks som att ett av grundskollärover reformens syfte nämligen att skapa en sammanhållen utbildning inte på långt när (ännu) motsvaras av en verklig förändring. Men det är ju också så att ”en förändring kan inte komma till stånd om man inte kan utveckla en gemensam grund att stå på”, säger en tidigare intervjuad lärarutbildare. ²¹⁾ En tendens i motsatt riktning och en risk, menar flera studerande, är att de, på vissa orter, nyligen införda 4-9-utbildningarna kommer att medföra att temaläsning och den mer integrerade undervisningen får stryka på foten för att i stället bli mer koncentrerad till ämnesstudier. På några av högskoleorterna ställer sig de studerande t o m undrande till om deras egen 4-9 -utbildning verkligen är något annat än en ”Uncle-utbildning” med tanken på den bristande kopplingen teori–praktik.

4.2. Samverkan i lärarutbildningen – anknytning eller ej?

Samarbete och lärarlag genomsyrar *inte* lärarutbildningens personal. Alla sitter med sin lilla bit. (Malmö)

Om en samordning inom lärarutbildning ska äga rum förutsätter detta att människorna i organisationen samverkar. Tyvärr tycks detta brista i relativt stor omfattning enligt de studerandes uppfattningar, oftare på de större högskolorna men även frekvent på de medelstora. Studenterna föreslår en bättre kommunikation mellan olika delar av lärarutbildningen som förutsättning för ett bättre innehåll i lärarutbildningen. Ett fungerande samarbete mellan lärare är en vanlig efterlysning även i studerandeenkäter. ²²⁾

En bristande samverkan mellan institutioner kan i många fall innebära att didaktiken kommer till korta och att det blir institutionella gränser mellan teori och praktik i lärarutbildningen och man går därmed miste om följande:

Det är kopplingen, integrationen eller växelverkan teori – och praktik som måste ske under hela lärarutbildningen. (Göteborg)

Och även om man organisatoriskt har försökt att möjliggöra en hopkoppling av teori och didaktik sker inte alltid detta i undervisningen:

I och med att vi har detta (didaktik) parallellt med ämnesteorin så tycker man ju att det vore – att man tycker att dom kunde utnyttja didaktiken bättre om dom visste vad vi läser i ämnesteorin. Som det är nu då så har de ingen som helst aning vad vi läser i ämnena. Och sånt är det ju inte svårt att ta reda på. Och det är ju en sån där allmän grej. (Uppsala)

När det gäller att knyta an mina teoriämnesstudier till det didaktiska och min blivande lärarroll – där anser jag att man har huggit i sten! (Stockholm)

Ja, en helt avgörande förutsättning är ju att didaktiklärarna känner till innehållet i ämnesstudierna för att kunna anknyta didaktiken till det ämnesinnehållet. Men så tycks inte situationen vara i många fall. T ex i Umeå säger en student att ”didaktiken inte tar någon utgångspunkt i den ämnesteorin de läst. Och teorin tar ingen hänsyn till att de ska bli lärare”. När anknytningen saknas har det oftast samband med det bristande samarbetet och den dåliga kontakten mellan olika institutioner. Alla de studerande som jag har träffat säger att de vill ha mer av didaktiska moment men också en bättre skolanknytning av undervisningsinnehållet.

Svårigheten är att överföra från teori till praktik. Anknyta från det teoretiska till min praktiska yrkeserfarenhet. Att enkelt och korrekt föra vidare de begrepp som jag lär mig till eleverna. Det är den biten som vi behöver hjälp med. (Umeå)

Vi diskuterar ju *aldrig* kunskapsinnehållet och hur man för över det till skolpraktik. Det får man ju anknyta själv. (Umeå)

Förutom att en fungerade samverkan mellan institutionerna saknas på många håll så efterlyser också flera studenter någon form av samläsning, inte bara med studenter på andra inriktningar inom grundskolläroprogrammet utan också, med andra yrkeskategorier som de ska samarbeta med som lärare: förskollärare, fritidspedagoger, SYO-funktionärer. Om lärarutbildningen är strukturerad så att olika ämnesinriktningar och yrkeskategorier samläser eller på andra sätt träffas under utbildningen så ökar möjligheterna för att olika perspektiv kan brytas och bidra till en medvetandehöjning. Som färdiga, påpekar studenterna, ska de enligt grundskolans intention och påbud, samarbeta i lärolag o s v. Om man som studerande inte får övning i samverkan och inte ens har träffat andra kategorier av blivande pedagoger kan det medföra en konserverande effekt och ett bibehållande av traditionell ämnesuppdelning i grundskolan. Många grundskolor är ju faktiskt på väg att förändras i och med lärarsamarbete, delat klassföreståndarskap o s v.

4.3. Det beror på! Undervisningen är relaterad till vilka lärarutbildare ...

Förutom att undervisningen och innehållet i lärarutbildningen varierar beroende på vilken inriktning man följer och var man studerar så är det även en genomgående uppfattning bland de studerande att:

För en del lärare betyder didaktik väldigt mycket och för andra väldigt lite. (Falun)

Det finns talrika exempel på att innehållet i didaktik- eller metodikundervisningen kan se *helt olika ut beroende på vilken lärare* man har:

Och sen på ämnesdidaktiken så är det som sagt *jätteolika*. Som t ex allt från de här underbara kemi-labbarna där man bygger på sånt som man kan hitta i ett skafferi och man känner att det här är ”WHAO”, det är jättebra grejer – till de helt vansinniga sakerna som att man sitter och bläddrar i matteböcker, läromedel då, i två da’r och får inte ut något speciellt alls av det ... Det beror så jättemycket på vilken lärare man har. (Stockholm)

Det är väldigt upp till den lärare man har. En annan klass kanske har en annan lärare och dom studenterna har samma åsikter som vi men den läraren är inte lika lyhörd. Så den klassen får ingen förändrad undervisning ... Det är synd att det är så personbundet. (Gävle)

Det ska ju finnas en kursplan och det ska ju inte vara upp till varje lärare att bestämma om det ska vara didaktik! Och lärarna har ingen riktig ’pejl’ på vad didaktik är eller på vad som ska tas upp. (Uppsala)

Beträffande lärarutbildningarnas kurs- och utbildningsplaner, vars innehåll är mycket varierande i kvantitet och kvalitet, har jag ännu inte haft tillfälle att granska dem tillräckligt för att ha en klar föreställning om deras relation till och styrning av undervisningen och inte heller av planernas formuleringar omkring didaktik. Men från studenthorisonten kommer synpunkter på att kursplanerna sällan ger uttryck för något som man kan diskutera och ställa argument emot och att det är ...”svårt att bilda sig en uppfattning om kursen utifrån kursplanerna.. Det är svårt att ha förväntningar, det är svårtydda termer och begrepp” (Umeå). Med bakgrund i dessa påstående tycks frånvaron av styrande och uttalade kursplaner medföra att didaktik-studiernas innehåll i stor utsträckning blir beroende av vem den undervisande läraren är. Är undervisningen och dess innehåll snarare relaterad till lärarutbildaren än till kursplan och kurslitteratur?!

Den personbundna undervisningen innebär inte bara kvalitativa skillnader i innehåll utan också olika utformning av kurserna. Ibland är t ex ämnesdidaktik/metodik invävt i ämnena, ibland separat och ibland finns det knappast alls. Orsaker som de studerande nämner till att didaktik alltför ofta inte får det utrymme som föreskrivs handlar ofta om lärarutbildarnas kompetens eller brist på kompetens:

... de som är lärarutbildare har sin erfarenhet att bygga på, men de saknar ofta den där extra biten. Så att frågan stannar ofta på HUR -frågan. Man diskuterar då *hur* man kan göra och frågan *varför* kommer väldigt sällan med. (Linköping)

Bakom de skillnader i utformning och innehåll i olika lärarutbildningskurser som studenterna ger uttryck för torde ligga mer eller mindre framträdande utbildnings-traditioner. Utan att fördjupa mig i de olika traditionerna eller utbildnings-filosofierna²³⁾ som formar de olika lärarutbildarna och därmed tar sig olika uttryck i undervisningen vill jag ändå göra en påbörjad karakteristik av hur frånvaron eller närvaron av didaktik kan ta sig olika uttryck i undervisningen.

Den ena karaktären är just när undervisningen *stannar på HUR-frågan* och vilket innebär att studenterna ska *göra* sådant som de sedan ska göra med eleverna i grundskolan. De blir alltså undervisade såsom de förväntas undervisa sina framtida elever. Vi kallar den här karaktären för *förebildligheten* och den är ett inslag i seminarietraditionen.

Det är väldigt mycket av tips på lektioner, det vill säga hur man kan göra. Och det är ungefär så att jag kan samla ihop de här tipsen i en pärm och klara mig som lärare i skolan i så och så många veckor. Men när jag använt den här pärmen till slut då har jag inte fått suttit och reflekterat och planerat så att jag har en egen handlingsplan eller har tänkt en bit på väg hur jag själv skulle vilja skapa detta. (Linköping)

Däremot var (Y)-delen ”tips-inriktad”. Det vi fick under den kursen var ”klappat och klart” – ett litet paket. När vi ifrågasatte det här sättet och undrade om det inte i stället kunde lägga upp kursen så att man får reflektera och komma fram till något själv så möttes de av total oförståelse ... Vi behöver inte instrueras om hur de här enkla sakerna går till och inte göra dom. (Karlstad)

Några studerande förklarar den här undervisningskaraktären med att många av metodiklärarna är före detta lärare på grundskolan och så vill dom gärna dela med sig av sina tips och vad som har fungerat för dom och då glöms ”varför-frågan” bort eller att seminarietraditionen lever kvar p g a att den har funnits så länge och inte tidigare varit en del av universitetet.

De som har varit länge på lärarutbildningen har inte ändrat sitt sätt att undervisa. (Linköping)

Bland de studerande finner vi alltså ganska mycket kritik mot en ”tips-inriktad” förebildlighet. Men å andra sidan när förebildligheten inte finns eller är särskilt framträdande ifrågasätts också undervisningen och då är vi inne på den andra karaktären. I stället för förebildligheten har det uppstått ett *tomrum* – det tycks på flera håll som man inte har lyckats ersätta den med något.

Och så känns det ibland som att, från lärarutbildningens sida, att det är *fult* att lämna ut små bra knep. Det är inte rumsrent (för lärarutbildningen) att säga att det här är ganska bra att göra eller när ni gör det här så kan ni göra så *här*. Det får man liksom inte säga. (Stockholm)

Det betonas att man ska vara kritiskt och granskande och då vill man ju få olika exempel att granska och göra urval och ta ställning till. Men lärarutbildningen puttars undan det här och säger att ni får hitta er egen nisch här. (Karlstad)

Budskapet från lärarutbildarna, menar de studerande, är att anknytningen av lärarutbildningsinnehållet till grundskolan får de studerande komma fram till själva.

De studerande känner sig i stor utsträckning utlämnade till ett godtyckligt lärande på egen hand och saknar exempel att granska, välja ut och ta ställning till. Antaganden om varför detta tomrum har uppstått är t ex att de studerande tror att lärarutbildarna är rädda för att de bara ska ta efter om de blir förevisade metoder. ”Men den rädslan är ju helt obefogad” (Linköping).. Några uttrycker det som att man har gått från seminarietradition till ämnesstudier eller att de tror att lärarutbildarna har blivit förlamade av begreppet didaktik och vet inte hur de ska använda de så kallade didaktiktimmarna.

Det är det som man kan behöva hjälp med. Fakta kan man alltid läsa in. (Karlstad)

Ämnesstudier och praktikdelen i lärarutbildningen har i vår utvärderingsstrategi endast funnits med i periferin. Helt kort kan dock sägas att dessa två delar utgör två tämligen motsatta karaktärer. Bland ämnesföreträdare och universitetslärare anser de studerande att didaktik inte har någon status och att deras vetenskapliga kompetens har sällan någon grundskoleanknytning. De studerande menar att didaktikfortbildning av ”rena” ämnesteoriker knappast kan ge något såvida de inte är intresserade av barn och skola.²⁴⁾ Beträffande den andra motpolen – praktiken – så påpekar studenterna att handledare och personal ute på praktikskolorna ofta inte har förmågan att höja sig steget ovanför verkligheten och se lite grann generella tendenser. Dessutom säger de att lärare i grundskolan sällan vet vad som pågår på lärarutbildningen, de vet inte vilka förutsättningar de studerande har, t ex vilka ”teorier” de är bekanta med.

På praktiken är an helt i händerna på skolan och lärarna där som säger att så kan du inte göra eller så ska du inte göra. Där finns en strid om förståelsen och att hinna med så mycket som möjligt. Då skulle man ha behövt fått med sig från lärarutbildningen en ”vana” att arbeta fram ett arbete. (Umeå)

4.4. Förhållningssätt till de studerande

I föregående avsnitt har resonerats om vilka karakteristiska uttryck som undervisningen, med eller utan didaktik, kan få beroende på vem lärarutbildaren är och vilka traditioner som dominerar. Invävt i detta ligger också hur lärarutbildaren betraktar de studerande.

Vi ska undervisa på ett demokratiskt sätt och ha ett demokratiskt förhållningssätt. På PPU:n sitter vi och pratar om hur vi som lärare ska undvika korvstopppning och om hur eleverna ska vara med och planera och utvärdera undervisningen. Men som studerande upplever vi inte alltid att vi betraktas så och lärarutbildarna betar sig ofta på ett rakt motsatt sätt ... Vi betraktas ofta som lägre stående varelser. (Umeå)

Man blir behandlade som 15-åringar och inte som en högskolestudenter – eller som vuxna, aktiva, kritiska personer. (Malmö)

Flera av de studenter som jag samtalat med upplever att de blir bemötta med ett tillrättavisande, nonchalant och nedsättande förhållningssätt och behandlas inte som vuxna personer eller blivande kollegor. Ett sådant sätt att förhålla sig är, såsom beskrivits för mig, helt på kollisionskurs med påbuden om hur studenterna ska förhålla sig till sina kommande elever i grundskolan. Om man i lärarutbildningen förespråkar att de blivande lärarna ska ha ett demokratiskt undervisningssätt och att de ska medverka till att de framtida eleverna ska kunna vara kritiskt granskande, aktiva och skapande så är detta förespråkande inte förenligt med att lärarutbildarna underskattar och nedvärderar de blivande pedagogerna. Detta förhållningssätt, som de studerande kritiserar, förekommer oftast i kombination med förebildligheten och ett ”överdrivet omhändertagande” av studenterna samt ofta för låga krav. Det finns också exempel från universitetsstudiernas fempoängskurser där lärarna har haft en nonchalant attityd och verkat ”tycka att undervisning av lärarstuderande är något nödvändigt ont”.

