

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Uppsala Studies in Education No 133

Stina Hallsén

Läroarutbildning i skolans tjänst?

En policyanalys av statliga argument för förändring



UPPSALA
UNIVERSITET

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Betty Pettersson, Blåsenhus, von Kraemers Allé 1, Uppsala, Friday, 6 December 2013 at 10:15 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Faculty examiner: Professor Petter Aasen (Høgskolen i Vestfold).

Abstract

Hallsén, S. 2013. Lärarutbildning i skolans tjänst? En policyanalys av statliga argument för förändring. *Uppsala Studies in Education* 133. 234 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-554-8793-5.

Teacher education occupies a position between the school system and higher education. It is expected to both have an impact on the school system and to be influenced by it. Compared to other higher education programs, teacher education has more often been subject to government control and detailed regulation. This thesis deals with the various roles and functions ascribed to teacher education in its complex position within the educational system, and above all its relationship with the school system. The objective of the thesis is to increase knowledge on government policy, with regard to teacher education, and frames within which the policy is developed, that in turn creates the framework for teacher education. The issues outlined above are processed through two sub-studies. The first sub-study deals with these issues in a general and historical perspective. The second sub-study is focused on a specific content (ICT) in initiatives for teacher education reforms. By analyzing arguments put forward in government policy from a curriculum theory perspective the thesis shows that teacher education throughout the whole review period was considered to mainly benefit and serve the school system. However, the significance attached to this service varies. Generally two trails are highlighted. The first involves the teacher education service of delivering the teachers that the school system requires in order to live up to expectations of today. The other definition of working in the service of the school system is to contribute to a future-oriented development of the current school system. In many cases these perspectives are combined but the trend in the period reviewed in this study is that the first definition, to work in the service of the contemporary school system, has been accorded ever greater prominence.

Keywords: teacher education, policy analysis, educational reforms, curriculum theory, ICT, curriculum history, history of education, higher education

Stina Hallsén, Department of Education, Box 2136, Uppsala University, SE-750 02 Uppsala, Sweden.

© Stina Hallsén 2013

ISSN 0347-1314

ISBN 978-91-554-8793-5

urn:nbn:se:uu:diva-209672 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-209672>)

Printed in Sweden by Elanders Sverige AB, 2013

Innehållsförteckning

Förord	9
1. Inledning	11
Syfte och frågeställningar	15
Disposition	16
2. Forskning kring lärarutbildning.....	18
Lärarutbildningsforskning.....	18
Forskning för och om lärarutbildning	21
Policyforskning.....	24
Studiens bidrag.....	26
3. Historisk bakgrund	27
Parallella utbildningar	27
Folkskollärarseminarierna	28
Utbildning för läroverkslärare	31
Andra parallella lärarutbildningar	32
Mot en gemensam lärarutbildning.....	33
De första lärarhögskolorna.....	34
Högskolereformen	34
Grundskollärarreformen	35
En ny lärarutbildning	35
En hållbar lärarutbildning.....	36
Reformer i skola och högre utbildning.....	38
Lärarutbildningen - historien och komplexiteten.....	40
4. Lärarutbildning - en diversifierad och unik högskoleutbildning.....	41
Lärarutbildning som högre utbildning.....	41
Lärarutbildning och det unika.....	43
Lärarutbildning och styrningsparadoxen	44
Lärarutbildning i stabilitet och förändring.....	48
Lärarutbildning - en professionsutbildning, en akademisk utbildning och ett styrmedel för skolan	52
5. Läroplansteori, ramar och argument - teoretiska utgångspunkter	55
Läroplansteori och argument	55
Läroplan - definitioner och dimensioner	56

Den svenska läroplansteorin	59
Läroplansteoretiska grundfrågor.....	60
Ramar.....	62
Tankestilar	62
Frames.....	64
Ramar som tankestilar och frames.....	66
Reproduktion	67
Policy	70
Relevans	73
Argument	73
Policyargument inom ramar och som inramare.....	76
En analysram.....	77
6. Att studera argument i policytexter - metodologiska överväganden.....	79
Policy och argument	79
Analys av policytexter.....	80
Argumentanalys	81
Forskningsdesign.....	83
7. Argument för förändring i statliga direktiv	86
Källor.....	86
Situationsbeskrivningar och handlingsriktningar	88
Direktiv till SK 50.....	88
Direktiv till LUS 60.....	92
Direktiv till LUT 74	95
Direktiv till LUK 97.....	99
Direktiv till HUT 07	102
En kompletterande ordsökning	107
Diskussion - direktivstudie.....	115
Legitimering och specificering.....	115
Relationen till skolan och framförhållning.....	117
Den inramande kontexten.....	119
Det internationella i det nationella.....	120
Integrering och akademisering	122
8. IT i skola och lärarutbildning.....	127
IT i Sverige.....	127
IT - teknik och människa.....	130
IT-begreppet.....	130
Motiv till IT-implementering i skolan	131
IT - en unik historia?	133
Svensk skola och IT.....	136
IT och utbildning i Europa	142
Svensk lärarutbildning och IT.....	144
IT-satsningars effekt - en fråga för diskussion.....	149

9. Argument om lärarutbildning och IT i statlig policy.....	150
Lärarutbildning i utbildningsdepartementets SOU och Ds	150
Källor	151
1994 - 1996 - IT och den goda framtiden.....	153
IT och lärarutbildningen efter 1996	155
SOU 1998:84 - Flexibel utbildning på distans	156
SOU 1999:63 - Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling.....	158
SOU 2000:19 - Från dubbla spår till Elevhälsa	160
SOU 2000:31 - Jämställdhet och IT	161
Ds 2002:19 - Nästa steg	162
Ds 2002:55 - E-lärande som utmaning	164
SOU 2008:109 - En hållbar lärarutbildning	166
SOU 2010:28 - Vändpunkt Sverige - ett ökat intresse för matematik, naturvetenskap, teknik och IKT.....	168
SOU 2011:19 - Tid för snabb flexibel inläring	169
IT situationsbeskrivningar och handlingsriktningar.....	170
IT som mål, innehåll, organisation och utvärdering.....	178
Mål	178
Innehåll.....	180
Organisation	182
Utvärdering.....	184
Sammanfattning - situationsbeskrivningar och handlingsriktningar	185
Diskussion - IT-studie	186
IT och lärarutbildning i utbildningsdepartementets SOU och Ds	187
Motiv för införande av IT på lärarutbildning.....	187
IT, lärarutbildning och glappet	189
IT, lärarutbildning och hotet	190
Från framtid till samtid	191
10. Lärarutbildning i skolans tjänst?.....	193
Avhandlingens delstudier.....	193
Legitimering - mellan stabilitet och förändring.....	195
Läroplansteori och argument - metodologiska bidrag	203
Vidare studier	203
... och vad innebär då tjänsten?	205
English summary.....	207
Litteratur.....	217
Tabeller och figurer	229
Bilaga 1 - Källor i direktivstudien	230
Bilaga 2 - Källor i IT-studien	231

Förord

Avhandlingsarbetet har varit en lång, fantastisk, inspirerande och stundom påfrestande process med såväl medgångar som motgångar. En av de största utmaningarna har varit att först synliggöra det komplexa i det till synes enkla för att i nästa skede förenkla det komplexa. I både uppsar och dunsar, och i såväl komplicerande som förenklande skeenden är vikten av andra stor. Många är värda ett stort tack för sin medverkan i att denna avhandling har kommit till ett avslut och blivit till den givande process den varit. Först av allt vill jag tacka Leffe, Tilde och Felix. Tack Leffe för ditt lugna sätt, för att du förstått och varit ett stöd i alla lägen. Tack Tilde för din glädje, dina funderingar som du delar med dig av och allt pyssel du drar med mig i. Tack Felix för alla dina skratt, din fantasi, dina kojor och för att du det senaste halvåret lärt dig sova längre än till 5.30. Tack för att ni varje dag ger mig perspektiv på det jag gör. Jag älskar er!

Mina handledare har varit ett stort stöd och ovärderlig hjälp. Till er vill jag först rikta ett stort tack för att ni trott på mig i stunder då jag själv tvivlat och ständigt uppmuntrat. Tack för ert lugn och ert tålamod. Eva Forsberg, som varit biträdande handledare inledningsvis och huvudhandledare avslutningsvis. Tack för dina noggranna läsningar och din skarpa blick som har hjälpt till att ordna upp det som stundom varit kaos. Tack också för att du alltid funnit tid när problem och undringar dykt upp. Ulf P. Lundgren, som varit huvudhandledare i den inledande delen av detta avhandlingsarbete och biträdande handledare i den avslutande delen. Tack för att du så generöst delat med dig av all din kunskap och tagit dig tid att lyssna och diskutera funderingar som väckts. Du är en stor inspirationskälla. Henrik Román, som sista året på avhandlingsarbetet fungerat som biträdande handledare. Tack för din iakttagelseförmåga för såväl innehåll som språk, din förståelse för min frustration i vissa lägen och din hjälp med att strukturera upp tankar och text. Tack också Christian Lundahl, som också varit biträdande handledare under en period, för dina distinkta läsningar och din hjälp med att ringa in det jag själv hade svårt att se.

Ett stort tack till Ulla Riis som visat stor välvilja och delat med sig av erfarenhet och kunskap. Jag vill också rikta tack till Sverker Lindblad, Berit Askling och Joakim Landahl som alla lämnat värdefulla kommentarer vid olika

tidpunkter i denna avhandlings fortskridande som gett mig styrka att gå vidare.

Alla deltagare i forskargruppen STEP, som jag har haft privilegiet att vara en del av under hela denna period, är värda massor av tack. Alla givande diskussioner, gemenskap och de möjligheter jag fått att diskutera såväl stort som smått har varit ovärderligt. Jag har alltid i dessa sammanhang mötts av uppmuntran och konstruktiva synpunkter. Ett tack också till kollegor vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier och till den tidigare Pedagogiska institutionen för att jag har fått skriva denna avhandling och fått förmånen att delta i intressanta och givande sammanhang, såsom utbildningshistoriska seminariet och seminariet om högre utbildning men också kafferumsmöten och korridorssamtal. Tack också till alla de som hjälpt mig navigera i alla de administrativa labrynter som dykt upp under vägen. Även diverse miljöer utanför institutionen har varit givande och en förmån att få vara en del av. Det har varit värdefullt att få lägga fram texter och diskutera dessa i skilda sammanhang.

Jag vill också rikta ett tack till KK-stiftelsen och Christina Ehneström som gjort denna studie ekonomiskt möjlig samt gett mig möjlighet att rikta uppmärksamheten mot och fördjupa mig i ett så intressant område.

Ett särskilt tack till tripple-Jo:s; Johanna, Joakim & Jonas, som gjort vardagen så mycket roligare. Tack Johanna, som också under dessa år blivit till en nära vän. Det har varit väldigt roligt att ha dig nära och dela den akademiska världens positiva och negativa delar med. Alla luncher, kaffepauser och bio-besök har varit värda massor! Tack Joakim, din lättsamhet har gjort Örebroresor, Köpenhamnsöl, Italienkaffe och Uppsalakvällar så mycket roligare. Jonas, din förståelse för frustationen i avhandlingens slutskede och din alltid öppna dörr har varit till stor hjälp. Det har varit fantastiskt att få dela vardagens stora och små bekymmer och glädjeämnen med er. Hoppas vi kan fortsätta så!

Slutligen ett hjärtligt tack till familj och släkt som varit ett stort stöd, speciellt de senaste månaderna. Särskilt stort tack till Mamma, till Anna & Johan med familjer och till Halvars. Utan er hade detta inte varit möjligt! Jag älskar er! Ett stort tack också till vänner som med stort tålamod väntat på att denna bok ska bli klar och hjälpt till med att hålla mig på banan även i andra delar av livet.

Älskade Pappa, tack för allt! Du fattas mig!

Uppsala, oktober 2013

1. Inledning

Skola i organiserad form har en lång historia och fungerar som ett medel för att trygga samhällets stabilitet men också främja dess utveckling. Skolan förväntas forma framtidens medborgare och därmed finns också ett otal uppfattningar kring vad skola är, kan eller bör vara. Dessa uppfattningar finns på många olika plan, allt från högst individuella ståndpunkter till mer samhällsövergripande uppfattningar.

Svensk lärarutbildning har under sin historia pekats ut som ett viktigt instrument för staten i styrningen av skolan, främst för att garantera likvärdighet inom skolsystemet genom att de blivande lärarna i sin utbildning får en gemensam grund. Den utbildning lärare får är relaterad till stabilitet och förändring i skola och i samhälle. Lärarutbildning har i många fall framhållits som en central påverkansfaktor för skolans möjligheter och begränsningar:

Sett ur skolans/förskolans synpunkt utgör lärarutbildningen närmast en ramfaktor genom att förse skolan med lärare med en viss yrkes- och ämneskompetens, med bestämda attityder och uppfattningar om hur de vill arbeta. (Ds U 1977:21, s.39)

Men styrförhållandet mellan lärarutbildning och skola kan också ses från motsatt håll: att skolan påverkar utformningen av lärarutbildning. Lärarutbildning måste givetvis ha en giltighet för den skola där de blivande lärarna ska verka. Därmed kan lärarutbildning tänkas formars eller styras av föreställningar om den historiska, samtida och framtida skolan. Med andra ord: vad skola historiskt varit, vad den är i samtiden och vad den i framtiden förväntas bli påverkar i allra högsta grad de samtida kraven på lärarutbildning.