Ett annat problem som generellt tycks vara något mer frekvent vid ämnesstudier på universitetet är att undervisningen inte präglas av ett reflekterande och kritiskt prövande arbetssätt och att de studerandes åsikter inte värdesätts. Vi har i några intervjusamtalen diskuterat om det kan vara så att universitetskurserna, förvisso med höga krav på studenternas inläring och prestation, försvårar en annan typ av lärande i övriga kurser vilka inte är faktainriktade.

Den typ av undervisning och lärande som de studerande kräver mer av, och som ibland saknas, ska präglas av kritisk granskning och värdering, av medinflytande och eget ansvar. Jag anser att detta är ingredienser som är oundgängliga om man överhuvudtaget ska anses ha ett didaktiskt perspektiv i lärarutbildningen.

Medinflytande i utbildningen är grunden – då faller så mycket annat på plats. Den ansvarskännande människan som kan kritiskt granska och värdera. Och då måste man ju få träna detta hela tiden. Då blir varvningen teori - praktik bättre. (Falun)

Det bemötande och gensvar som lärarutbildarna ger studenterna, om de är mottagliga för kritik, benägna att förändra och öppna för diskussion, varierar naturligtvis från person till person inom alla högskolor. Det finns exempel där förhållningssättet till de studerande tidigare har varit underskattande men som nu har börjat förändras till det bättre tack vare studenterna själva som inte har funnit sig i att bli behandlade på det sättet. När de har lärt känna varandra i gruppen har de tillsammans blivit starkare och vågar aktivt kritisera, påpekar några studenter. Det tycks också vara så att det är lättare för de mindre högskolorna att skapa goda, informella kontakter mellan de studerande och högskolans personal och att studenterna känner att de är medaktörer och delaktiga i att utveckla utbildningen.

Det här är ju en liten skola och man kan gå in och påverka och ändra. Och man lyssnar på studenterna och får ett gensvar. Det har varit ganska lätt att påverka våra lärare om vi har lagt fram bra åsikter och argument. (Gävle)

4.5. Redskap i lärarutbildningen - att skapa kommunikativa situationer och att omsätta sina tankar i handling

Som vi har sett tidigare så efterlyser studenterna mer träning i och stöd för att kunna bilda sig en egen uppfattning och få förmåga till att välja och värdera kunskap, problematisera, argumentera och perspektivera och att kunna omsätta sina tankar i handling. Detta kan inte ske genom faktainläring - det krävs andra redskap.

Jag har fått mentaliteten att jag vill hitta redskapen men jag hittar dem inte i lärarutbildningen ... Det är *inte* konkreta tips man vill ha! (Umeå)

I lärarutbildningen utrustas man med teoretiska redskap och begrepp för att behandla verkligheten. Men det är lite i kontrast till verkligheten när man kommer ut. (Jönköping)

Om man blir undervisade på exakt samma traditionella sätt som när man själva gick i skolan och ingen ”omprogrammering” (jfr sid 156) har ägt rum. Och om man inte får didaktik så återgår man till det man själv har upplevt i grundskolan och i gymnasieskolan, menar de studerande. Det som studenterna här efterlyser är andra arbetsätt och situationer där man kan mötas och ventilera tankar och åsikter. Förutsättningar för didaktik handlar alltså även om arbetsätt i undervisningen och om i vilka sammanhang som innehållet ges:

Om man jobbar med ett reflekterat lärande och kunskapen som process så är det omöjligt att kvantifiera och gradera (kunskap) genom tentor. Istället vill vi ha grupprelationer, gruppdiskussioner, social samvaro och få bolla och reflektera. (Kristianstad)

Det gäller alltså att skapa situationer och sammanhang i lärarutbildningen vilka inbegriper diskussion, samtal och reflektion. Om man betraktar kunskap som socialt konstruerat så är språket, samtalet och den ömsesidiga förståelsen helt avgörande. På några av lärarutbildningarna har man infört basgrupper eller seminariegrupper där man diskuterar ”t ex lärarroll och skola utifrån olika synvinklar” (Linköping). Studenterna får också föra dagboksanteckningar som sedan kan tas upp i grupperna.

Vi tar upp sånt på seminariet som man inte tänkt på innan, ... som den dolda läroplanen, om tjejer och killar, och t ex om kommunikation och talet. (Örebro)

På en annan utbildning påpekas att det i undervisningen måste finnas en avvägning mellan självreflektion och kommunikativa situationer:

Grupparbeten är bra för att man ska samarbeta och jobba i lärarlag. Men man måste också ha en tro på sig själv, att känna att man *kan* själv och det ska vara något man kan stå för. Men man behöver också tid för att formulera egna tankar och fästa ner på papper.(Gävle)

Ett relativt generellt intryck är dock att lärarutbildningarnas undervisnings-situationer mycket sällan präglas av en utmanande dialog och att det finns ett otillräckligt utrymme för att erbjuda de studerande sammanhang och situationer som underlättar kommunikation och argumentation.

Vi får för lite om hur man kan diskutera och hur man argumenterar. (Umeå)

Men vi omformar kunskap – från yttre till inre – diskuterar i våra grupper. Åsikter ställs mot varandra. (Jönköping)

På i stort sett alla högskoleorter efterlyser man ett större utrymme för problematisering eller kritiskt ifrågasättande. Förekomsten av ett sådant utrymme och förhållnings-sätt varierar betydligt mellan olika orter och, som tidigare redovisats, mellan olika kurser beroende vilken undervisande lärare man har. Men vi kan också se en viss skillnad mellan olika ämnesinriktningar i grundskollärautbildningen. T ex tycks det som att klimatet i SO-grupper är gynnsammare för diskussioner och ifrågasät-tande av undervisningsinnehållet och träning i argumentation.

...i samhällskunskap - seminarier då vi diskuterade innehållet, jobbade i smågrupper, kom fram till olika ståndpunkter. Kritiskt ifrågasätta det som står i kurslitteraturen. Det är då som man tar innehållet till sig på ett djupare sätt. (Malmö)

Möjligtvis kan det bero på att SO-ämnen vanligtvis innehåller mer av värde- och attitydfrågor och uppmanar mer till diskussion och reflektion. Medan NO-studerande menar att innehållet i NO-ämnen inte är något som man kan respektive inte har debatterats eller problematiserats i utbildningen. Ett exempel på undantag från det sistnämnda är dock evolutionsläran (Jönköping och Stockholm). Det tycks också som att de studerande som har läst flera poäng i svenska har fått mer träning i att kritiskt granska och ifrågasätta och hur man kan skriva och disponera en text.

Allt för sällan inplaneras och används tid till att diskutera och få respons på inlämningsuppgifter och andra skriftliga produkter. Överlag efterlyser de stude-rande mer träning i muntlig framställning, diskussioner och uppföljning av föreläsningar, tentamina och litteratur och ett utnyttjande av tillfällena som kan befrämja kommunikation. Kommunikation och reflektion är nödvändiga redskap för en blivande lärare och en förutsättning för lärarkompetens. I läraryrket krävs att man ska kommunicera med barn och vuxna i olika situationer. Då måste tillfällena i lärarutbildningen utnyttjas som kan befrämja kommunikation och kritisk reflek-tion över bl a olika perspektiv på kunskap.

5. Den kritiska och reflekterande strategins utveckling

Syftet i den här sammanställningen har inte varit att belysa de olika studenternas insocialisation i lärarrollen – en socialisation som ser olika ut beroende på den enskilde studentens egna förutsättningar, erfarenheter och det kunskapsinnehåll som hon har mött och eventuellt tagit till sig. Tyngdpunkten har däremot legat på undervisningen och sålunda det innehåll som de studerande möter och som är relevant för dem som blivande lärare. Det har varit svårt att fånga en bild av de utvalda aspekterna på lärarutbildningens innehåll, vad man reflekterat kring, hur och vad man har diskuterat i undervisningen. Orsakerna till detta beror naturligtvis främst på att en mångfacetterad och komplex svensk lärarutbildning knappast låter sig fångas under ett par månaders utvärderingstid. Men det beror också på att de

utvalda aspekterna på lärarutbildningen, t ex associationen teori – praktik, är mångdimensionella och därtill uppvisar studenter och även lärarutbildare oftast en påtaglig brist på vokabulär när det gäller den här problematiken .

Generellt sett kan dock sägas att de studerande i gruppintervjuerna på respektive högskoleort har givet en tämligen samstämmig bild av undervisningen inom lärarutbildningen. Det är sällan som uppfattningarna bland de studerande på 1-7 respektive 4-9 gått isär och inte heller vad gäller olika ämnesinriktningar – i stort konsensusuppfattningar. Svårigheterna framträder emellertid senare när man ska ge en översiktlig bild av *alla* svenska grundskollärarutbildningar, förmedlad via 54 studenters uppfattningar. Denna rapport kan sägas innebära ett första steg i försöket att formulera blivande lärares olika sätt att förhålla sig till ett kunskapsinnehåll.

Det kunskapsinnehåll som vi huvudsakligen har diskuterat berör relationen teori – praktik och alltså inte det som t ex benämns ämnesteori respektive praktik i den gängse uppdelningen i lärarutbildningen. Det handlar om ett innehåll i lärarutbildningen som inte är särskilt väl verbaliserat, formulerat och kanske just därför inte heller särskilt visualiserat. Även om vi i samtalen inte alltid har benämnt detta innehåll som didaktik så tycks de flesta studenter, liksom även jag, se didaktik som den röda tråd som skulle kunna knyta ihop det teoretiska kunskapsinnehåll med en kunskap som är baserad på erfarenhet och praktik, förvärvat genom ett kritiskt och analyserande förhållningssätt. De kunskaper som de blivande lärarna behöver ha, men ibland saknar i utbildningen eller efterlyser mer av, formuleras via de studerande i del 3 som: att kunna söka, välja och värdera kunskap, få en egen medveten uppfattning om varför man väljer ett visst innehåll bland flera möjliga, kunna motivera för sig själv, förklara sig, kritiskt ifrågasätta, reflektera och problematisera m m. Jag har tillsammans med studenterna sökt komma åt något av kärnan i den didaktiska visionen, det vill säga ”möjligheten att utveckla reflektionen över kunskapen, ...och förekomsten av flera skilda (ofta konfronterande) perspektiv på kunskap, kunskapens ständigt närvarande diskursivitet”.²⁵⁾

Men för att i en lärarutbildning kunna tillgodose dessa kunskapsanspråk, kunna utveckla ett reflekterat didaktiskt perspektiv och redskap för den blivande läraren krävs visa givna betingelser. Om det brister i dessa förutsättningar kan det vara svårt att få till en utveckling av ett didaktiskt perspektiv. Utifrån studenternas utsagor resoneras i del 4. om några bristande förutsättningar som kan vara möjliga orsaker till varför inte didaktiken har utvecklats särskilt mycket.²⁶⁾ Sammanfattningsvis redovisas här några faktorer som krävs för den kritiska och reflekterande strategins utveckling: En organisatorisk samordning och samverkan inom lärarutbildningen underlättar en integration av utbildningens olika delar. En gynnsam innehållslig struktur i utbildningen kräver samarbete mellan kompetenta, intresserade och engagerade lärarutbildare. För utvecklandet av både en skriftkultur och en reflekterande samtalskultur inom lärarutbildningen måste de studerande erbjudas kommunikativa situationer och sammanhang präglade av kritisk granskning, värdering, problematisering, medinflytande och eget ansvar.

De studerande som jag har intervjuat har i de flesta fall ett par terminers studier kvar tills de blir färdiga lärare. Innan de påbörjar en yrkesverksamhet som lärare (eller som återkommande fortbildning) kan förutsättningar för en didaktisk utveckling ha förbättrats och studenterna förhoppningsvis hunnit få möjligheter att ta till sig en kunskap som kan komma till användning i lärararbetet. Den här redovisningen av de studerandes uppfattningar kan kanske överlag ge ett ganska negativt intryck. Ja, de negativa åsikterna om associationen teori och praktik har dominerat men det betyder inte att bilden av lärarutbildningen är mörk och pessimistiskt. Snarare pekar de studerande på att det finns väldigt många ljuspunkter och att förutsättningar för *och* ett didaktiskt synsätt håller på att utvecklas.

Någon form av tillbakablickande har det varit hela tiden. Man känner verkligen att man har nytta av det man lärt sig. Man ser nu ungefär vid termin 5-6 att det finns och har funnits en röd tråd. Efter termin 6 kände man sig som färdig lärare. Man har t ex fått insikten att man ser 30 *olika* individer och personligheter jämfört med tidigare då man bara såg 30 elever. Då måste det ju ha varit en process ... Och det finns ju hela tiden en vetenskaplig tråd. Det (Innehållet) knyts ju till teorier och forskare. (Jönköping)

Det är ju en utvecklingsprocess ... Man kan (som studerande) utveckla kurserna och utvärderingarna tas till vara. Och lärarna är lyhörda och intresserade av våra synpunkter om vi kan motivera dem väl. Utbildningen har varit en process och den har blivit bättre och bättre. (Gävle)

En förändring i förhållningssättet, i attityderna gentemot de studerande samt möjligheterna till inflytande över sin utbildning kan några av de studerande skönja alltefter som de har gått vidare i sin lärarutbildning och flera studenter tycker det egna ansvaret har ökat successivt under åren.

En tydlig förändring till det bättre, t ex i matten känner man nu mer att *vi* gör eller formar vår utbildning. (Umeå) jfr Malmö

Vi kan också se att istället för den ”färdigpaketerade tips-inriktade” förebildligheten med ett ensidigt perspektiv erbjuds studenterna emellanåt sammanhang och situationer som kan ge olika perspektiv, valmöjlighet och träning i att argumentera för ett visst val. Det kanske tar tid att fylla det tomrum som ibland tycks efterfölja den kritiserade förebildligheten. Men vi ska till slut ta ett exempel från en lektion i didaktik som tecken på att det håller på att ljusna:

Han skapar en bra stämning där man känner sig som högskolestudenter men där han ändå visade hur han jobbade med sin elever. Han drog inte för oss några lektioner eller så utan han tog in olika aspekter och det var integrerat samtidigt som vi fick en inblick i hur han gjorde. *Så* kan man jobba med ämnesdidaktikfrågor om varför, hur, vad ... Och det handlar om urval av innehåll. (Stockholm)

Många av de studenter som jag har samtalat med har spontant uttryckt en tillfredsställelse med det sätt som intervjusamtalen har genomförts på. De säger sig ha fått möjlighet att vara kritiska utan känsla av att bli bedömda och uppskattar att någon verkligen har lyssnat på deras åsikter och uppfattningar. Ja, denne någon har i den här redovisningen försökt att ge rättvisa åt de studerandes uppfattningar och

åsikter. I framställningen finns det en ansats till tolkning och analys av de olika utsagorna men den är på intet sätt slutförd vid tidpunkten för skrivandet av denna rapport. Men jag tycker trots det att jag ändå blivit stärkt i min egen uppfattning om att utvecklandet av ett synsätt som grundas på en integration av vetenskap och erfarenhet, och som därmed överskrider dikotomin teori och praktik, ger studenterna bättre förutsättningar för kunskapsstillägnande som blivande lärare. Men det beror ju också på, som sagt, om ”svårigheterna att få till det” undanröjs.