Lärarutbildning och skola påverkas och förändras på många sätt i symbios och man kan inte påverka den ena utan att, i vart fall på sikt, påverka den andra. Askling (1998) presenterar relationen mellan skolan och lärarutbildningen likt den mellan ett par som levt samman i ett livslångt förhållande:

Genom den svenska utbildningshistorien vandrar lärarutbildningen och skolan som ett gammalt strävsamt par. I hundrafemtio år har de hållit ihop, ömsom i harmoni med varandra, ömsom med markerad distans till varandras görande och låtande. Ibland har den ene av dem lutat sig tungt mot den andra, ibland har

det varit den andre som sökt stöd. Ibland har den ena gått före och den andra andfädd sprungit efter. Någon gång har de pratat direkt med varandra, oftast har dock deras gemensamma övervakare skyndat på dem och sagt till dem vad de skulle göra och vem av dem som för tillfället skulle lyssna på vem. (Askling 1998)

Det är inte ovanligt att lärarutbildning framställs som ett trögt organ i svenska utbildningssystemet, ovilligt till förändring och utveckling. I varierande källor betonas lärarutbildningens oförmåga att förmedla relevant och tidsenlig kunskap till de blivande lärarna och hålla sig à jour med samtidens skola (SOU 1952:33, Skog-Östlin 1984, Högskoleverket 2005, Dagens Nyheter 2013). Lärarutbildning beskrivs stundom helt enkelt vara efter skolan i utvecklingen, samtidigt som den alltså förutsätts vara ett styrmedel för densamma.

En utgångspunkt för det här avhandlingsprojektet är att lärarutbildning utmärks av både stabilitet och förändring. Denna kombination är mer eller mindre nödvändig och oundviklig för en lärarutbildning som ska vara aktuell för dagens skola och dagens samhälle men också innehålla en giltighet som sträcker sig över längre tid. Därmed blir det inte frågan om antingen stabilitet eller förändring, att anpassa sig eller att påverka, som blir det intressanta i diskussionen utan relationen dessa emellan.

Det är kring detta som avhandlingsarbetet har tagit form: kring lärarutbildning och dess relation till skolan, i trycket mellan stabilitet och förändring, mellan dåtid, nutid och framtid samt mellan anpassning och påverkan.

Lärarutbildning är ett objekt som idag får stort utrymme i media och i den offentliga debatten. Även staten visar ett stort intresse för lärares utbildning. Det finns inget område inom den högre utbildningen som är så utrett, granskat och reformerat som lärarutbildning¹, vilken av tradition även har varit mer detaljstyrd än de flesta andra högskole- och universitetsutbildningar (Ds 1996:16). Denna mer detaljerade styrning har främst motiverats utifrån lärarutbildningens särskilda ansvar för skolan. I *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*, som var Lärarutbildningskommitténs (LUK97) slutbetänkande, finns att läsa:

Riksdagen och regeringen bör utöva en starkare styrning av lärarutbildningen än av andra högskoleutbildningar på grund av lärarutbildningens uppgift att garantera en likvärdig skola. (SOU 1999:63, s. 383)

¹ En sökning på "lärarutbildning" på riksdagens hemsida under kategorin utredningar ger 429 träffar (2012-04-23). Detta är att jämföra med "läkarutbildning" som får 140 träffar, "sjuksköterskeutbildning" som får 64 träffar och "polisutbildning" som får 160 träffar.

Läroarutbildning intar en särställning inom högskolan genom att den har dubbla utbildningskopplingar: dels är den nära länkad till den grundläggande skolutbildningen, dels är den en del av den högre utbildningen. Universiteten och högskolorna med sin relativa autonomi är alltså viktiga aktörer som påverkar läroarutbildningens villkor och utveckling. Dessutom utövar staten direkt styrning och påverkan på utbildningen. Här kan det dock uppstå ett dilemma om statens styrning av läroarutbildning uppfattas stå i motsättning till högskolans autonomi. På detta sätt befinner sig läroarutbildning i en position mellan stat, skola och högre utbildning eller i nära och komplexa relationer till dem alla.

I och med den nära relationen till skola berör också läroarutbildning, direkt eller indirekt, en stor del av landets invånare. Nästintill alla människor har en uppfattning om vad skola är och hur en bra skola bör ser ut. Media rapporterar flitigt om krisen i den svenska skolan med uppgivna lärare som tappat kontrollen över elever och undervisning. Vare sig denna bild är sann eller inte måste politiker visa på handlingskraft, inte minst för att möta allmänhetens tryck. Både skolans organisation och lärarnas situation, utbildning och fortbildning blir objekt för politikernas agerande och handlingskraft. I och med läroarutbildningens position till skola anses den vara ett statligt centralt styrmedel för densamma (Linné 1998, Lindberg 1999). Därmed ökar förväntningarna på staten att agera när skola och läroarutbildning utsätts för kritik, vilket också gör att det blir lätt för staten att legitimera olika insatser (Wideen & Grimmet 1995, Lindberg 1999). Detta är dock ett trögt instrument när det gäller skolpåverkan eftersom det tar tid att påverka skolan genom läroarutbildning, då de studenter som förväntas påverkas måste bli färdiga och börja sin läroargärning i skolan innan effekterna når dit.

Läroarutbildning bedrivs idag på en mängd olika högskolor i Sverige, det finns ett otal ingångar för de blivande studenterna att söka och flera examina som läroarutbildning kan leda fram till. Därmed kan det skilja mycket läroarutbildningar emellan. I denna studies empiriska undersökningar är dock begreppet läroarutbildning begränsat till hur det framkommer och behandlas i policysammanhang.²

Å ena sidan är läroarutbildning idag en professionsutbildning med en bred akademisk bas, som involverar institutioner inom de flesta vetenskapsområden. Å andra sidan finns, sedan 2011, vid varje lärosäte med läroarutbildning institutioner som har ansvar för alla eller merparten av de kurser som be-

² I denna studie används varierande ordet läroarutbildning och läroarutbildningen. Trots att det stundom talas om utbildningen i singular finns alltså en medvetenhet om att det i praktiken handlar om ett stort spann av olika utbildningar. Detta kan förstås på samma sätt som det talas om "skolan" i Sverige, trots att olika skolor kan skilja sig mycket åt.

nämns den vetenskapliga kärnan, samt huvuddelen av den verksamhetsförlagda utbildningen. Fördelningen återspeglar en historiskt grundad spänning inom lärarprofessionen. Lärarutbildningens professionskaraktär är dubbel genom att den utgår från två skilda traditioner. Läroverkslärartraditionen lägger tyngdpunkten på det akademiska, samt på forskningsgrundad ämneskunskap. Folkskollärartraditionen lägger istället tyngdpunkten på lärargärningen som en fråga om didaktik, metodik och elevbemötande. Lärarutbildning skiljer sig från andra professionsutbildningar genom dess syfte att utbilda utbildare. Det placerar lärarutbildningar i skärningspunkten mellan krav och förväntningar relaterade till den högre utbildningen och krav och förväntningar relaterade till skolan.

Såväl samtida villkor som historiska och tänkta framtida villkor spelar in i vad som är och vad som förväntas bli. Framförallt blir förväntningar på framtiden relevanta i talet kring lärarutbildningens reformering, eftersom själva syftet med att formera och reformera lärarutbildning i grunden kan förstås som en vilja att påverka och anpassa sig till det framtida samhället. Lärarutbildning förväntas försörja samhället med framtidens lärare. När dessa kommer ut i skolverksamheten som färdiga lärare, förväntas de i sin tur utbilda eller fostra framtidens yrkesverksamma medborgare. På dessa sätt ligger en framförhållning i två led i förväntningar på lärarutbildningen. Lärarutbildning ska dessutom utbilda de blivande lärarna för ett långt yrkesverksamt liv där mycket av det vi tar för givet i yrkets villkor kan komma att förändras. Betänk att en 25-årig lärare som examineras idag, 2013, kan vara verksam lärare i skolan till sin pension som 67-åring år 2055. Det kan idag, 2013, vara svårt att sja om skolan år 2055 och vad som krävs av en lärare för att verka i denna. För att ge ett exempel åt motsatt håll kan man fråga sig vad man visste 1971 om dagens skola när den lärare som idag, som 67-åring går i pension, 25 år gammal examinerades som lärare.

I och med att lärarutbildning förväntas innehålla en giltighet för samtidens skola och samhälle bidrar förändringar i samhället och i skolan till ett förändringstryck även på lärarutbildning. IT är ett exempel på en omfattande samhällsförändring som spelat en avgörande roll i skolans och lärarutbildningens utveckling de senaste årtiondena. IT har fått ett närmast explosionsartat genomslag i vårt samhälle och i har hög grad kommit att påverka stora delar av våra liv och vår omvärld. Skola och utbildning utgör inget undantag, snarare tvärtom. För närmare 20 år sedan använde c:a 3% av svenska lärare datorer som en del av sin undervisning (Pelgrum & Plomp 1993). Idag har nästintill alla gymnasielärare, tre fjärdedelar av grundskollärarna och en av tio förskollärare egna datorer genom sin lärtjänst (Skolverket 2013).

Syfte och frågeställningar

Avhandlingsarbetet har drivits utifrån en undran kring hur lärarutbildning tillskrivs olika roller och funktioner i sin komplexa position i utbildningssystemet och framförallt i sin relation till skola. Avhandlingen syftar övergripande till att utveckla kunskap om lärarutbildningspolicy och inramningar som denna statliga intervention dels produceras inom och dels skapar för lärarutbildning. Lärarutbildning befinner sig i ett korstryck mellan skilda krav och förväntningar som relaterar till utbildningen dels som högre utbildning och dels som en del av skolsystemet. Dessa krav och förväntningar formuleras och omformuleras i statlig policy och gör lärarutbildningen utsatt, inte minst i tider av snabba förändringar, till exempel när ny teknik (såsom IT) inkorporeras i utbildningen. Avhandlingens syfte behandlas genom tre frågeställningar:

- *Hur argumenteras för förändring av lärarutbildning i statlig policy?*
 - *Vilka situationsbeskrivningar, handlingsriktningar och centrala utgångspunkter kan identifieras i argument för förändring?*
- *Vilka legitimeringsgrunder kan urskiljas i statliga argument för förändring av lärarutbildning, i relation till:*
 - *sambälle, skola och lärarutbildning?*
 - *dåtid, samtid och framtid?*
- *Hur kan de statliga argumenten för förändring av lärarutbildning förstås i förhållande till utbildningens akademiska position, dels i relation till skola och dels som professionsutbildning med rötter i både läroverks- och folkskollära-traditioner?*

Dessa frågeställningar bearbetas utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv i två delstudier. Den första delstudien behandlar frågorna i ett övergripande historiskt sammanhang. I denna första delstudie fungerar direktiv till stora övergripande lärarutbildningsutredningar i Sverige i efterkrigstid som källor. I den andra delstudien studeras argument som framförts om IT på lärarutbildning i statliga offentliga utredningar (SOU) och departementsskrifter (Ds) mellan åren 1998 och 2011. Denna andra delstudie avser konkretisera den första delstudien genom att ett specifikt innehåll i förändringsinitiativen fokuseras. Fallet IT är nära sammanlänkat med en uppfattning om förändring och utveckling. Införandet av IT i olika sammanhang har fått stora ekonomiska och produktionsmässiga effekter på samhällsnivå och fallet utgör ett konkret exempel på hur initiering av förändring tar gestalt. IT är också ett brett och stundom svårdefinierat område som kan tänkas inrymma argument rörande alla utbildningens funktioner och områden.

Disposition

I detta, avhandlingens inledande kapitel, presenteras lärarutbildningens komplexa position både som en del av den högre utbildningen och som en del av skolsystemet. Den nära relationen till skolan bidrar till att staten visar ett stort intresse för lärarutbildning, som är betydligt mer statligt styrd än andra högre utbildningar. Intressant är då att fokusera på vilken roll lärarutbildning, i statlig policy, tillskrivs i denna relation och hur detta kan förklaras. I kapitel två redovisas forskning kring lärarutbildning och hur fokus i svensk- såväl som internationell forskning har rört sig över tid. Kapitlet syftar till att dels placera denna studie i ett vidare sammanhang och dels identifiera kunskapsluckor och visa på studiens bidrag i förhållande till dessa.

I kapitel tre fokuseras lärarutbildningens historia, en viktig utgångspunkt för att förstå lärarutbildning i en samtidshistorisk belysning. Den historia lärarutbildning bär på är också en bidragande faktor till den komplexa situation lärarutbildningen idag befinner sig i. I kapitel fyra problematiseras denna situation genom fem teman. Lärarutbildning hanteras här i form av en högre utbildning, men den särprägel lärarutbildning har i och med sin nära relation till skolan behandlas också närmare. Vidare diskuteras lärarutbildning i stabilitet och förändring. Samtidigt som utbildningen ska innehålla en stabilitet över tid förväntas den svara upp mot samhällsförändringar och vara giltig såväl för samtiden som för framtiden. Detta kapitel fungerar också som en ingång till kapitel fem.

I kapitel fem redovisas de centrala begrepp som analyserna utgår ifrån. Utifrån de läroplansteoretiska grundbegreppen mål, innehåll, organisation och utvärdering samt argumentelementen situationsbeskrivningar, handlingsriktningar och centrala utgångspunkter konstrueras avhandlingens analysram. Begreppen ramar och reproduktion diskuteras närmare. I detta kapitel beaktas även policy som både produkt och process. I det sjätte kapitlet redovisas de metodologiska överväganden som ligger som grund för de empiriska delstudierna. Här beskrivs också den forskningsdesign som använts i studiens empiriska delar.

Som beskrivits ovan ingår i avhandlingen två delstudier. I kapitel sju redovisas delstudie ett, där direktiven till fem omfattande lärarutbildningsutredningar i efterkrigstid analyseras. Inledningsvis presenteras urvalet av källor. Därefter följer en analytisk genomgång av källorna, där studiens centrala begrepp aktiveras. Detta mynnar ut i en sammanfattande analys där denna genomgång syntetiseras. Avslutningsvis diskuteras direktivstudien i relation till den historiska genomgången och till tidigare diskussioner.

Den historiska direktivstudien följs av ett bakgrundskapitel som motiverar valet av att studera införandet av IT som ett fall av statligt initierad förändring för lärarutbildning. I detta kapitel diskuteras införandet av IT som ett exempel på förändring. Det unika som IT som fall innebär poängteras, men också hur fallet kan relateras till andra utbildningsförändringar. Vidare visas på historiska och aktuella perspektiv på IT-utvecklingen i Sverige generellt och i svensk skola och lärarutbildning specifikt. Diskussionen kontextualiseras också i ett europeiskt perspektiv.