Referenser

Dewey, John (1916/1966): *Democracy and Education*. New York: MacMillan Free Press.

Englund, Tomas (1995): Läroplansteori och didaktik. *Didactica Minima*, nr 33. HLS Förlag, Stockholm.

Englund, Tomas: Utvärderingsprogram. *Inför en utvärdering av svensk lärarutbildning hösten 1995 - en strategisk utvärderingsansats*: 1995 08 15

Carlgrén, Ingrid (1995): Drömmar om pedagogiken i lärarutbildningen. I *Lära till lärare. En vänbok till Karl-Georg Ahlström*. Stockholm, HLS Förlag.

Gran, Bertil (1995): *Professionella lärare? Lärarförbundets utvärdering av grundskollärutbildningen*. Lärarförbundet, Stockholm.

Kallós, Daniel, Linné Agneta, Ljung Berit, Lyxell Tommy, (1990): *Vilka är det som studerar på den nya grundskollärlinjen?* GRUV-rapport 2, Utvärdering av grundskollärlinjen HLS - Umeå.

Kallós, Daniel (1995): Några reflektioner kring pedagogikämnets och den pedagogiska forskningens betydelse för svensk lärarutbildning. I *Lära till lärare. En vänbok till Karl-Georg Ahlström*. Stockholm, HLS Förlag.

Linné Agneta, Ljung Berit, Lyxell Tommy, Kallós Daniel (1992): *Lärarutbildare om lärarutbildningen. En intervjuundersökning om grundskollärlinjen*. GRUV rapport 6. Stockholm & Umeå.

Ljung, Berit (1992): *Reflexioner över grundskollärlinjen och utvärdering, Del I*, Utvärdering av grundskollärlinjen HLS - Umeå.

Proposition 1984/84:122, Regeringens proposition om lärarutbildning i grundskolan m.m.

UHÄ (1992): En grund att bygga på. Utvärdering av utbildningen för grundskolan. UTGRUND:s slutrapport. *UHÄ-rapport, 1992:21*.

Utbildningsplan för grundskollärlinjen, Stockholm: UHÄ 1988.

Vi är alla olika (1994): En åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde, Ds 1994:98, Utbildningsdepartementet.

Notförteckning

- 1) Text i GRUV-projektet, se bl a GRUV-rapport 6
- 2) UHÄ-rapport 1992:21, allmänt kallad UTGRUND-rapporten, sid 66
- 3) Dewey (1916/1966)
- 4) En av Bertil Rolfs definitioner av professionell kunskap (seminarium på Lärarhögskolan i Stockholm november 1994).
- 5) prop. 1984/1985:122
- 6) *Utvärderingsprogram. Inför en utvärdering av svensk lärarutbildning hösten 1995 - en strategisk utvärderingsansats*: Tomas Englund 1995 08 15. Huvudfrågor i utvärderingen är: 1. Didaktikens utformning, 2. Lärarutbildarkompetens, 3. Pedagogikämnetts karaktär, 5. Jämställdhetsaspektens tillgodoseende, 6. Naturorientering/naturvetenskap.
- 7) a a sid. 78, 77, 79.
- 8) Från några högskolor hade vi *inte* erhållit dokument eller mycket knapphändiga sådana; utbildningsplaner, kursplaner eller litteraturlistor. e dyl., innan besöken.
- 9) För en mer omfattande och fördjupad redovisning av jämställdhetsaspekten/genusaspekten hänvisas till Karin Hjälmeskogs rapportering från denna utvärdering.
- 10) Se text GRUV-rapport 2
- 11) GRUV-rapport 6 sid. 32
- 12) Ds 1994:98
- 13) Einarsson, Hultman (1984)
- 14) Imsen, Gunn: Elevers värld.
- 15) Se vidare Carl-Anders Säfströms del i denna utvärdering om pedagogik samt Kallós (1995)
- 16) Jfr texter om "tyst kunskap"
- 17) UHÄ (1992) sid. 137.
- 18) se GRUV-rapport 6, sid 40-65 och Ljung (1992)
- 19) UHÄ (1988)
- 20) se vidare Gran (1995)
- 21) i GRUV-rapport 6, sid 63.
- 22) Text i en enkät genomförd av Pedagogkåren i Malmö (1995) påpekar studerande från samtliga ämnesinriktningar det bristande samarbetet mellan lärare.
- 23) Se andra rapporter i denna utvärdering
- 24) Jämför UHÄ (1992) sid. 118 om "att det är nödvändigt att mer bygga på de vetenskapligt skolade ämnesföreträdarna och ge dem kompetens att arbeta med didaktiska frågeställningar."
- 25) Englund (1995), *Didactica Minima*, nr 33, sid 41.
- 26) För exempel på fler hinder eller möjligheter för didaktisk utveckling - se text Tomas Englunds rapport i denna utvärdering

VIII

Propedeusis?

Om mötet mellan lärarstudierande och lärarutbildning

av Moira von Wright

Propedeusis?

Om mötet mellan lärarstudier och lärarutbildning

av Moira von Wright

Innehåll

1.	Inledning	174
2.	Om problematiserande förhållningssätt och lärarstudier	175
	Utvärderingens centrala utgångspunkter	175
	Didaktiska perspektiv	176
	Kriterier för studerandeintervjuerna	178
	Frågeområden	178
3.	Intervjustudien	180
	Lärarstudier om utbildningen	180
	1. Utbildningens janusansikte	181
	2. Grupper och kulturer i skolan	183
	3. Barns utveckling och socialisationsprocess	184
	4. Individuella skillnader	187
	5. Val av innehåll	188
	6. Lärarrollen	190
	7. Det pedagogiskt korrekta	191
	8. Möjligheter att konfronteras med sina egna förmågor och föreställningar	191
	9. En bra förberedelse?	193
	10. Det värsta och det bästa	193
	11. Frågor som har uppkommit under resans gång	197
4.	Slutord	200
	Referenser	201
	Notförteckning	202

I. Inledning

Grundskollärautbildningen i Sverige utbildar människor som skall bli grundskollärare och som i sin tur skall undervisa i en skola vars *uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.*¹⁾ Vilka krav kan man ställa på en lärarutbildning i dag? Hur ser dagens lärarutbildning ut?

Få arbeten är så komplexa och mångsidiga som lärarens arbete och man kan därför diskutera den frågan utifrån en mängd olika aspekter. Förändringar och skiftande förväntningar gör att den lärare som utexamineras i dag under sitt yrkesverksamma liv kommer att ställas inför många förändringar både vad gäller skolans organisation och innehåll. Det är inte givet att det som en lärare idag anser vara den bästa undervisningsformen eller det lämpligaste kursinnehållet är det i morgon. För att inte stå handfallen inför de förändrade krav och förväntningar som dyker upp under årens lopp måste läraren inte bara följa med vad som sker utan även kritiskt granska sin egen verksamhet i relation till detta genom att utveckla sin förmåga att problematisera kring sina egna val i undervisningen, ta del av ny litteratur och forskning, följa med förändringar i kulturen och ständigt vara vaksam gentemot de världar som eleverna kommer från osv. Kort sagt, besitta ett kritiskt analyserande, eller problematiserande förhållningssätt.

I försöken att utveckla lärarutbildningen har man under de senaste tio åren särskilt betonat didaktikens möjligheter för att kunna utveckla ett problematiserande förhållningssätt. Och det är med utgångspunkt i denna didaktiska potential som jag har skrivit rapporten. Under tre hektiska höstmånader har jag besökt elva av landets sexton lärarhögskolor²⁾ och bekantat mig med lärarutbildningen, träffat representanter för ledningen och framför allt intervjuat studenter om mötet mellan de studerande och den lärarutbildning som erbjuds. Min grundfråga har då varit i vilken mån studenterna upplever att de har fått möjligheter/lyckats att utveckla ett problematiserande förhållningssätt, att få en didaktiskt kryddad helhetssyn, och detta specifikt i samband med de frågor som handlar om läraryrkets sociala och kommunikativa aspekter. Hur upplever studenterna sin utbildning? Kommer reformsträvandena dem tillgodo? Upplever de att de får en adekvat förberedelse för framtiden? Är lärarutbildningen en god *propedeusis*?³⁾

Rapporten utgör en del av ett större utvärderingsprojekt, "Lärarutbildningens utvärdering i Sverige" som har tillkommit på uppdrag av Högskoleverket. Utvärderingen bygger på en ansats där vi eftersträvar att göra en självständig och kritisk bedömning med en kontextualiserad värdeoretisk utgångspunkt. Det övergripande syftet är att se hur didaktiseringsmöjligheten har använts och vilka utvecklingstendenser man kan se inom lärarutbildningen i dag. Projektledaren Tomas Englund har i utvärderingsprogrammet⁴⁾ formulerat de allmänna utgångspunkterna. Med avstamp i dessa har jag sedan gjort mina egna frågor och bedömningar.

2. Problematiserande förhållningssätt och lärarstudier

Utvärderingens centrala utgångspunkter

De senaste tio åren har grundskollärarytbildningen genomgått en del reformer som strävat efter både inre förnyelse och strukturella förändringar. Man har försökt att utveckla utbildningen så att den motsvarar tidens krav och förväntningar. Bl.a. har man försökt att luckra upp skillnaderna mellan den gamla folkskolläraryttraditionen å ena sidan och ämnesläraryttraditionen å andra sidan. Under de senaste tio åren har tyngdpunkten i synen på undervisning förskjutits från en uppdelning av ämnesförmedling å ena sidan och fostran och eleven å andra sidan till att handla om mötet mellan elever och undervisningsinnehåll/lärare. Denna förskjutning lyfts även fram i de texter som föregick Lpo 94, bl.a. i Skola för bildning.⁵⁾ Således kunde man tänka sig att en motsvarande perspektivförskjutning skulle synas i lärarytbildningen t.ex. i form av större betoning på själva mötet. Grundskollärarytbildningsreformen år 1988 innebär bl.a. att dagens 1-7 lärare får en något bredare ämnesbas på bekostnad av det praktisk pedagogiska. För 4-9 lärarnas del innebär reformen att de läser ett ämne till. Man eftersträvar en bredd och försöker frångå den direkta befattningsinriktade utbildningen. En central tanke bakom lärarytbildningsreformen år 1988 har varit att lyfta fram *det didaktiska perspektivet som omvandlingsredskap*.⁶⁾ Genom att öka den didaktiska inriktningen i ämnesstudierna tänkte man att kompensera den tid som har skurits bort inom det praktisk-pedagogiska. Detta förutsätter att didaktiken inte enbart utgör ämnesdidaktik utan vidgar sig till en omfattande allmäntdidaktik. Viktigt i sammanhanget är även att grundskollärarytbildningen utbildar lärare för alla barn och ungdomar. Didaktiken, i denna aktuella bemärkelse, skulle således stöda läraren i att överbygga klyftan mellan det sociala och det ämnesmässiga för att på ett smidigt sätt kunna utveckla undervisningen så att den bemöter både ämnesmässiga och sociala krav och behov.⁷⁾

Denna utvärdering är en selektiv uppföljning av Utgrund, och riktar sig därmed in på frågor som sammanhänger med genomförandet av grundskollärarytturen fr.o.m. 1988/89. I vissa frågor innebär utvärderingen en uppföljning och i andra frågor en precisering av Utgrund. Tomas Englund, som har formulerat grunderna för utvärderingen har samlat de frågor som utvärderingen riktar sig till under följande rubriker⁸⁾:

1. Didaktikens utformning
2. Lärarytbyggarkompetens
3. Vetenskaplig nivå i lärarytbyggningen
4. Pedagogikämnetts karaktär
5. Jämställdhetsaspektens tillgodoseende
6. Naturorientering/naturvetenskap

Utvärderingen har utförts av en grupp där var och en av oss ansvarat för ett eget område som vi självständigt har utvecklat i relation till utvärderingens centrala utgångspunkter (som finns mer ingående formulerade i utvärderingsplanen). Tomas Englund, som är ledare för projektet har ansvarat för helheten samt de tre

första frågorna, Carl-Anders Säfström har studerat pedagogikämnets karaktär, Karin Hjalmskog har studerat jämlikhetsaspektens tillgodoseende och Leif Östman har studerat no-ämnena. Berit Ljung och jag har gjort två separata studier bland lärarstuderanden. Berit har närmast fördjupat sig i studerandeperspektiv på kunskap i spänningsfältet mellan teori och praktik. Drygt tre månader har vi haft på oss att besöka lärarhögskolorna i landet och utföra utvärderingen i sin helhet. Vi har besökt högskolorna under en dag. Förmiddagarna har vi tillbringat i respektive intervjugrupper och eftermiddagarna i gemensamt samtal med respektive ledningsgrupper. Den begränsade tiden har naturligtvis starkt påverkat både undersökningsmetoderna och rapportskrivningen.

Didaktiska perspektiv

Läroverordningens didaktik anknyter till kravet i högskolelagens andra paragraf, vilken stadgar att den studerande skall förvärva ett kritiskt analyserande förhållningssätt.⁹⁾

Det råder oenighet och en viss begreppsförvirring beträffande ordet didaktik, och hur det skiljer sig från metodik. Vanligast är väl den övergripande beskrivningen av didaktik som "vad, hur och varför" i undervisningen. Men didaktiken kan innebära många saker och ses ur andra perspektiv. Den kan ses som ett perspektivskifte där man från att ha betraktat undervisningsmetod som ett visst ämne med vissa metoder skall förmedlas till eleverna, till att se elevens inläring i relation till ämnesinnehållet. Didaktiken har också kommit att omfatta innehållets historiska och samhällseliga bestämning, vilket öppnar för möjligheten att problematisera innehållet i skolan och föra in samhällseliga perspektiv och politiska och ideologiska frågor i läroverordningen.¹⁰⁾

Utvärderingen utgår från ett didaktikbegrepp där *didaktiken är reflektionsgrundande* och bl.a. innebär *jämförande betraktelser av olika hur*, detta till skillnad från metodiken som traditionellt har varit inriktad på frågan *hur*. Huvudmomenten i utvärderingen har alltså formulerats utifrån ett teoretiskt perspektiv där didaktiken i egenskap av reflektionsgrundande bl.a. utgör en potentiell omvandlare av läroverordningens traditionella strukturer och uppdelningen i metodik, ämnesstudier, pedagogik och praktik. Det didaktiska perspektivet öppnar därmed för ett didaktiskt förhållningssätt hos läraren.

Kärnan i den didaktiska visionen är möjligheten att utveckla reflektionen över kunskapen, insikten om kunskapens historiskt-socialt konstruerade karaktär och förekomsten av flera skilda (ofta konfronterande) perspektiv på kunskap, kunskapens ständigt närvarande diskursivitet.¹¹⁾

Vad kan vi utifrån detta förvänta oss av en läroverordning som skall utbilda lärare med ett didaktiskt förhållningssätt? Vilka kriterier skall vi ställa upp för en bedömning?