I kapitel nio presenteras delstudie två. I delstudien beskrivs och analyseras innehållet i SOU och Ds mellan 1998 och 2011 med fokus på införande av IT på lärarutbildning. Denna delstudie avser konkretisera och komplettera den tidigare delstudien genom att ett specifikt fall i det statliga agerandet kring lärarutbildning behandlas. Kapitlet inleds med att perioden mellan 1994 och 1996 presenteras utifrån hur IT-frågor relaterades till lärarutbildning i statlig policy. Denna period fungerar som en referensperiod för den empiriska studien. Detta följs av en analys av källorna som fokuserar på de situationer som beskrivs relaterat till lärarutbildningens mål, innehåll, organisation och utvärdering samt de handlingsriktningar som förespråkas relaterade till samma dimensioner.

I kapitel tio sammanfattas resultaten från de båda delstudierna. Kapitlet ämnar fördjupa diskussionen rörande frågeställningarna kring legitimeringsgrunderna för statliga argument för förändring. Vidare diskuteras hur argument för förändring av lärarutbildning kan förstås i förhållande till lärarutbildningens akademiska position samt vilken roll lärarutbildning tillskrivs i förhållande till skola i statliga argument för förändring. I detta kapitel reflekteras också kring studiens teoretiska och begreppsliga bidrag samt kring vilka fortsatta frågor och infallsvinklar som skulle vara relevanta och intressanta att närmare utforska samt relatera till denna studies resultat.

2. Forskning kring lärarutbildning

I detta kapitel presenteras forskning kring lärarutbildning och hur intresset för forskningsfokus har förskjutits över tid, både internationellt och i ett svenskt sammanhang. Särskilt fokus riktas sedan mot policyforskning relaterad till utbildning. Genomgången syftar till att placera in denna studie i ett sammanhang men också visa på det tomrum avhandlingen avser fylla. Tidigare forskning som ligger i nära anslutning till denna studie behandlas också i andra kapitel i avhandlingen. Exempelvis berörs tidigare läroplansteoretisk forskning i kapitel tre och fem samt forskning relaterad till IT och lärarutbildning i kapitel åtta. I kapitel fyra problematiseras lärarutbildning i relation till skola och till högre utbildning, där problematiseringen till stor del baseras på tidigare forskning.

Lärarutbildningsforskning

Ett vanligt tema i internationell lärarutbildningsforskning är demokratifrågor, då framförallt om hur lärarutbildningen kan bidra till att stärka demokratin i samhället. Ofta behandlas specifika områden inom demokratifältet och lärarutbildningen, såsom mångfald eller multikulturella frågor. Också mer grundläggande frågor kring lärarutbildningens form och funktion utforskas, såsom hur blivande lärare blir till lärare eller vad meningen är med att ha en lärarutbildning. (se exempelvis Cochran-Smith, Feiman-Nemser & McIntyre, red. 2008)

I en genomgång av amerikansk lärarutbildningsforskning visar Cochran-Smith och Fries (2008) hur den amerikanska forskningen kring lärarutbildningen ökat markant sedan 1950-talet i både kvantitet och vidd. De visar i en utförlig tabell och fyllig text vad som utmärkt forskningen kring lärarutbildningen vid fyra olika tidsspann. Under den första tidsperioden, från 1920-talet till 1950-talet, behandlade forskningen utformningen av lärarutbildningens läroplaner (*teacher education as a curriculum problem*). Den tidens forskare antog att systematisering och standardisering skulle förbättra lärarutbildningen genom att göra utbildningen mer enhetlig. Detta prövades under denna tidsperiod främst genom storskaliga undersökningar och statistiska sammanfattningar. Under den andra tidsperioden, 1960-talet till 1980-talet, när forskningen växte markant, behandlades lärarutbildningens

metodik (*teacher educations as a training problem*). Den syftade till att identifiera gynnsamma och överförbara utbildningsstrategier. Framförallt studerades vilka processer som ledde till mest gynnsam produkt (det vill säga utbildning). Under denna period eftersträvades också etableringen av en vetenskap kring lärande och lärarutbildning, baserad på experiment och korrelationsanalys. Under perioden därefter, 1980-talet till 2000-talet, fokuserade forskningen på lärandet (*teacher education as a learning problem*) och koncentrerades kring att identifiera hur lärare lär i ett livslångt perspektiv. Man skiftade här från ett ”training”-perspektiv till ett ”learning”-perspektiv och kvalitativa och kritiska analyser användes för att studera attityder, erfarenheter och kunskap. Den fjärde perioden, som överlappar den tredje, inrymmer studier från 1990-talet fram till Cochoran-Smith och Fries artikels publicering (2008) och behandlar lärarutbildningen som en policyfråga (*teacher education as a policy problem*). Under denna period fokuseras det i studierna på att förbättra lärarutbildningen genom att identifiera och implementera kostnadseffektivitet och resultatfokuserad policy på olika nivåer. Studierna skiftar från att fokusera på lärares lärande som ett mått på utbildningens kvalitet till att använda elevers resultat som kvalitetsmått. Metoderna blandas mer än tidigare och case-studier och intervjustudier blir vanligare.

1996 gjorde Karl-Georg Ahlström och Daniel Kallós en genomgång av svensk forskning om lärarutbildningen utifrån ett komparativt perspektiv där svensk forskning jämförs med internationell forskning (Ahlström & Kallós 1996). De begränsar sig till forskning kring grundskollärarutbildningen från 1980 och framåt. Frågan de ställer sig är huruvida svensk lärarutbildningsforskning kan sägas ha en egen profil och huruvida den kan mäta sig med den internationella forskningen. De visar att lärarutbildningsforskning internationellt sett (främst amerikansk och engelsk) har haft en låg status och sällan fått effekter i policy och praktik. De menar att ett liknande mönster kan skönjas i svensk lärarutbildningsforskning. Detta hävdar de dock måste förstås i relation till frågan om vad forskningen har för syften. De skiljer här på forskning *om* lärarutbildning och forskning *för* lärarutbildning, en distinktion som de menar sällan görs i översikter av lärarutbildningsforskning. Ahlström och Kallós (1996) delar in forskningen i sex teman.

1. *Historiskt orienterade studier.* Studier fokuserade kring lärarutbildningens historia och historiska utveckling har enligt Ahlström och Kallós (1996) blivit allt vanligare från 1980-talets mitt.
2. *Studier med fokus på rekrytering till lärarutbildningen.* I såväl internationella som svenska rekryteringsstudier hävdas ofta, enligt Ahlström och Kallós (1996) att de som söker sig till lärarutbildningen redan äger de värden utbildningen avser att utveckla.

3. *Praktikens roll i grundutbildningen.* Vid tiden för Ahlström och Kallós (1996) genomgång var detta en relativt ny typ av studier. Praktiken förutses vara den del av utbildningen som påverkar studenterna i störst utsträckning och forskning pekar på att praktiken snarare förstärker studenternas tidigare uppfattningar om yrket än ifrågasätter dem.
4. *Innehållet i de högskolebaserade studierna i lärarutbildningen.* Forskningen inom detta tema visar enligt Ahlström och Kallós (1996) att det finns en kamp inom utbildningen mellan olika traditioner (framförallt seminarietraditionen och universitetstraditionen). Denna kamp, menar de, måste synliggöras både i forskningen och i praktiken.
5. *Grundutbildningens effekter.* Temat omfattar i första hand ett fåtal kartläggningar av lärarstudenters genomströmning och examinationers utfall. Författarna påpekar att effekterna är både svåra att fånga och svåra att relatera till utbildningens innehåll.
6. *Fortbildning av lärare.* Studier inom detta tema har, enligt Ahlström och Kallós (1996), fokuserat på lokalt utvecklingsarbete som ett instrument för personalutveckling och fortbildning, men inte i särskilt stor utsträckning på den egentliga lärarfortbildningen.

Ahlström och Kallós (1996) menar att svensk lärarutbildningsforskning varit inriktad på nationell lärarutbildning medan komparativa studier med andra länder saknas. De hävdar ändå att många studier grundar sig på teorier och metoder med fast internationell förankring och att de utvecklats givande nya teoretiska perspektiv. Även om det varit fråga om studier om lärarutbildningen som inte varit genomförda i förändringssyfte så menar Ahlström och Kallós att de kan användas som beslutsunderlag i en förändringsprocess, då det handlar om kritisk orienterad forskning som ifrågasätter lärarutbildningen och dess traditioner. De studier som ingår i Ahlström och Kallós översikt har främst genomförts vid pedagogiska institutioner och svarar mot den samhällsvetenskapliga förankring dessa institutioner har. Därför är till exempel studier utifrån psykologins utgångspunkter inte lika vanliga i svensk forskning om lärarutbildning som fallet är i internationell forskning. Medan genomgången av den amerikanska lärarutbildningsforskningen ovan visar att utvecklingen till stor del följer inlärningspsykologins förändring är detta alltså inte fallet i svensk lärarutbildningsforskning.

Lindberg har sammanställt och analyserat de doktors- och licentiatavhandlingar som berör lärarutbildning, vilka har skrivits i Sverige under perioden 1953 till 2000. Sammanställningen är en del av hans avhandling (Lindberg 2002) och presenteras också i *Pedagogisk forskning i Sverige* (Lindberg 2003). Han har genom LIBRIS funnit 47 avhandlingar som lags fram under den aktuella perioden. 11 av dessa är framlagda före år 1990 och de resterande 36 mellan åren 1990 och 2000. Detta menar han visar på att forskningen om

lärarutbildningen markant har ökat efter år 1990. Lindberg (2002, 2003) hävdar att avhandlingarna som fokuserar lärarutbildning kan förstås som parallella monologer, där referenser till såväl gemensamma källor som till tidigare lärarutbildningsavhandlingar är få.

Ahlström (2008) visar, till skillnad mot Lindberg (2002, 2003), att andelen avhandlingar i pedagogikämnet som handlar om lärarutbildning har minskat över tid. De olika slutsatserna beror främst på att medan Lindberg (2002, 2003) använde sig av absoluta siffror hänvisar Ahlström (2008) till en relativ utveckling. Antalet avhandlingar har alltså totalt ökat, inte bara avhandlingar som behandlar lärarutbildningen. Ahlström visar att från att 4,8% av avhandlingarna i pedagogik mellan åren 1988 till 1992 behandlade lärarutbildning, var motsvarande siffra 1,6% mellan åren 2003 till 2006. Vidare gör Ahlström (2008) en genomgång av ett antal pedagogiska tidskrifter för att ytterligare understryka den låga andelen svenska och nordiska artiklar kring lärarutbildning med empiriska undersökningar som grund. Ett exempel som ges är *Scandinavian Journal of Educational research*, vilken är den av de genomgångna tidskrifterna med störst läsekrets. I denna har 231 artiklar, mellan år 1968 och 2008, publicerats av svenska forskare. Endast tre av dessa har handlat om lärarutbildning. I *Pedagogisk forskning i Sverige* har 15 av 200 artiklar rört lärarutbildning sedan starten 1996 fram till 2008. Fem av dessa är forskningsöversikter, fem är debattartiklar och de övriga fem är redovisningar av empiriska studier. Ahlström (2008) menar dock att det, trots att lärarutbildningen inte varit ett särskilt attraktivt forskningsobjekt, finns relevant forskning inom området. Denna forskning, menar Ahlström (2008) är dock anmärkningsvärt frånvarande i utredningar rörande lärarutbildning (i debattartikeln fokuseras särskilt utredningen utförd av HUT 07³ i SOU 2008:109).

Forskning för och om lärarutbildning

Vad gäller forskning om lärarutbildning i Sverige kan en genomgång av framlagda avhandlingar, i likhet med den Lindberg (2002) och Ahlström (2008) gjort, visa på vilka områden som utforskats i olika tider. En genomgång av avhandlingar i ämnet ger naturligtvis ingen heltäckande bild av lärarutbildningsforskning under denna tid. Den fångar inte in forskning som bedrivits av disputerade forskare och dessutom kan invändas att avhandlingar i första hand är produkter av lärlingsprojekt. Men vilket perspektiv man än lägger på avhandlingars betydelse i forskningen visar de ändå på

³ Utredningen, tillsattes 2007 i syfte att lämna förslag till en ny lärarutbildning. Utredningen antog namnet HUT 07. Utredningens slutbetänkande fick titeln *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109)

vilka områden som ansetts relevanta att utforska, vilka frågor och problem som behandlats och med vilka metoder, under den aktuella tiden.

En genomgång av svenska avhandlingar samt artiklar kring lärarutbildningen publicerade i *Pedagogisk forskning i Sverige* och *Utbildning och demokrati* visar att den pedagogiska forskningen kring lärarutbildningen i Sverige främst rört sig inom fyra olika teman; *Lärarutbildningens relation till läraryrket och lärarstudenters uppfattningar om sin utbildning*, *Lärarutbildningens innehåll*, *Styrning av lärarutbildning och lärarutbildningens reformering* samt *Lärarutbildningens historia*. Många av studierna berör flera teman, men har huvudfokus mot ett av dem. Framförallt kan sägas att studier under det första temat om *Lärarutbildningens relation till läraryrket och lärarstudenters uppfattningar om sin utbildning* också i många fall hanterar lärarutbildningens innehåll eller fokuserar kring ett specifikt ämne inom lärarutbildning och vice versa. Studier inom dessa två teman kategoriseras som forskning *för* lärarutbildningen. På samma sätt blir kopplingen mellan temat *Styrning av lärarutbildningen och lärarutbildningens reformer* och temat *Lärarutbildningens historia* högst påtaglig. Dessa två teman kategoriseras som forskning *om* lärarutbildning.