Följande kriterier utgör den gemensamma utgångspunkten för bedömningen av didaktikmomenten i utvärderingen.¹²⁾

1. Didaktik-metodik. Distansering från metodik? På vilket sätt?/.../...eller är det så att metodiken har bytt namn till didaktik?
2. Åtskillnad vetenskaplig disciplin – skolämne? Hur hanteras denna relation i ämnesundervisningen? Finns återkommande problematiseringar av denna relation och/eller behandlas den på annat sätt?
3. Behandlas skolämnets historia (läroplans- och ämneshistoriska perspektiv) och skolämnets socialt konstruktiva karaktär?
4. I vilken mån behandlas skilda möjligheter till val av innehåll inom olika ämnesområden (det läroplansteoretiska perspektivet)?
5. I vilken mån anknyts fenomenografisk didaktisk forskning dvs. vad gäller elevers uppfattning av och hantering av innehåll?

Ett didaktiskt förhållningssätt hos en lärare/lärostudierande innebär utifrån detta bl.a. en medvetenhet om att kunskapen är historiskt och socialt konstruerad och att man som lärare själv bidrar till denna process, bl.a. genom de val av innehåll som man gör. Ett didaktiskt förhållningssätt i betydelsen problematiserande och analytiskt sammanhänger också med ett problematiserande förhållningssätt i ett vidare sammanhang, dvs. ett problematiserande som inte begränsar sig till ämnesinnehållet utan omfattar hela den sociala och kommunikativa undervisningssituationen. För läraren är det viktigt att förhålla sig till klassen som en helhet, men samtidigt också till eleverna som olika personer med olika erfarenheter, tillhörigheter osv. och även ta hänsyn till det faktum att varje elev inte bara utgör en unik individualitet, utan även bär med sig sin egen livsvärld in i det sociala sammanhang som undervisningssituationen utgör. Ett problematiserande perspektiv på dessa frågor innebär t.ex. att man kan diskutera variationen mellan hur olika undervisnings- och kommunikationsformer gynnar eller missgynnar olika barn, ändamål mm., eller problematiserar skillnader i olika barns inlärning eller sätt att handskas med situationer i klassen, i motsats t.ex. till en syn på barnet som en fast enhet som skall läsas av.

Läroplanreformen har fört fram förväntningar på problematisering och reflektion och därmed även på tillfällen för de studerande att få feedback eller respons på sin egen läroplanförmåga. För att lyfta fram även den sociala och kommunikativa dimensionen av undervisningen och läroplanen har jag tagit med ytterligare några frågor och därmed tillfört kriterier som sammanhänger med operationaliseringen av didaktiska förhållningssätt samt förväntningar på läroplanreformen i sammanhanget. Jag har valt att överskrida didaktikbegreppet och vidga det till ett analytiskt och problematiserande förhållningssätt överlag. Således har jag försökt att komma åt *i vilken mån läroplanstudierande har utvecklat/ fått förutsättningar för att utveckla vad man kunde kalla ett problematiserande förhållningssätt och på vilken grund problematisering förväntas ske.*

Kriterier för studerandeintervjuerna

Utifrån de givna, ovan formulerade kriterierna har jag sammanfattningsvis formulerat ytterligare tre kriterier som utgångspunkt för studerandeintervjuerna.

1. *Möjligheter att utveckla sin förmåga att reflektera utifrån en mångsidig reflektionsgrund.*

De ovan formulerade kriterierna hänger samman med detta. Likaså frågan om vetenskapliggörandet av kunskapen; tillför man något nytt? Retorik eller realitet? Har man medvetet gått in för att utveckla ett didaktiska perspektiv med reflektion och problematisering av innehåll så torde det återspegla sig även i sättet att tänka kring frågor som ligger utanför de rent ämnesmässiga.

2. *Möjligheter att bli förtrogen med det sammanhang i vilket ämnet skall behandlas, dvs. den sociala & kommunikativa undervisningssituationen där det sker ett ständigt pendlande mellan det individuella och det gemensamma.*

I vilken mån diskuterar och problematiserar man de sociala och kommunikativa aspekterna av undervisningssituationen i sin helhet? I vilken mån och hur utnyttjas teorier eller modeller för att tänka kring detta möte mellan människor? Får man en problematiserande grund även för dessa aspekter?

3. *Möjligheter för den studerande att utveckla sin förmåga att växla perspektiv, sätta sig in i olikartade situationer ur olika människors perspektiv. Möjligheter att problematisera och konfronteras med sig själv, sina egna värderingar och föreställningar och sitt eget lärande och kunnande.*

De studerande kommer inte till utbildningen som oskrivna blad. De är redan vuxna medlemmar i samhället och de bär med sig en individuell världsbildsstruktur bestående av egna erfarenheter, kunskaper, föreställningar och förväntningar som utgör den grund inom vilken de skapar en egen mening och utifrån vilken de bearbetar det som utbildningen erbjuder. En förutsättning för att en förändring skall komma till stånd är att den studerande själv får vara aktiv, får problematisera sin egen människobild och uppfattar verksamheten som meningsfull, dvs. samstämmig med de egna målen och handlingarna. Den sociala responsen och bekräftelsen är betydelsefull för vad man lär sig. I enlighet med detta kan man förvänta sig att lärarutbildningen erbjuder de studerande situationer som till sin karaktär är intersubjektiva och problematiska (även utanför praktiken).¹³⁾

Med dessa kriterier och resonemang i åtanke har jag formulerat frågeområdena för studien.

Frågeområden

1. Utbildningens janusansikte

I vilken mån behandlas de ämnesmässiga och de sociala aspekterna som skilda enheter, hur och i vilken mån som integrerade i varandra? Hur, när var?

2. Olika grupper och kulturer

I vilken mån har man erbjudits möjligheter/strategier för att tänka kring innehållet på ett sätt som bl.a. tar hänsyn till att grundskolan är avsedd för alla barn? Att de är olika, från olika sociala sammanhang, olika erfarenheter, olika kön och olika grupper/kulturer i samhället och utifrån sina egna individuella förutsättningar/interaktionsmönster skapar olika innebörd och mening och bär med sig olika perspektiv in i undervisningssituationen?

3. Barns utveckling och socialisationsprocess

I vilken mån har det förekommit problematisering och olika perspektiv kring hur läraren påverkar elevernas utveckling och fostran, deras socialisationsprocess? I vilken mån och på vilket sätt har barn och deras utveckling och socialisation tagits upp och behandlats? Vilka teorier har man nämnt?

4. Individuella skillnader

I vilken mån har man varit inne på skillnader mellan barnen i en klass. Om ja, och sen då? Barns olika sätt att lära sig ge mening åt ett (text)innehåll, mm. Hur barnen skiljer sig från varandra och vilka konsekvenser det kan tänkas ha för undervisningen. Problematisering?

5. Val av innehåll

I vilken mån har man diskuterat valet av inlärnings/undervisningsinnehåll? Att välja något innebär att man väljer bort något annat. Vad står som grund för valet: auktoritet, värderingar, kunskapsintressen? I vilken mån har man diskuterat valet av socialt & kommunikativt innehåll? Kopplat ihop form och innehåll? I vilken mån har man berört t.ex. läroplansteori?

6. Lärarrollen

Vilken syn på läraren har utbildningen förmedlat? Hur uppfattar de studerande själva lärarrollen? Har de haft möjligheter att diskutera och ifrågasätta och förstå den?

7. Det pedagogiskt korrekta?

Finns det särskilda ord, uttryck eller andra pedagogiska modedefenomen som är i ropet?

8. Möjligheter att konfronteras med sina egna förmågor och föreställningar

I vilken mån har utbildningen erbjudit möjligheter att få feedback på egna förmågor och sitt eget kunnande? Att konfronteras med sina egna tankar och värderingar? Att medvetet ifrågasätta och utveckla dem?

9. Har utbildningen utgjort en bra förberedelse?

10. Det värsta och det bästa?

11. Frågor som uppkommit under resans gång

3. Intervjustudien

Högskolorna har inför besöken varit ombedda att tillsätta två studerandegrupper med 4 studenter i var grupp bestående av ett representativt urval med olika inriktningar, åldrar och kön, där den ena gruppen består av studenter på den sista årskursen (eller så sen som möjligt) på linjeutbildningen och den andra består av en grupp som har kommit så långt som möjligt på programutbildningen.

Varje högskola har själv ansvarat för urvalet av studenter till intervjugrupperna. På de flesta högskolor har studentkåren tilldelats uppgiften. På tre högskolor har inga eller bara enstaka studenter funnits på plats då vi har anlänt. Då har det tagit tid att hitta någon som vill ställa upp. Tyvärr har urvalet sällan motsvarat önskemålet att det skall vara en representativ grupp. Andelen manliga studenter i intervjugruppen har varit drygt hälften, vilket inte motsvaras den faktiska situationen där de manliga studenterna utgör mellan 5 och 30%, beroende på utbildningen. Gruppernas storlekar har varierat med 2 i den minsta gruppen och 8 i den största. De studerande har uppgett att de tankar och åsikter som de har fört fram för det mesta kan ses som representativa för majoriteten av studenterna. Däremot har de betraktat sig som icke-representativa eftersom de för det mesta är de studenter som talar och är aktiva i undervisningen. Trots den ofta dåliga förberedelsen och planeringen har jag vid alla tillfällen till slut kunnat utföra givande studerandeintervjuer.¹⁴⁾

Sammanfattningsvis har jag träffat 60 studenter, 27 kvinnor och 33 män på elva lärarhögskolor runt om i landet. Av dessa går 40 på inriktning 1-7 och 20 på inriktning 4-9 och de representerar de flesta varianter. 23 studenter går på linjeutbildningen (termin 7 eller 9) och 37 på den nyare programutbildningen (termin 3 och 5 samt termin 1 i Örebro). Åldern varierar mellan tjugo och fyrtio, men mer än hälften är mellan 21 och 25 år.

Av landets samtliga 16 lärarhögskolor har jag besökt högskolorna i Falun/Borlänge, Härnösand (Mitthögskolan), Lund/Malmö, Kristianstad, Växjö, Kalmar, Göteborg, Linköping, Stockholm, Uppsala och Örebro.

Intervjuerna har utförts som gruppintervjuer och de studerande har i första hand fungerat som språkrör, eller informatörer då de samtidigt som de har uttryckt sina egna åsikter även försökt belysa frågorna utifrån andra studerandes perspektiv. Intervjusamtalen i grupp har visat sig vara en mycket bra form emedan de studerande då kan ge en kompletterande bild eller korrigera varandra om så behövs. Varje intervju har tagit mellan en och två timmar och har präglats av en god stämning och öppenhet. Jag har bandat intervjuerna samt skrivit ut dem. Därefter har jag analyserat och sammanställt svaren på frågorna.

Lärostudier om utbildningen

Sextio studenter har fått representera och tala för tusentals studenter. Därför kan man inte dra alltför snabba slutsatser, och bl.a. av den anledningen har jag inte heller systematiskt kategoriserat olika uppfattningar. Men trots att antalet studenter är så lågt och trots att varje högskola har sina egna problem och käpphästar så har jag

funnit att vissa specifika frågor har lyfts fram som viktiga eller problematiska oavsett vilka studenter jag har talat med.

Det sägs att som man frågar får man svar, och det gäller även i detta fall. Studenternas uttalanden måste förstås i relation till det samtal som vi har fört, och därför presenterar jag varje frågeområde skilt för sig och låter citaten för det mesta tala för sig själv. Jag går inte in på de enskilda högskolorna mer än att jag i enstaka fall nämner vissa tydliga avvikelser. För de flesta citaten har jag angett vilken högskola de härstammar ifrån. Ibland har jag även tillagt någon uppgift för att förtydliga sammanhanget.¹⁵⁾ I övrigt begränsar jag mig till att formulera en generell bild av studenternas syn på de olika frågorna.

Varje bild har sin motbild. De resultat som jag här tar fram är för det mesta det som är vanligast förekommande på alla högskolor. Det förekommer undantag på alla högskolor, men då handlar det närmast om enskilda lärarutbildares egna initiativ. Jag har träffat både linjestuderande och programstuderande. Tanken var att på detta sätt få fram eventuella tydliga skillnader mellan utbildningarna. Eftersom skillnaderna beträffande svaren på mina frågor var obetydliga har jag inte särskilt mellan studenterna i detta hänseende utom i enstaka fall då det faktum att en linjestuderande har nått längre i utbildningen kan tänkas ha betydelse.

Följande frågor har genomsyrat alla andra frågor:

1. *Allmänna tendenser eller enskilda fall?*

Har de frågor som här har tagits upp genomsyrat utbildningen i sin helhet, eller har de i den mån de har förekommit behandlats av enskilda lärare? Eller i samtal med studiekamraterna?

2. *Förebildlighet eller problematisering?*

I vilken mån har man i utbildningen eftersträvat förebildlighet, i vilken mån har man analyserat och problematiserat. (T.ex. Så här gör vi i utbildningen, ni kan göra lika i skolan, eller Om man gör så här, vad händer då? Eller om man gör så, vad händer då?)

1. Utbildningens janusansikte

Man säger ofta att lärarens arbete har två ansikten. Att läraren ständigt pendlar mellan det ämnesmässiga, t.ex. skolämnet historia eller svenska, och det sociala, eleverna, möten och kommunikationen mellan alla i klassen.

Vilken av dessa aspekter har i er utbildning fått mest betoning?

I vilken mån har man betraktat dessa som sammanvävda i varandra? När, var, hur?

Man kan tala om läraryrkets janusansikte med dess krav dels på ämneskunskap och dels på social och kommunikativ förmåga. Men denna dualism förenklar bilden ty vad läraren gör i sitt arbete är att han/hon ständigt pendlar mellan dessa två poler. Man kan kanske säga att den skickliga läraren därmed upplöser dikotomin. Att uppdelningen är så starkt närvarande i utbildningen kan till stor del förklaras

genom den ämnesbundna undervisningen och även genom utbildningens upp-
läggning med ämnesteorier å ena sidan och PPU å andra sidan.

1. De två polerna

I studenternas svar kan man tydligt skönja den dualism som delar upp verksamheten i den ämnesteoriska å ena sidan och den sociala å andra sidan. Studenterna uppfattar balansen mellan de olika aspekterna på följande vis:

- Det ämnesmässiga och det sociala behandlas och betraktas övervägande som olika fenomen, särskilda från varandra.
- Det ämnesmässiga överväger på nästan alla högskolor.
- 1-7 upplever mycket oftare än 4-9 att de får båda aspekterna rätt så väl belysta.
- 4-9 upplever nästan genomgående en för stark betoning på det rent ämnesmässiga på bekostnad av det sociala.
- Studenterna på 4-9 är i högre grad ämnesorienterade än 1-7, men trots det saknar de oftare en balans mellan dessa två aspekter.
- Balansen mellan de olika aspekterna motsvarar inte den balans som studenterna förväntar sig att finns i arbetet.

Väldigt separerat. (4-9 Lund/Malmö)

Ämnesbiten överväger, helt klart. (1-7 Växjö)

Man hinner inte med att stoppa in dom här ämnena på den lektionstid som vi har, och därför blir det den sociala biten man får klara själv. (1-7 Härnösand)

På 4-9 är teori och det sociala vitt separerat. Här på 1-7 bakas det in, på gott och ont, men mest på gott. (1-7 Uppsala)

Rent praktiskt är det skilt, men inom PPU behandlas det som ett integrerat fenomen. (4-9 Örebro)

Ämnena dominerar här på universitetet, men på praktiken märker jag att det är den sociala biten som tar största platsen. (4-9 Linköping)

Det är det sociala som är viktigast, men den biten kommer inte in. (1-7 Malmö)

Det har blivit mer och mer fostrande. Vi har fått itutat att om inte den sociala biten är gjord, då kvittar det. (1-7 Kalmar)

Jag tycker att det är en blandning, båda bitarna (1-7 Falun/Borlänge)

Jag tycker att det här att möta eleverna har fått mest hittills. (1-7 Kristianstad)

När vi har läst ett ämne på kanske 10p kommer det sällan upp att det finns barn överhuvudtaget, utan då är det bara ämnet det handlar om. (1-7 Stockholm)

2. Pendelns slag; den goda undervisningen

När och hur lämnar man polerna för att betrakta pendlandet i stället? Vad utgör den förenande länken? I vilken mån är man inne på en upplösning av dikotomin?

Studenterna lyfter fram tre olika sätt att närma sig frågan:

1. Ett ordningsproblem.

Genom att upprätthålla ordning i klassen skapar man en grund för god undervisning. Den sociala delen uppfattas i enlighet med detta som något som egentligen ligger ”utanför” men som gör intrång och stör balansen. Därmed förknippas det sociala oftast med ”problem”, och sociala aspekter i läraryrket handlar om svårigheten att vara lärare, dvs. svårigheten att orka hantera de problematiska barnen, de som har ”särskilda behov”. Social kompetens innebär då att kunna identifiera problem. Att t.ex. kunna förstå hur det är att vara dyslektiker eller förstå och hantera oroliga barn. (För vidare diskussion, se frågorna 3, 10)

2. Ett relationsproblem.

De kommunikativa aspekterna behandlas sällan. I den mån de tas upp är det nästan uteslutande i betydelsen kommunikation som relationer mellan människor. Och de behandlas i regel under rubrikerna gruppdynamik eller gruppprocesser samt ibland i dramaundervisningen.

3. Ett didaktiskt problem.

När det gäller ämnesteorin har ämnesdidaktiken en plats för att koppla ihop dessa två aspekter, men i regel upplever studenterna inte riktigt skillnaden mellan didaktik och metodik. Didaktiken ser de oftast som en sorts metodik, där man i bästa fall lär sig hur man förmedlar ämnet på ett begripligt sätt till eleven. Didaktiken ser olika ut på olika högskolor men mer sällan lyckas man med att knyta ihop eller sammanväva de båda aspekterna.¹⁶⁾

Didaktiken ser alltid ut på samma sätt: Läraren börjar lektionen med att skriva på tavlan; Varför skall vi läsa historia? Så ringar man in det och sen gör vi mindmaps av varför man skall läsa historia. Sen kommer vi till religion och då börjar det på samma vis: Varför skall man läsa religion? (4-9 Uppsala)

I didaktiken, då inriktar man sig på ett ämne./.../Men metodiken är mer av hur det funkar i klassrummet. Väldigt tipsaktigt, och det är lite synd. (4-9 Linköping)

I och med att utbildningen är mer eller mindre uppdelad i två delar, den ämnesteoretiska och den praktiskt pedagogiska delen, PPU¹⁷⁾, upprätthålls alltså synen på dessa två aspekter som två från varandra särskilda fenomen. Det gäller framför allt 4-9 utbildningen. Sällan eller aldrig ligger utgångspunkten i just mellanrummet, i själva lärandet, i mötet mellan elever och undervisningsinnehåll och lärare. Därmed upprätthålls en syn på undervisning som knappast är i linje med ett didaktiskt förhållningssätt och de didaktiseringssträvanden som bl.a. lärarutbildningsreformen har påtalat.

2. Grupper och kulturer i skolan

En klass består vanligen av elever från olika sociala och kulturella grupper i samhället. Har ni varit inne på detta? Vad har ni då tagit upp? Har ni talat om vad man som lärare gör

med denna kunskap? Hur man t.ex. kan bemöta dem utifrån kunskapen om deras olikheter? Vad innebär det för hela situationen, för läraren...

Den mån i vilken man har tagit upp frågan om skillnader i kulturell, etnisk och social tillhörighet varierar väldigt mycket mellan de olika lärarhögskolorna. Det som vanligen tas upp är invandrarfrågor samt klass & genusperspektiv. En generell bild är att de högskolor som befinner sig i invandrartäta områden i större utsträckning tar upp just invandrarfrågor. Intressant är att jämlikhetsperspektiven, i den mån de har nämnts, oftast handlar om flickorna och deras särskilda behov (att få tala och vara synliga i klassen). Endast på tre högskolor uppger studenterna att jämlikhets & könsfrågor genomsyrar undervisningen. Invandrarfrågan tas främst upp i pedagogiken medan könsperspektiv behandlas som en metodisk fråga t.ex. hur skall man få flickorna mer aktiva i klassen?

Två saker framför allt: Genusaspekten och social bakgrund (i seminarierna). *(Man Örebro)*

Första terminen i pedagogikkursen var det mycket invandrarproblematik. *(Man Stockholm)*

Vi har talat om det (genusaspekter) i nästan alla ämnen. *(Kvinna Falun/Borlänge)*

I alla fall om invandrarproblemen som i Malmö är ganska stora, där har vi fått mycket. *(Man Lund/Malmö)*

Idrottsämnet och de naturvetenskapliga ämnena lyfts dock ibland fram som föregångare när det gäller könsperspektiv:

Ja, även i naturvetenskap och teknik har det varit genomgående. *(Man Stockholm)*

Ja, på idrottssidan har det varit mycket. *(Man Stockholm)*

Det förekom även att någon lyfte fram andra ”grupper” av elever så som t.ex. starka och svaga elever:

Det är väl lite synd att man bara ser till dom svaga och störande eleverna. Aldrig till dom duktig ... – så får man inte säga – ... till dom starka eleverna. Dom blir hämmade på nåt sätt. *(Kvinna 1-7)*

Skillnaderna inom de olika högskolorna är också stora, och det verkar uppenbart att det i första hand hänger på enskilda lärares intressen och initiativ huruvida och på vilket sätt dessa frågor alls behandlas.¹⁸⁾

3. Barns utveckling och socialisationsprocess

Vad har ni lärt er om barns utveckling och socialisation? (Eventuell koppling till teorier & gubbar.) Har ni fått redskap för en bättre förståelse av människan? Har ni kunnat bilda er en uppfattning om hur och i vilken mån läraren (ni själva) påverkar de enskilda elevernas utveckling?

De flesta högskolor har skilda utvecklingspsykologiska moment inom ramen för pedagogiken där barns utveckling och socialisation tas upp. Ofta behandlas dessa frågor inom temakurser.¹⁹⁾ Generellt sett utgör utvecklingspsykologiska teorier den bas som studenterna erbjuds för att lära sig att förstå elevernas (människornas) utveckling och socialisation. Och i de allra flesta fall behandlar man olika teorier. De teorier och namn som de flesta studenter spontant nämnde var Piagets stadieteori och Maslows motivationsteori och behovspyramid, samt ofta även Skinner och behaviorismen samt Vygotsky. Moderna utvecklings- och inlärnings-teorier (t.ex. konstruktivistiska-, socialkonstruktivistiska eller kontextuella teorier eller teoretiker) förekommer knappast alls. Nästan utan undantag upplever studenterna att teorierna är svåra och avlägsna och att de endast förblir ytlig och fragmentarisk kunskap. Maslows teori tycks vara den som studenterna lättast tar till sig, kanske ligger den lärarutbildarna närmast hjärtat?

De flesta studenterna upplever den utvecklingspsykologiska delen av pedagogiken som intressant men frustrerande emedan de saknade en bättre koppling mellan de fenomen som teorierna beskriver och den verklighet som skolvärlden utgör. De betraktar de utvecklingspsykologiska teorierna främst som en del av allmänbildningen och en introduktion till barn & utveckling, men ytterst sällan som hjälp för att utveckla egna tankeredskap trots att syftet med teorierna uppfattas vara att bättre kunna tolka och identifiera individuella problem bland eleverna.

Man kanske har något ord till varje teori: Piaget, Bronfenbrenner, Vygotsky, Erikson, Maslow... *(Kvinna 4-9 Linköping)*

Teorigubbarna var också i början (av utbildningen). Man borde få det senare igen när man har varit ute på praktik, för man glömmer. Det blir pappersteorier som man inte kan koppla samman med verkligheten. *(Man 4-9 Stockholm)*

Vi har tagit upp detta med olika inläringsteorier, alltså att nivåanpassa undervisningen. *(Kvinna 1-7 Malmö)*

Här var dock skillnad mellan 1-7 och 4-9 stor. Studenterna på 1-7 var oftare nöjda med de insikter de fått om barns utveckling medan 4-9 framför allt saknade frågor kring ungdomssocialisation.

Varenda gång har då vi har tagit upp frågor om barns utveckling har vi börjat från scratch, då dom föds, och sen är det dagis, lekis och lågstadiet och kanske mellanstadiet och sen är lektionen slut. Man tar det med en nypa salt och tänker när dom börjar tala om tonåringar, då skall jag börja lyssna. Men man kommer aldrig dit. *(Kvinna 4-9 Uppsala)*

Endast få studenter uppgav att man inom ramen för undervisningen har talat om lärarens påverkan, men att detta är något som var och en i sitt stilla sinne tänker på. Beträffande lärarens inflytande sades bl.a. följande:

Att uppmuntran leder till bättre resultat och såna saker. *(Kvinna 1-7 Falun/Borlänge)*

Jag tror inte att man som lärare vill erkänna att man med sitt sätt kan påverka elevens personlighet. Det verkar inte så, hittills. *(Man 4-9 Göteborg)*

Lärarens roll som påverkare och modell är överdriven. Vi är bara en av massor av förebilder, så jag tror inte att jag egentligen i grunden kan förändra. Men man kan väl peta dem åt rätt eller fel håll. (*Man 4-9 Stockholm*)

Svaren i sin helhet tyder på att studenterna är medvetna om att de i egenskap av lärare åtminstone i någon mån påverkar även attityder och värderingar. I utbildningen har man dock ytterst sällan gått på djupet in på vad som sker mellan människorna i klassen och hur det sammanhänger och påverkar elevernas utveckling och lärande, eller hur man som lärare kan förstå sin roll och hur påverkan kan tänkas ske eller hur man kan reflektera kring detta.

Mitt intryck är att kunskapen om barns utveckling och socialisation är och förblir mycket fragmentarisk, och att man även kan se två motsatta förhållningssätt bland studenterna. Det ena och vanligare, som betonar betydelsen av att känna till "barnet" ("Allt för barnet") och det andra ("Allt för ämnet") som anser kunskap om barns utveckling och socialisation vara sekundär i sammanhanget emedan man placerar ämnet i fokus. Betoningen på "Allt för ämnet" förekom nästan uteslutande bland 4-9 studenter.²⁰⁾

I studenternas uttalanden kan man se att följande två utgångspunkter förankras under utbildningens gång:

1. Det utvecklingspsykologiska stadietänkandet;

Barn utvecklas i stadier, läraren skall kunna identifiera elevens stadium för att kunna "rikta sina åtgärder rätt". Barn är en fast konstruktion som skall läsas av. Det finns normala barn och det finns barn med särskilda behov (MBD/Damp, invandrare och tysta flickor). De normala barnen vet man inte så mycket om. "Sociala aspekter" handlar mer om avvikelser än om det "normala".²¹⁾

2. Det finns ingen grundläggande arttypisk socialisationsprocess utan "allt beror på" och kan ej förutsägas;

Barns utveckling och socialisation kan inte generaliseras och man måste lära känna de enskilda barnen, se dem i verkligheten. Inläring, utveckling, socialisation är frågor som inte kan förstås med hjälp av teorier utan måste erfaras.

Det första alternativet är den rådande synen på barn, det andra alternativet befästs närmast hos dem som förhåller sig kritiskt till det första perspektivet. Naturligtvis förekommer det även här att enskilda lärare tar upp alternativa synsätt men dessa utgör undantagen.

Intressant är även att vissa studenter tycks vara väldigt medvetna om "resursbrister" och deras inverkan på undervisningen. De ser redan på förhand resursbristerna som ett hinder för dem att kunna bedriva den undervisning som de uppfattar att de vill och bör.

Vi har diskuterat problembarn utifrån resurser och vad som finns. T.ex. att det inte finns resurser i dag att integrera ett MBD barn./.../ Det är problem att tillgodose barns behov då man inte har speciallärare och annan tillgång. (*Kvinna 1-7 Örebro*)

4. Individuella skillnader

Har ni talat om de individuella olikheterna mellan barnen i klassen? Om att olika barn har olika villkor, olika livserfarenheter, olika personligheter och inlärningsstrategier osv. På vilket sätt uppfattar ni att de är olika? Har det någon betydelse? För undervisningen, läraren, klassen, eleverna själva...?

De frågor som har lyfts fram i samtalen är framför allt att

- Man tillägnar sig en syn på att barn utvecklas i olika stadier och skillnaderna kan ligga i att barn i samma klass befinner sig på olika utvecklingsnivå.
- Det man vanligen behandlar inom ämnesdidaktiken är inlärningskillnader, t.ex. utifrån temat ”så tänker barn”. Detta sker framför allt i matematik och svenska. I första hand behandlas skillnaderna som uttryck för olika utvecklingsstadier.
- I den mån man poängterar andra skillnader handlar det vanligen om sk. ”barn med särskilda behov”. Hit räknar studenterna bl.a. barn med dyslexi, barn med MBD/Damp, invandrare, flyktingbarn och tysta flickor.
- Skillnader mellan barn behandlas närmast som inre egenskaper hos de enskilda barnen, inte som uttryck för eller beroende av interaktiva eller sociala/kommunikativa processer i klassen.
- Även ”problembarn”, sk stökiga barn lyfts fram (och uppfattas vara främst pojkar). De skiljer sig från ovanstående grupp genom att deras problem betraktas som resultat av familjeproblem och sociala problem.

I vilken utsträckning man lyfter fram frågor som handlar om individuella skillnader mellan barn i klassen varierar mellan de olika högskolorna och skillnaden är stor även inom de enskilda lärarutbildarna. Lärarutbildarna lyfter vanligen fram den problematik som står dem själva nära. Tydlig är dock betoning på ”problembarn” och avvikelser, inte en förståelse av skillnader mellan vanliga barn.