Gemensamt för många av de studier som behandlar lärarutbildningen från ett makroperspektiv samt i styrrelationer är att dessa ofta har en historisk prägel. Antingen fungerar historien som bakgrundsinformation för att förstå ett fenomen eller en situation eller så behandlas ett visst historiskt skede eller tidsperiod i lärarutbildningen primärt. Men även ur detta perspektiv motiveras relevansen av historien ofta med att den har betydelse för nutid och för framtid. Linné (1996) skriver inledningsvis i sin avhandling:

Självklart gör arbetet inte anspråk på att ”skriva lärarutbildningens historia”. Snarare vill jag pröva om ett friläggande mönster i det förflutna kan bidra till förståelsen av dagens lärarutbildning. (Linné 1996, s. 1).

I tabell 1 görs en distinktion mellan forskning *för* lärarutbildning och forskning *om* lärarutbildning. Forskning *för* lärarutbildning är i sin tur uppdelat i två teman; *Lärarutbildningens relation till läraryrket och lärarstudenters uppfattningar om sin utbildning* och *Lärarutbildningens innehåll*. Forskning *om* lärarutbildning är också relaterade till två tema; *Styrning av lärarutbildning och lärarutbildningens reformering* samt *Lärarutbildningens historia*. Paralleller kan dras till Ahlström & Kallós (1996) genomgång. Uppdelningen är naturligtvis förenklad då forskning *för* lärarutbildning ofta också innehåller studier om lärarutbildning och studier om lärarutbildning också har ambitionen att vara till för lärarutbildning. Men de studier som kategoriserats som studier *för* lärarutbildning är av mer normativ karaktär medan studier *om* lärarutbildning är av mer analytisk eller deskriptiv karaktär.

Tabell 1: Forskning för och om lärarutbildning.

	Huvudproblem som formuleras	Metoder som används för att studera problemen	Exempel på avhandlingar och artiklar
FÖRSKNING	<p>Läroinnehåll Hur uppfattar lärarstudenter sin utbildning och hur ser de på sin framtida yrkesroll</p> <p>Relation till läraryrket och lärarstudenters uppfattningar om sin utbildning Hur skapar lärarstudenter mening i sin utbildning Hur påverkar lärarutbildningen studenterna</p>	<p>Analys genom intervjuer, livsberättelser och narrativa ansatser, dessa kommer att jämföras och kontrasteras ibland med styrdokument eller observationer. Jämförelser mellan lärarstudenter och lärare eller mellan lärarstudenter olika långt gångna i sin utbildning.</p>	<p>Svensson (2011) Lansheim (2010) Persson (2009) Jönsson (1998)</p>
FÖR LÄRARUTBILDNING	<p>Läroinnehåll Belysa och därmed indirekt förbättra läroinnehållets innehåll, ofta med fokus på ett särskilt ämne, värde eller skeende i utbildningen.</p>	<p>Analys genom intervjuer och/eller observationer. Ofta av beskrivande karaktär med en högskola som fall. Dessa kan också kombineras med textanalyser av läroplaner eller andra policydokument.</p>	<p>Hegeder (2010) Palmer (2010) Eriksson (2009) Carlson (2009)</p>
FÖRSKNING OM	<p>Styrning av läroinnehåll och läroinnehållens reformering Hur styrs och förändras läroinnehåll Vilka uppgifter har läroinnehåll Vilken verkan får policybeslut på läroinnehåll</p>	<p>Analys av texter som avser styra läroinnehåll Ofta omfattande deskriptiva stycken för att contextualisera resultaten</p>	<p>Erixon Arreman (2005) Linné (1996) Skog Östlin (1984) Asklings (1983)</p>
LÄRARUTBILDNING	<p>Läroinnehåll Studier av beskrivande eller inventerande karaktär, ofta fokuserade på en specifik och avgränsad tidsperiod och geografisk anknäring.</p>	<p>Analys av arkiverat material från den undersökta tiden och platsen.</p>	<p>Morberg (1999) Eskilsson (1996) Enlund (1993) Ekwall (1987)</p>

Historiska studier samt styrnings- och reformstudier har blivit ovanligare på senare år medan mängden studier som behandlar lärarutbildningens innehåll samt studier om lärarstudenters uppfattningar om sin utbildning och lärarstudenters väg in i yrkeslivet blivit allt vanligare under senare tid. Detta visar på att en förskjutning skett från forskning *om* lärarutbildning (som också Ahlström & Kallós visade var den vanligaste typen av studier 1996) mot forskning *för* lärarutbildning.

I denna avhandling studeras formerandet av lärarutbildning och hur lärarutbildningen, i olika tider och i olika sammanhang, tillskrivs vissa värden och kvaliteter. Studiens fokus ligger på statlig policy-nivå och kan kategoriseras som en studie *om* lärarutbildningen. Genom att studien fokuserar på policy som dels återskapare av kontextuella uppfattningar och strömningar och dels som en producent av texter som det handlas utifrån i formerandet av lärarutbildningen kategoriseras den vidare som ett bidrag till området som ovan benämns *Styrningen av lärarutbildning och lärarutbildningens reformering*.

Policyforskning

Det finns naturligtvis en mängd andra policystudier, vilka inte har lärarutbildningen som kunskapsobjekt. En överblick i internationella handböcker som har utbildning, reformer och policy som sina huvudobjekt visar att det i den internationella policy-forskningen främst är reformimplementering som står i fokus. Andra teman som är återkommande är internationalisering och/eller globalisering samt skolans marknadsanpassning. (Se exempelvis Hargreaves, red. 1998a, b, Marshall and Peters 1999, Zajda, red. 2005)

Hall & Löfgren (2006) gör en uppdelning mellan fyra olika typer av policystudier baserade på de senaste decenniernas statsvetenskapliga arbeten. De talar om *Områdesstudier* vilka försöker förstå och synliggöra politiken inom ett särskilt område, såsom hälso-, miljö- och socialpolitik. Ofta handlar det här om fallstudier med empiri i fokus. Vidare talar de om *Utvärderings- och effektstudier* som härleds från ekonomisk redovisning och revision. *Studier av policyprocesser* är en typ av policystudier vilka syftar till att försöka förstå och förklara hur policys utvecklas, bereds och genomförs. Denna typ av studier kan delas upp i två undertyper, en som fokuserar på formulerandet av problemet och varför det blir ett politiskt problem. Hur den politiska problemformuleringen går till och vilka som påverkar formuleringsprocessen är frågor av relevans i denna typ av studier. Den andra undertypen handlar om implementeringsprocessen som avser besvara frågor som; hur beslut som fattas genomförs och hur man får andra att genomföra fattade beslut. Den fjärde typen av policystudier är studier om *policyutformande* som främst berör policyns metanivå och där försöker att identifiera underliggande värden och

normer. Många av de policystudier som genomförs kan inte renodlat sägas tillhöra endast en av dessa kategorier utan innehåller element från flera.

I denna avhandling undersöks hur lärarutbildningens form och funktion uttrycks i statlig lärarutbildningspolicy. Policytexten ger uttryck för en önskad riktning eller en vägledning⁴. Genom analysen studeras vad det är för bild av lärarutbildningen som träder fram i dessa statliga förändringsinitiativ. Således koncentreras studien kring policyns metanivå eller formuleringnivå och syftar där till att analysera hur problem formuleras och hur lärarutbildningen tillskrivs vissa värden och normer.