Jag hade en grupp där vi hade fallstudier, t.ex. incest. Då skulle man fundera hur man skall lösa det här med myndigheter och så. Men rent klassrumsmässigt, om det t.ex. sitter en elev och sover, hur man skall jag göra för att väcka den eller sådär, sånt har vi inte haft nånting av. *(Man 4-9 Göteborg)*

Det är inget som tas upp i skolan, utan det tas upp på praktiken och handledaren hjälper en. Det är där man verkligen får svart på vitt och ser, att man är väldigt olika. Vi har ju båda sett en elev bete sig, och då ger hon lite bakgrundsfakta om hemförhållanden och allting... Och då märker man... *(Man 1-7 Linköping)*

Lite grann har vi diskuterat det. Alltså att man skall försöka ha en så individuell undervisningsstil som möjligt, att dom är en inte 30 elever utan 30 gånger en. Och att vi skall försöka se en signal från elev om dom inte klarar t.ex. ett visst mattebegrepp. *(Kvinna 1-7 Malmö)*

Jag uppfattar att det pekas på, och sen ute på praktiken får vi själva skaffa oss erfarenheten hur man gör. *(Kvinna 1-7 Kalmar)*

Lite grann har vi varit inne på det. Att vissa har bildminne, att andra vill att man ska skriva och vissa att man pratar om det. (Man 4-9 Uppsala)

Alla studenter är informerade om att det finns skillnader mellan barn, och har tagit till sig utbildningens budskap om att man därför skall bedriva en *individualiserande* undervisning. Studenterna lyfte fram att lärarutbildningen starkt poängterar och förmedlar att undervisningen skall utgå från den enskilda elevens behov, kognitiva nivå och personliga intressen. Individualiseringen är (tillsammans med den problem-baserade undervisningen) den modell som inom de flesta utbildningar förs fram som lösningen på klassrums- och undervisningsproblem. Individualiseringen behandlas som botemedel både mot segregering (invandrarfrågor, könsrollsproblem mm.) och enskilda elevers problembeteende.

Individualisering är "svaret" på alla problem som finns i klassrummet. (Man 4-9 Stockholm)

Vad individualisering egentligen innebär går man däremot sällan in på. Kanske får man metodiska tips, men någon djupare diskussion förekommer inte. I vissa ämnen förekommer ämnesdidaktiska moment där studenterna får exempel på hur ett visst innehåll undervisas till barn på en viss tankenivå. Dock har endast ett par studenter uppgett att de vid något tillfälle skulle ha gått djupare in och problematisera dessa utgångspunkter. T.ex. att fråga sig och reflektera kring frågorna: Hur kan man förstå elevens behov? Varför är det av betydelse att utgå från personliga intressen – eller kanske kan man se det på ett annat sätt? Vilka är konsekvenserna av att man utgår från att elevens kognitiva nivå är avgörande för undervisningen? Osv. Inte heller tycks det förekomma en diskussion kring eventuella negativa aspekter av individualiseringstänkandet, t.ex. de sociala och kommunikativa konsekvenserna.

Att individualisera kopplades därför av studenterna närmast ihop med att knyta an till elevernas intressen:

Om en kille då tycker om fotboll så kan man ta in fotboll i matematiken. Men det är ju likadant i alla ämnen. / (Fråga: Om en tjej tycker att det är tråkigt med matte, vad gör man då?) / Då kopplar man till hennes intressen. Hon kanske också tycker att det är kul med fotboll, och då tar man in det. Man skall gå till varje individs intresse. (Kvinna 1-7 Malmö)

Om det finns en stökig elev i klassrummet, och man vet att han tycker om fotboll, då kan man prata fotboll med honom så lugnar han sig. (Man 1-7 Kristianstad)

5. Val av innehåll

Har ni behandlat skolämnenas historia?

Har ni blivit uppmuntrade att diskutera och problematisera innehållet eller valet av innehåll i relation till samhället, er själva, eleverna, ev. särskilda frågor som t.ex. jämlikhetsperspektiv ...?

De olika ämnenas historia uppfattas inte som en central del av ämnesundervisningen. I de flesta ämnen har man överhuvudtaget inte berört detta, eller betraktat ämnena som socialt och historiskt konstruerade. Snarast uppfattar man skolämnena som förenklingar av vetenskapliga discipliner. Inom matematiken och historien tycks man dock oftare än inom andra ämnen behandla ämnets historia.

Vi har behandlat matematikens historia. Och ständig diskussion om vad som är viktigt i no ämnen. Fast mest på studentnivå. (*Man Ma/No 4-9 Stockholm*)

De flesta studenter har slagits av häpnad över frågan (och efter en stunds diskussion har några sagt att den har tillfört dem ett nytt perspektiv på utbildning som gör att de måste omvärdera sina tidigare slutsatser och uppfattningar). Att det förekommer olika syn på vad som är viktig skolkunskap, att olika grupper kan ha olika intressen, att skolämnena är socialt konstruerade, eller att läraren också gör aktiva val av innehåll har man knappast ens tänkt på, än mindre diskuterat i utbildningen. Den allmänna utgångspunkten är därför att läroplanen anger undervisningsinnehåll, men att någon ytterligare problematisering inte är nödvändig. I viss mån har studenterna dock diskuterat val av undervisningsinnehåll i relation till eleverna. Detta framför allt i samband med individualiseringen och problembaserad undervisning. Även här anknyter man då gärna till det mest begripliga, nämligen elevernas intresse.

Samhället väljer ut läroplanen, men att man inte skall glömma att också eleven väljer ut. Man har betonat mycket att man skall ha problemabaserad undervisning, där eleven väljer ett problem först. Och sen skall läraren se till att alla aspekter som man skall ha med kommer med i detta. (*Man 4-9 Göteborg*)

Jag utgår från elevernas intressen, fast det är kanske kontroversiellt att säga det. "För tänk om dom väljer bort andra världskriget?" Men då säger jag, "Ja, finns det inte intresse för andra världskriget så behöver dom inte läsa det!" (*Man 4-9 Lund/Malmö*)

På den här punkten är det viktigt att konstatera att det förekommer enstaka utbildningar (enstaka lärarutbildare?) som behandlar ämnenas historia, och (skol)kunskapens relativa karaktär både utifrån ett klassrums perspektiv och ett samhälleligt perspektiv och uppmuntrar studenterna att reflektera över sina val, över sin roll i sammanhanget t.ex. när det gäller jämlikhetsfrågor att lyfta fram alternativa förebilder (t.ex. kvinnor i historien).

I de fall då dessa frågor har behandlats har studenterna ofta tyckt att det är både intressant och omvälvande;

Jag kände mig nästan lurad när jag kom hit. För jag visste ungefär att det fanns *ett* skeende. Först när jag kom hit till högskolan har jag börjat fatta att det kanske finns *fler sätt* att se på saken, än under hela min skoltid hittills. Så jag tror att det är viktigt att man börjar att redan i lägre ålder tala om att allt om Gustav Vasa är inte sant. (*Kvinna 1-7 Falun/Borlänge*)

6. Lärarrollen

Har du fått ett helhetsperspektiv på utbildning? På ditt kommande yrke?

Finns det någon "lärarideologi", något generellt lärarideal som utbildningen försöker förmedla? Finns det utrymme att ifrågasätta och diskutera? Hurdan är den som inte borde bli lärare?

När jag har ställt frågan om huruvida studenterna har fått ett helhetsperspektiv på utbildning har studenterna på en del håll sett ut som frågetecken, på andra håll har de berättat hur de i egenskap av (blivande) lärare ser sig som nyckelpersoner i ett större utbildningssammanhang och hur de uppfattar utbildningens betydelse både som samhällsfenomen och för den enskilda individen. Sällan behandlar man dock utbildning på ett sätt som bäddar för ett helhetsperspektiv, och enligt studenterna är det en fråga som därför oftast glider oförmärkt förbi även om den skulle beröras nu och då. Utom kanske för den som är aktiv inom kåren eller politiskt eller samhälleligt engagerad och har en referensram att plocka in i.

Generellt kan man säga att den bild av den ideala läraren som förmedlas på de olika utbildningarna är ganska lika. Man betonar betydelsen av att vara måttlig, tolerant och omfatta de värderingar som läroplanen står på. Det råder även enighet om att de som inte borde bli lärare är personer som inte tycker om människor (barn i första hand). Liksom inte heller personer med extrema värderingar eller fanatiska åsikter. Bilden av den gode läraren är dock allmänt taget bilden av en lugn person som behärskar sitt ämne, bedriver problembaserad undervisning, förmår anknyta till elevernas intressen och till "verkligheten" (det som ligger utanför skolan), utgår från elevens behov och sätter den enskilda eleven i centrum. Endast vid ett fåtal högskolor upplever studenterna att man verkligen inbjuder till att utveckla en egen läraridentitet fritt utifrån egna värderingar och ideal. Men de konstaterar även att detta sällan är ett problem, ty lärarutbildningen tenderar att dra till sig människor som är måttliga och tämligen samstämmiga i sina åsikter.

Jag tror att man måste sätta upp mål med vad lärarrollen egentligen går ut på. För att kunna säga att när jag kommer dit sätter jag stopp, för där har jag inte kunskap nog att gå in i det. (*Man 4-9 Linköping*)

På en del högskolor uppmanas studenterna att reflektera kring sin lärarroll, vilket studenterna också gör och tycker att är viktigt. Men många uppger att de känner sig osäkra då de inte riktigt vet vad det innebär. Mera sällan förekommer det att man i utbildningen lyfter fram lärarrollen till kritisk och mångsidig granskning och t.ex. diskuterar hur lärarrollen sammanhänger med både synen på kunskap och lärande. I stället för en problematisering lämnar man frågan om lärarrollen på de flesta högskolor outtalad eller ger tydliga signaler för vad som är önskvärt:

Jag tycker att man blir lite grann hjärntvättad. Alltså att så här ska vi göra: Du skall förkasta katederundervisningen totalt, du ska, så här ska du!!! Det blir mycket av det. den personliga touchen läggs i skymundan. I vissa situationer kan en formalistisk syn på sitt undervisningssätt vara bra. (*Kristianstad*)

De flesta i vår klass tycker att katederundervisning kan vara bra ibland. Fast det vågar man inte säga på lektionerna. Det är sånt som man diskuterar utanför när ingen härifrån lyssnar. (*Göteborg*)

Nu börjar man inse varför nästan ingen lärare har varit bra. Det är näst intill omöjligt (att sätta eleverna i centrum), för plötsligt är man inte själv huvudpersonen om eleverna får bestämma. Det är jättesvårt att ta bort...det kanske tar ett helt liv ... (*Man 4-9 Linköping*)

7. Det pedagogiskt korrekta

Under samtalens lopp har studenterna ofta nämnt sådant som lärarutbildarna upprepar som vore de magiska ramsor men som ingen egentligen går djupare in på och som studenterna därför närmast upplever som innehållslös retorik. Här är några sådana uttryck, varav de flesta har förekommit på flera högskolor:

DET PEDAGOGISKT KORREKTA	STUDENTENS FÖRSYNTA FRÅGA
Konkretisera undervisningen och knyt an till barnens vardag.	– Det låter jätte bra, och jag tror att det är bra, men hur sjutton gör man?
Ni skall bli goda människor!	– Har vi inte varit det innan vi kom till utbildningen?
Du måste förkasta katederundervisningen totalt! Det är problembaserad undervisning som gäller!	– Är det alltid så? (Jag såg katederundervisning på en praktikskola och det fungerade ju också...)
Sätt eleven i centrum!	– Var ska jag stå?
Utgå från barnens behov.	– Hur skall jag kunna tolka deras behov? Har alla samma behov? (Är det behovspyramiden?)
Utgå från elevernas förutsättningar!	– Har alla samma förutsättningar? Hur ska jag veta vilka de är?
Individualisering är svaret!	– Vad är frågan?
Individualisera!	– Vad innebär det egentligen?
Eleverna måste känna sig trygga!	– Ja, men hur kommer man dit?
Pedagogiska landskap	– ???
Reflektera kring din lärarroll	– !!!

8. Möjligheter att konfronteras med sina egna förmågor och föreställningar

Har utbildningen erbjudit problemsituationer som du själv varit tvungen att lösa? Har du haft tillfälle att konfronteras med ditt kunnande, dina värderingar och kunskaper?

I vilka sammanhang har du upplevt att du har lärt dig mest?

Det finns, vad jag kan se, ett djupt intresse hos studenterna att utveckla sig, att fördjupa sitt kunnande och öka medvetenheten kring sitt handlande. Därför känner de ofta stort missnöje om de upplever att utbildningen inte ger dem tillfälle till detta och att de själva är utelämnade till att problematisera och diskutera utanför högskolan.

De studerande uttrycker även förväntningen att de i praktiken skall möta situationer där de kan testa sina egna kunskaper och förmågor.

Vi får många modeller vilket är bra, men vi diskuterar inte runt dem. *(Kvinna 1-7)*

Man får ingen som helst feedback på det man gör. Och får man inte det kan man aldrig utvecklas. Tala om vad jag gör fel, vad jag gör rätt, vad kan jag göra bättre? Var passar det här in? *(Kvinna 4-9)*

Jag skulle vilja att man mer tvingas tänka efter och själv måste säga sina tankar, att man inte bara säger att det finns det och det problemet, utan att vi studenter tvingas ta till oss. *(Man 4-9)*

Jag tycker att jag har fått det jätte mycket, för jag ifrågasätter mig själv och min utbildning, vad jag gör här, om jag verkligen vill det och vad jag tycker är bra. *(Kvinna 1-7)*

På några högskolor har studenterna dock uppgett att problematisering, konfrontation och diskussion är ett inslag som förekommer systematiskt. Tydligast framträder det på högskolan i Örebro där man medvetet har byggt upp den praktisk pedagogiska utbildningen på ett annat sätt. Man har frångått den klassiska indelningen i metodik, didaktik och pedagogik, och praktiken varvas in i pass av olika längd och omfattning. Studenterna fördjupar sig i litteratur och lyssnar på föreläsningar (av olika forskare) och i seminarier i grupper om 12 studenter diskuterar och samtalar man kring de frågor som kommit upp i litteraturen och på föreläsningarna, samt reflekterar kring egna iakttagelser och erfarenheter, bl.a. från praktiken. Alla studenter som jag träffade i Örebro var åtminstone i detta begynnelsekedde (första terminen) mycket positiva till seminarieverksamheten och upplevde att den gav dem helt andra förutsättningar för att utveckla ett kritiskt analyserande och självständigt förhållningsätt. (Givetvis kunde även de kritisera ett och annat).

Vi har använt litteraturen, sen tittat i skolan vad som händer och sen diskuterat i seminariegrupper om den praktiska kunskapen. /.../ Och man försöker få praktisk substans ur litteraturen så att det inte bara blir en anka som försvinner. Det är en stor fördel att vara en sån liten grupp. *(Kvinna 1-7 Örebro)*

På andra högskolor upplever studenterna att man visserligen nämner många viktiga frågor, men att man aldrig går in på dem på djupet.

Visst har vi varit inne på det, men inte på ett djupt plan. Inte så att man får en djup förståelse. Det är det som är grejen. Jag kategoriserar det som historik. Inte behandling av stoffet. Vi läser en grej historiskt (inom pedagogiken), men vi går inte in på vad säger detta egentligen? Hur kan man se detta i förhållande till något annat? *(Man 4-9)*

9. En bra förberedelse?

Har du fått en bra förberedelse för ditt kommande värv? Har du fått den vägledning och förberedelse för läraryrket som du anser dig behöva?

Bland de studenter som kommit till slutet av sin utbildning verkar många att vara nöjda med helheten även om de givetvis alltid kan komma på brister också. Nästan genomgående har man dock uppfattningen att utbildningen endast utgör en förberedelse, en propedeutisk kurs för den ”verkliga utbildningen” som börjar då man träder in i klassen.

Vårans riktiga utbildning börjar ju den dag jag stiger in i klassrummet. (*Kvinna 1-7 sista terminen Falun/Borlänge*)

Ja, jag känner mig väl förberedd, men det kan ju aldrig bli färdigt. /.. / Läraryrket lär man sig när man jobbar. Det jag har fått nu är bara starten. Man kan inte bli färdig lärare av att gå på lärarhögskolan. (*Man 4-9 sista terminen Linköping*)

Det känns som om man hade tagit körkort. (*Man 1-7 sista terminen Härnösand*)

Naturligtvis förekommer även sådana som känner sig otillräckligt förberedda.

Jag är nog alldeles för oförberedd på det (att möta eleverna). Jag får nog gå in i klassrummet och lära känna eleverna och lita på min egen erfarenhet och intuition, för jag tycker inte att jag har fått något av det. (*Man 4-9 sista terminen*)

Men på de flesta högskolor utgör den sista terminens PPU kurser ofta en sammanbindande länk, och uppfattas därmed som en räddning, och i bästa fall som en möjlighet att ”knyta ihop sin kunskapsryggsäck”. I vilken mån man kommer att ha nytta av sin kunskapsryggsäck är naturligtvis svårt att förutspå, men likväl är det betydelsefullt att känna att man även om man inte är ”färdig” har något värdefullt med sig i bagaget.

10. Det värsta och det bästa

Vad har du fått? Vad saknat? Vad är viktigt för dig?

DET VÄRSTA

Lärarnas ibland bristfälliga kompetens

På alla orter uppgav man att skillnaden mellan de olika lärarutbildarna var väldigt stor. Även om vi inte gick närmare in på temat så lyfte studenterna i regel fram följande brister visavi lärarutbildarnas kompetens:

1. Lärare som endast har sin egen lärarerfarenhet som grund.

Detta lyfts fram av olika anledningar:

- De tenderar att göra med studenterna som de gör med sin klass, nämligen att (för mycket) visa hur man gör. En del säger :” Så här gör jag, ni kan naturligtvis göra

annorlunda, så som det passar just er”. Men detta upplevs inte som tillfredsställande eftersom studenterna sällan har möjlighet att relatera till vad som kunde ”passa just dem”. Därför kan det ibland även upplevas som en undanflykt från lärarutbildarens sida.

- De har inte kunskap att lyfta fram teoretiska perspektiv, och de tenderar att slarva sig genom litteraturen, vilket studenterna tolkar som att de inte själva förmår läsa litteraturen.
- Deras erfarenheter är gamla och inaktuella och tipsen blir fåniga (t.ex. då de anknyter till ungdomskultur från 70-talet)

2. Lärare som inte har någon lärarerfarenhet alls

De kan inte koppla till skola och undervisning, men gör det ändå – till sin egen skoltid.

3. Lärares godtycke, den stora variationen mellan lärare.

Skillnaden mellan lärarutbildarna är stor, alltför stor, och kurserna präglas i hög grad av de enskilda lärarutbildarnas intressen och personlighet.

Lärarna kan få en litteraturlista som kanske centralt är fastställd, och sen...”Jaha, den stryker vi”. Det verkar precis som om det är lärarna som stryker kurslitteratur. (*Lund/Malmö*)

Det handlar rätt mycket om intresset hos läraren. (*Falun/Borlänge*)

Didaktik är helt beroende på vad vi har för lärare. (*Uppsala*)

Ämnesteorin

En annan brist som ofta togs upp var bristen på vetenskaplighet och ämnesteorins karaktär av gymnasiekunskap, främst på 1-7 utbildningarna.

Det saknas helt vad man kallar ett vetenskapligt djup i lärarutbildningen. Det är våra lärares egna erfarenheter och sånt som lyfts fram hela tiden och upphöjs, generaliseras upp på en nivå där det inte alls hör hemma. (*Man 4-9*)

Det vi skulle ha lärt oss här var ämnesteorin. Men den ligger på gymnasienivå. Och det har vi läst innan. Nu har vi tagit studielån och läst upp till samma nivå. Ok att jag kanske borde ha repeterat, men det ska ligga på mig själv. Vi har läst vetenskap på gymnasienivå! (*Kvinna 1-7*)

Vi är vuxna, vi kan läsa en avhandling om olika strategier att tala till barn. Vi kan ta till oss det, vi kan tillämpa det. (*Man 4-9*)

Skolan som inte finns

På några orter har studenterna upplevt att de utbildas för en skola som inte finns, och då handlar det framför allt om följande två saker:

1. 1-7 och 4-9 - konstruktionen.

Oro inför 1-7, 4-9, en konstruktion som sällan förekommer på skolorna. Även

utbildningen tycks emellanåt halka efter t.ex. då utvecklingspsykologin ofta är anpassad för 1-7 åldrarna. Samt att det förekommer så lite kontakt mellan de två programmen och sällan någon samläsning.

Var skall vi passa in? (*Växjö*)

1-7 och 4-9 utbildningarna ser helt olika ut där. /.../. Det är två helt olika utbildningar, dom går inte att jämföra. Vitt skilt. (*Uppsala*)

1-7 läraren har varit med från ett till tre och sett barnen utvecklas och har mycket egna uppfattningar om hur barnen fungerar och vi (4-9 lärare) kommer in i år fyra och vill börja kugga in dem i ämnena och ge mer stringens vad gäller själva ämneskunskapen. Olika uppfattningar om varför en elev gör som han gör. (*Linköping*)

Vi som läser upp till högstadiet har bara fått upp till mellanstadiet. (*Uppsala*)

2. Man lär sig sådant som inte uppskattas i skolorna.

Det uppstår konflikter t.ex. under praktiken: Det kan handla både om undervisningsmetoder eller förhållningssätt till undervisning eller till eleverna. I dessa fall uppfattar studenterna att utbildningen ligger före sin tid. Det motsatta förekommer också. På en högskola var studenterna eniga om att undervisningen låg efter sin tid: "Vad vi lär oss i pedagogik, metodik och didaktik är redan gammalt." Utbildas man för en skola som inte finns är det givetvis stor skillnad om man ensidigt erbjuder vissa metoder och förebilder, det goda exemplet som reflektionsgrund, eller om man erbjuder olika alternativ och uppövar sin förmåga att tänka kring dessa, att utveckla sin egen undervisning på basen av en mångsidig reflektionsgrund.

DET BÄSTA

Praktiken

Bra att praktiken är i början så att man har en chans att i ett tidigt stadium dra sig ur då man märker vad det hela handlar om.

Även om utvärderingen inte var avsedd att gå in på praktiken har det visat sig vara svårt att låta bli. Nästan alla studenter lyfter fram praktikens betydelse och många uppger att praktiken har varit det bästa, det där de har lärt sig mest.

Varför?

1. På praktiken får man konfronteras med undervisningssituationen, möta elever och framför allt, man får feedback på sitt eget kunnande.
2. På praktiken får man se verkligheten som den är; skolan utgör verkligheten, men lärarutbildningen en konstruktion. Man saknar de praktiska erfarenheterna som grund för sin reflektion.
3. Men det finns även många studenter som vill utöka sitt teoretiska kunnande för att på det sättet vidga perspektiven och få en annan reflektionsgrund. Även dessa

upplever praktiken som mycket givande, men av lite andra orsaker, och de upplever den inte heller som allena saliggörande.

4. Några studenter tyckte inte att praktiken har varit särskilt betydelsefull. Skilje-
linjen gick intressant nog inte mellan dem som har erfarenhet och dem som inte
har erfarenhet utan snarare handlade det om huruvida de upplever att de kan
tillgodogöra sig de didaktiska och pedagogiska momenten i utbildningen eller
alls erbjuds relevanta sådana.

I första hand är det under praktikperioderna som studenterna får positiv eller negativ bekräftelse på sin egen lärarförmåga. Detta är oerhört viktigt, särskilt den känslomässiga bekräftelsen.²²⁾ Man kan naturligtvis fråga sig om inte resten av lärarutbildningen kunde dra lärdom av detta? Varför är inte den övriga utbildningen (lika) givande och meningsfull? I och med att de lär sig att koppla ihop på praktiken och praktikhandledaren delar med sig av sina erfarenheter och sin analys så blir dennes roll oproportionerligt stor. Ju mindre samarbete mellan praktikhandledare och högskola, desto mer tenderar det att bli två separata system som lärs ut; ett som förblir "teori" och ett som är "verklighet".

Personlighetsutveckling

En av de stora fördelarna med den mångsidiga och breda bas som lärarutbildningen erbjuder är möjligheten att växa som människa. Utbildningen inbjuder både till personlighetsutveckling och allmänbildning. Särskilt har många manliga studenter sagt att lärarutbildningen tack vare sin bredd och mångsidighet har utvecklat dem och fått dem att vidga sina perspektiv.

Jag har utvecklats väldigt. Jag var väl den som har fått allt på silverfat tidigare och har nu börjat definitivt hitta egna möjligheter att göra saker och ting./.../Mina skygglappar för ögonen har breddats lite grann. (*Man Falun/Borlänge*)

Man kan känna att man har vuxit som människa. Man ser saker från många fler håll; från barnets synpunkt, från invandrarnas, från politikernas, från sitt eget...(*Man Härnösand*)

Man får verkligen upp ögonen för sånt som man aldrig annars hade sett. (*Man Örebro*)

Valfriheten och examensarbetet

Beträffande linjeutbildningen och programutbildningen kan man konstatera att det förekom påfallande små skillnader. Men en väsentlig skillnad lyftes fram som något positivt, nämligen valfriheten (att den är begränsad uppfattas också som bra). Studenterna på båda utbildningarna uppfattade också att programutbildningen är bättre i och med den minskade snuttifieringen, trots risken för att man blir för snäv.

Examensarbetet är ett av de mest meningsfulla arbeten vi gör, många tycker det. Vi har äntligen fått totalt förtroende och vi får helt själva välja litteratur. Vi får göra vår egen "påse". (*1-7 Kristianstad*)

Vi har fått mycket, men inte så mycket tips. Gårdagens lärarutbildning var mer av så här gör vi på matte... (*1-7 Falun/Borlänge*)

11. Frågor som har uppkommit under resans gång

Om att utveckla social kompetens

Man skrapar på ytan lite grann och konstaterar att det är ett socialt yrke.
(Man 4-9 Stockholm)

Oavsett hur studenterna ser på relationen mellan de sociala och ämnesmässiga aspekterna så upplever flertalet att de inte får en adekvat förberedelse för den "sociala biten" av undervisningen i skolan. Där studenterna upplever att de sociala aspekterna lyfts fram, handlar det mest om t.ex. hur man bedriver utvecklingssamtal, hur man sköter föräldrakontakter mm. Ofta uppfattar studenterna att signalen är att de sociala och kommunikativa aspekterna av undervisningsprocessen inte kan problematiseras och diskuteras eller lyftas fram till en betraktelse utifrån, utan att de måste erfaras. Och att man endast eller åtminstone på bästa sätt kan lära sig detta genom praktik. Studenterna känner sig ofta osäkra inför sitt framtida arbete och oron stärks av betoningen på de sociala problem som förekommer både bland de lärare de träffar på praktiken samt i massmedia. De får en känsla av att det är viktigt med social kompetens, men är osäkra vad den går ut på, vad det handlar om, hur man själv skall bli en socialt kompetent lärare. I dagens läge upplever flertalet studenter att de lär sig att hantera det sociala på praktiken. Teorierna ger i bästa fall hjälp för att identifiera problemen, kopplingen gör man själv på praktiken, oftast med praktikhandledarens bedömning som stöd och vägledning och dennes praktiska teori som förebild.

Olika studenter har olika strategier, olika syn på undervisning och utbildning. De har också olika uppfattningar om vad som är mest väsentligt i sammanhanget. Här följer de vanligaste:

1. *"Bara jag vet hur jag skall göra, blir det nog bra."* En del vill få konkreta praktiska råd för hur man gör, mera metodiska tips. (t.ex. så ordnar man ett föräldramöte, eller så går ett utvecklingssamtal till). Här betonas förebildligheten. Det är ofta unga studenter som känner sig osäkra inför sin uppgift och därför vill ha dessa råd. Inte alla gånger för att de vill göra just på det sättet själva, utan för att de skall ha någon modell att ställa sina egna handlingsförslag mot. Det kan handla om t.ex. hur man ordnar ett föräldramöte, eller hur man skall hantera en stökig elev.

Om man endast har förebildlighet som grund blir det svårt att utveckla kompetensen så att man kan anpassa och utveckla sitt kunnande i nya situationer, t.ex. vid införandet av en ny läroplan eller vid strukturella och organisatoriska förändringar.

2. *"Bara jag kan mitt ämne och kan undervisa det utifrån elevernas nivå och intressen blir det bra."* En del vill ha mera koppling mellan ämnesteorin och undervisning, framför allt mera ämnesdidaktik. Här betonar man att det centrala är att kunna sitt ämne och kunna väcka elevernas intresse för ämnet, bl.a. genom att utgå från elevens tankenivå. Kunskap om ämnets historia mm. ökar möjligheterna att kunna välja innehåll och relevanta metoder. Här finns också större eller mindre betoning på problematisering.

En ämnesdidaktisk utgångspunkt kan vara för snäv och problem kan uppstå på den sociala/kommunikativa fronten. Därtill föreligger svårigheter som följer av en snävt kognitiv stadieteoretisk inriktning där man kanske utgår från att det finns "en elev" och vissa specifika nivåer. Att barnet är en fast enhet som kan läsas av.

3. "Vad finns i mellanrummet?"

En del vill få mera kunskap om det som sker mellan människorna i klassen, i undervisningen, i sammanhanget. En kunskap om "det kommunikativa" eller "symbolvärlden". Som jag redan tidigare konstaterade finns det knappast något utvecklat språkbruk för detta och kanske är det därför studenterna mer sällan har tydligt uttalade önskemål utan snarare uttrycker önsknings, och aningar om att de missar något väsentligt;

Nu har jag lärt mig ämnen, och jag har lärt mig om barn. Men vad finns däremellan?
(Kvinna 4-9, Stockholm)

Elev eller student?

Studenterna vill bli bemötta som vuxna lärarstuderande, inte som elever. Med allt som följer därav.

Varför? Jo för det första upplever de att de lär sig mer och växer bättre som människor genom att tilldelas ansvar, annars tenderar de att falla tillbaka i en roll av den snälla skoleleven, en roll som de flesta inte trivs med. En man uttryckte detta då han sade att han ibland efter lektionerna kan känna sig falsk för att han levererat de "rätta svaren" och inte sina egentliga tankar. Det handlar om en ömsesidig påverkan; blir man bemött som en elev riktas också ens beteende in mot detta då man svarar på kraven och förväntningarna.

Här på xxx pratar dom till oss som om vi vore barn, och då är det meningen att vi skall se hur man pratar till barn./.../ Inför trettio vuxna människor står läraren och frågar: "Är det någon här som vet vad Jesus mamma hette?" Ingen av oss räckte upp handen. Utifrån det drog hon slutsatsen att ingen av oss visste svaret. Hon fattade inte att vi kände oss förnedrade av sättet som hon tilltalade oss på. (Man 4-9)

Det är väldigt olika. På universitet var jag student och lärarkandidat, men nere på xxx (lärarutbildningen) där var jag elev. Det var så konstigt, för det var ju dom som skulle behandla en som en lärarkandidat. (Kvinna 4-9)

Jag tycker att lärarna på xxx är fega mot oss när vi gör grupparbeten och hur vi framför saker. Lärarna är så rädda, dom är så uppmuntrande. Jag känner det som att jag går i en grundskola ibland. Att allting jag gör är så fantastiskt bra, fast jag vet att det inte är det. Säg gärna, det här är en yrkesutbildning, det är inte bara att jag skall ta mig genom det. (Kvinna 1-7)

Skillnaden mellan bemötanden blir särskilt tydligt för de studenter (vanligen 4-9) som läser ämnen på universiteten. Här är bemötandet ett annat, och det som av de allra flesta upplevs som positivt är att det ställs tydligare krav och att det inte förekommer något daltande. Då förundras många över hur skillnaden kan vara så stor. Och det känns som om PPU inte "är på riktigt" och upplevs som flummig och "gull-gullig" och fungerar avskräckande på framför allt de manliga studenterna

(enligt de manliga studenterna). De tolkar detta gull-gull som en signal att de har sökt sig till fel område, att de inte passar i skolvärlden. Det ger även signalen att PPU (med undantag av praktiken) inte är så viktigt; "*Man lär sig ju ändå till lärare först i verkligheten*". Detta har givetvis omfattande konsekvenser.

Samtidigt upplever många att lärarutbildningarnas status på universitetsorterna blir oförtjänt låg.

Jag har läst mina ämnesteoretiska avsnitt på Chalmers och där är det bara vetenskap. Absolut inte knutet till skolkunskap utan det är upp till ens eget lärarmedvetande att föra ner dom här kunskaperna till en begriplig nivå. Att läsa på det sättet är en fördel för det ger läraryrket mer legitimitet. Men jag hade nog blivit en bättre lärare om jag inte hade läst så mycket på Chalmers. Men man skryter "*Jag har i alla fall läst på Chalmers och kan det här*" liksom. – Men inte för mina elever: "*Vad bra att du har läst på Chalmers, men vi förstår inte vad du pratar om!*" (Göteborg)

Vid de flesta högskolor (med vissa tydliga undantag) upplever studenterna att man i princip kan fuska sig genom sin PPU bara man finns på plats, nickar vänligt och lämnar in sina uppgifter – oavsett hur lite tid man har lagt ner på dem.

Mycket död tid. Man behöver inte läsa litteraturen överhuvudtaget om man är tillräckligt smidig. (Kvinna 1-7)

Det är ju upp till studenten själv att ta ansvaret att läsa. Det är ju ens eget yrke. Men det är viktigt att pedagogen initierar ett krav och visar att det är viktigt att jag gör det här, för om man inte gör det är det nånstars undermedvetet förstått att då är det inte så viktigt det här. (Man 4-9)

Ovanstående punkter sammanhänger alltså med att studenterna upplever att det inte ställs tillräckligt höga och tydliga krav. Detta tolkas ofta av lärarutbildare som att studenterna vill ha kunskapsmätning och kunskapskontroll enligt samma modell som man har i skolan. Så kan givetvis vara fallet ibland, men även andra viktiga aspekter kommer fram, nämligen att man vill ha krav för att man vill ha utmaningar men också för att *själv kunna ställa krav på feedback och på den undervisning man får*.

Jag gillar inte när jag har lagt ner timmar och åter timmar på ett PM, och så får jag tillbaka det, och det ser inte ens ut som om det är bläddrat i. Det är inte en kommentar. Sen ser jag en människa som har suttit två timmar innan och skrivit ihop sitt PM, får också godkänt. Vad kämpar jag för? (Kvinna 4-9)

Ovanstående problem har till största delen lyfts fram vid de stora lärarhögskolorna som är knutna till universitet. Dvs. högskolor där studenterna läser ämnesteorin på universitetets ämnesinstitutioner. Även studenter som kommer direkt från skolan har förväntningar på att högskolestudier skall vara annorlunda än gymnasiestudierna. Många gånger förs dock tanken fram att man kanske inte borde få komma direkt från skolan till lärarutbildningen utan först behöver skaffa sig erfarenheter av livet, inte nödvändigtvis just lärarerfarenhet. På de mindre lärarhögskolorna har studenterna inte känt samma frustration utan oftare uppgett att de känner sig delaktiga

i beslutsfattandet och att de utgör utbildningens centrum snarare än ett nödvändigt ont, även om närvarokontroll ibland upplevs som otrevlig.

Dom kallar oss kollegor. (*Kvinna 1-7 Kalmar*)

Diskussioner om läraryrket är ett centralt innehåll i PPU. Det kan handla om olika metoder eller moraliska och etiska frågor eller nästan vad som helst, ofta om hur det "är ute i skolan". Diskussionerna är berikande, men i längden upplever studenterna ofta att innehållet blir rätt tunt eftersom de flesta saknar lärarerfarenheter och man sällan på ett medvetet sätt utnyttjar möjligheten att diskutera och reflektera kring litteratur (föreläsning, film el. motsv.) som en gemensam erfarenhetsgrund. Bl.a. utgör de organisatoriska ramarna ett rent konkret hinder emedan det är svårt att föra en stringent diskussion i grupper om 30 studenter. Men studenterna kritiserar även lärarutbildarna för slapphet på området vilket leder till att diskussionerna utmynnar i allmänt tyckande.

För det är ju så att man (lärarutbildarna) säger att nu ska vi inte hetsa här och läsa en massa böcker, utan nu skall vi tala tillsammans. Det går inte att tala tillsammans om man inte har någonting att tala om, om det bara är spekulation. (*Kvinna 4-9*)

Det förefaller som om man på en del högskolor har uppmärksammat många av de problem som studenterna har tagit upp, och att man också har gått in för att åtgärda dem. Studenter på programutbildningen har ibland nämnt sådana förbättringar. På en del håll försöker man t.ex. ha mindre undervisningsgrupper och skärpa nivån på litteraturen. De allra flesta högskolor har förlagt den första praktiken till första terminen, och det är synnerligen uppskattat. De valbara studierna och det utvidgade examensarbetet (i den mån det innebar fritt och självständigt arbete) uppfattas också av de flesta som positivt och som ett steg mot mer högskolemässiga studier.

4. Slutord

Studenterna kommer till lärarhögskolan för att bli lärare, för att få en utbildning, en förberedelse för sitt yrke. De vet att det förekommer skillnader mellan olika högskolor, men det oaktat vet de inte vad de väljer då de väljer högskola. I dagens läge förblir det en överraskning tills de har mött sina respektive lärare. En del lärarutbildare visar på nya vägar och ger utmaningar. Andra bemöter dem som ofullständiga individer som skall fyllas med ämneskunskap och rätt metoder och förebilder. Studenternas ramar är ofta begränsade och de bemöts som elever som med tiden skall mogna in i sin lärarroll. Utbildningen ger dem tid att mogna – men räcker det?

Undervisning, skola och högskola handlar på sätt och vis ytterst om möten, möten mellan människor, erfarenheter och idéer, kunskap som kommuniceras, omformuleras, stöts och blöts, färdigheter som utvecklas och förvandlas. Varje person som deltar bidrar på sitt sätt. För att mötet skall bli mer än informationsöverföring behövs utmaningar, förnyelse och konfrontation där ens spontana föreställningar sätts på prov och man utmanas av ett intressant, relevant och

uppdaterat innehåll. Lärares yrke är också präglad av dessa möten med och mellan elever och undervisningsinnehåll, möten där fysiska, sociala, etiska och kommunikativa överväganden ständigt sker. Dagligen uppstår konflikter och problem som kräver lösningar. När man beskriver lärarens pendling mellan polerna ämnet och det sociala talar man ofta om det som att "knyta ihop säcken" och refererar då till ämnesteorin som ger den ena tråden och PPU som den andra tråden och praktiken, "skolverkligheten" som knyter ihop säcken.

Men utifrån de erfarenheter jag har gjort i arbetet med denna rapport frågar jag mig om det inte är dags att på allvar tänka igenom hur man i stället för att försöka knyta ihop trassliga trådar kunde rikta blicken mot och problematisera mellanrummet där trådarna möts.

Referenser

- Asking, Berit & Jedeskog, Gunilla (1994). *Some notes on the teacher education programme in Sweden*. Linköping University.
- Carlgrén, Ingrid (1992). *På väg mot en enhetlig lärarutbildning?* En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede. Pedagogisk forskning i Uppsala 102.
- Carlgrén, Ingrid & Englund Tomas (1994). *Innehållsfrågan, didaktiken och läroplansreformen*. I Utbildning & Demokrati nr.3/1994.
- Englund, Tomas (1995). *Läroplansteori och didaktik*. Didactica Minima 33/1995
- Englund, Tomas (1990). *På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet*. Forskning om Utbildning 1/90.
- Englund, Tomas (1995). *Utvärderingsprogrammet* för utvärderingen av svensk lärarutbildning hösten 1995. LHS. (Stencil)
- Prop. 1984/85: 122. *Lärarutbildning för grundskolan*.
- Rauste- v Wright, Maijaliisa & v Wright Johan (1994). *Oppimaan oppiminen*. WSOY: Helsin
- SOU 1992: 94. *Skola för bildning*. Läroplanskommitténs betänkande.
- Sundgren, Gunnar (1989). *Att reformera lärarutbildning*. Slutrapport från försök med samordnad utbildning i Södertälje.
- UHÄ - rapport 1986:32. *Utbildningsplan för grundskollärlinjen*.
- UHÄ - rapport 1992:21. Utgrund:s slutrapport. *En grund att bygga på*. Universitets och högskoleämbetet.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Lpo 94, Lpf 94.

Notförteckning

- 1) Lpo 94, s.5
- 2) De lärarhögskolor som jag har besökt och där jag har utfört mina intervjuer ligger i Falun/Borlänge, Härnösand, Kristianstad, Malmö, Växjö, Kalmar, Göteborg, Örebro, Linköping, Stockholm och Uppsala.
- 3) Förberedelse, grundläggning, inledning
- 4) Utvärderingsprogrammet finns som bilaga i Utvärderingens sammanfattande rapport.
- 5) SOU 1992:94, kapitel 2.
- 6) Se Utgrunds slutrapport, s.12 (UHÄ-rapport 1992:21)
- 7) Se Prop. 84/85:122, UHÄ 1986:32, samt även UHÄ 1992:21, Askling & Jedeskog 1994, s.10.
- 8) För en ingående beskrivning av utvärderingens utgångspunkter se Utvärderingsprogrammet ("Inför en utvärdering av svensk lärarutbildning hösten 1995 – en strategisk utvärderingsansats. Tomas Englund 1995 08 07 LHS Stockholm)
- 9) Utgrunds slutrapport UHÄ 1992:21, s.84.
- 10) Se bl.a. Englund, T. 1995, Carlgren, I. 1992, s.38.
- 11) Englund, T. 1995, s.41
- 12) Se Utvärderingens utgångspunkter i Englund 1995
- 13) Rauste- v.Wright 1994 s.163 ff.
- 14) Högskolornas och studentkårernas uppenbara problem att få fram studeranderepresentanter har överraskat mig och ger anledning till eftertanke. Är studenterna allmänt taget ointresserade och omotiverade? De studenter som jag sedan har lyckats träffa vid dessa högskolor har uppgett att studenterna är omotiverade bl. för att de upplever att ingen ändå bryr sig om vad de säger och tycker. (*Alla utvärderingar blir ändå liggande på hyllan*). Ibland säger de också att Studentkåren inte är ett organ som representerar eller har kontakt med de stora massorna och att de därför inte lyckas mobilisera folk. Ytterligare en orsak har ibland varit att ledningen eller de som ansvarat för planeringen av utvärderingsgruppens besök inte förefaller att ha ansträngt sig för saken, vilket också av studenterna uppfattas som ett typiskt uttryck för att studenterna "inte räknas".
- 15) I vissa fall har jag valt att lämna bort namnet på högskolan eller personens kön för att inte särskilt peka ut någon. Jag har inte heller skrivit ut kön eller inriktning för att inte peka ut studenterna. Men vid val av citat har jag strävat efter en så jämn fördelning som möjligt, visavi både kön och inriktningar.
- 16) Didaktiken behandlas mer ingående i utvärderingsrapporterna av Tomas Englund och Leif Östman.
- 17) PPU är den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen. Den som innefattar pedagogik, metodik och praktik samt didaktik. Den benämns olika på olika ställen, men vanligen kallas den PPU och därför har jag valt att göra likadant.
- 18) Karin Hjälmeskog gör en grundlig analys av jämlikhetsaspekten i sin utvärderingsrapport.
- 19) Men oavsett om kurserna benämns som pedagogik eller temakurser räknas poängen i de allra flesta fall som pedagogikpoäng.
- 20) Kanske är det uppdelningen i klasslärartradition och ämneslärartradition som går igen?
- 21) I Skola för bildning (SOU 1992:94) som utgör grunden för Lpo 94 lyfter man fram betydelsen av att uppdatera skolan i enlighet med bl.a. modern inlärningspsykologi genom att upphäva skillnaderna mellan inläring/utveckling och frånga stadietänkandet för en mer konstruktivistisk syn på inläring och kunskap. Av detta ser man inte just spår i lärarutbildningen, utom de vanliga förstås: att vissa enskilda lärare för in nya moment i sin undervisning.
- 22) Se även Sundgren, G. (1989, s.83).