Det har gjorts många studier kring politisk styrning av skola och utbildning. Ofta är det reformer som stått i fokus. 1990-talet och inledningen på 2000-talet har varit en reformtät period vad gäller utbildningsområdet. Detta kan förklaras med dels samhällsförändringar och dels med den omfattande betydelsen skolan fått i politiska sammanhang och för arbetsmarknaden. Genom politik som rör utbildning kan politiker profilera sig ideologiskt, visa handlingskraft och vinna legitimitet. Detta är också en bidragande förklaring till att läraryrket och lärarutbildningen är i relativt hög grad detaljstyrd från statligt håll (Jfr Lindensjö & Lundgren 2000, Jarl & Rönnberg 2010). Utbildningsreformer har studerats och utforskats utifrån olika perspektiv, ofta med fokus på vad som lett fram till reformen eller vilka konsekvenserna av reformen blivit. En sökning på LIBRIS på avhandlingar med sökorden *Skolpolitik*, *Skolreformer*, *Utbildningspolitik* eller *Utbildningsreformer* ger 104 träffar. Av dessa är 42 skrivna före 2000 och 62 avhandlingar skrivna efter 2000. När de gäller de tidigare är den politiska styrningen av skolan och ansvaret för skolan återkommande teman. Vanligt förekommande är också att det är specifika reformer eller frågor, såsom decentralisering och marknadisering, samt implementering av dessa som behandlas. Av de avhandlingar som producerats efter 2000 har många ett ”skolfokus” och koncentreras kring hur politik i allmänhet eller reformer i synnerhet landar eller tas emot i skolverksamheten. Det finns också avhandlingar som har ett mer uttalat ”formuleringsfokus”, det vill säga att studien rör sig kring politiken eller policyarbetet och inte sträcker sig vidare till utbildningsverksamheten. I dessa avhandlingar är det policytexter eller en politisk debatt som analyserats, ofta med fokus på en specifik reform eller en specifik fråga, såsom kön, framtid eller skolans samhällsuppdrag.

⁴ Begreppet policy är nära kopplat till begreppet politik. Politik handlar om de processer inom vilka makt och resurser fördelas och policy uttrycker principer och riktlinjer. I svenska språket används ofta politik som ett samlat begrepp som innefattar de båda.

Studiens bidrag

Den senaste tiden har alltså fokus, när det gäller lärarutbildningsstudier i Sverige, legat på studier koncentrerade på forskning *för* lärarutbildningen. Dessa syftar främst till att bidra med kunskap kring hur studenter på utbildningen uppfattar sin utbildning och gör den meningsfull för en kommande yrkesverksamhet. Forskningsområdet som behandlar lärarutbildningen ur ett makroperspektiv och snarare karakteriseras av studiet *om* lärarutbildningen, det vill säga studier av mer analytisk eller deskriptiv karaktär som ämnar synliggöra hur lärarutbildningen styrs och eventuellt förändras samt studier som syftar till att beskriva eller inventera lärarutbildningens historia, har de senaste åren varit mindre utforskat. Detta trots att omfattande förändringar skett på makronivå. Lärarutbildningen befinner sig idag i ett komplext landskap av aktörer som påverkar och påverkas och situationen ser annorlunda ut idag än vad den gjorde vid den tidpunkt då de flesta av makrostudierna genomfördes.

Denna studie har ett förändringsfokus men syftet är inte begränsat enbart till någon specifik reform eller ett specifikt reformarbete. En avsikt med studien är att synliggöra förändringar över tid genom att relatera dokument från olika tider till varandra och till sin historiska kontext. Frågorna kring hur lärarutbildningen formeras i policytexter på ett övergripande plan studeras i ett inledande skede av studien. Sedan följer studien om införandet av IT inom lärarutbildning som ett fall av statligt initierad förändring. Fallstudiens bidrag är dels att utveckla kunskap kring det specifika fallet, dels att fördjupa kunskaperna kring de mer övergripande frågorna.

3. Historisk bakgrund

I detta kapitel redogörs kortfattat för lärarutbildningens historia. Det görs mot bakgrund av den betydelse som historien har för förståelsen kring dagens lärarutbildning, vilket diskuterades i förgående kapitel. Inledningsvis beskrivs den historiska utvecklingen av folkskolläraernas utbildning respektive läroverksläraernas utbildning. Traditioner från dessa utbildningar har haft ett starkt fäste i lärarutbildningen även efter att de slogs samman till en gemensam utbildning. Lärarutbildningsreformer som genomförts efter enhetskolereformen har i många fall handlat om att motverka de skillnader som traditionerna bidragit till samt verka för en ökad akademisering av lärarutbildningen. Dessa reformer presenteras närmare i avslutningen av kapitlet.

Kapitlet baseras på en genomgång av dels tidigare forskning, med ett samtidshistoriskt fokus, dels på en genomgång av de historiska och tillbakablickande avsnitten i de direktiv som är föremål för analysen i delstudie ett (se kapitel 7) samt de rapporter som följde av direktiven, dels på en genomgång av primärkällorna.

Parallella utbildningar

Lärarutbildningen är en institution med starka traditioner och rötter långt tillbaka i historien, men det är också den delen av den högre utbildningen som genomgått flest reformer i efterkrigstidens Sverige. Lärarutbildningens historia, som präglats av såväl befästandet av traditioner som genomgripande förändringsinitiativ, påverkar i allra högsta grad verksamheten samt arbetet och tankarna runt den än idag.

Vad gäller det formella skolsystemet i Sverige bestod detta länge av två av varandra oberoende utbildningssystem. Det ena var folkskolan, som syftade till att fostra och utbilda folket. Här var det läsning, skrivning och räkning, kristendom och kyrkosång samt den moraliska fostran som låg i fokus. Det andra systemet var läroverken som verkande förberedande för högre studier. Här lärde sig eleverna bland annat latin, moderna språk, musik och

matematik.⁵ Det är slående hur olika dessa system var och hur syftet med dem skilde sig åt. Det beskrivs tydligt i de stadgor och förordningar vilka riktade sig till läroverket vad som förväntas av lärare och deras utbildning. Vad gäller folkskolans lärare däremot var förväntningarna och kraven som uttrycks i stadgorna inte lika tydliga. Däremot var lärarutbildningen mer reglerad än folkutbildningen, då bland annat seminariet omfattades av egna stadgar. Folkskolans lärare förväntades undervisa i samtliga eller nästintill samtliga ämnen och deras utbildning bedrevs vid seminarier, avskilda från högskolan, med direkt skoltillämpning som mål. För läroverkets lärare krävdes studentexamen för att få påbörja en utbildning syftandes till att bli lärare. Denna utbildning bedrevs vid universitet och de teoretiska ämnena studerades tillsammans med andra studenter och var inte direkt avpassade för läraryrket. Därtill tillkom, i slutet av utbildningen, ett provår eller en provtermin för att omfatta de praktiska kunskaperna relaterade till läraryrket. Denna utbildning genomfördes vid särskilda provårsläroverk (Rudvall 2001).

Folkskollärarseminarierna

Trots att Sverige relativt sent, jämfört med många andra västeuropeiska länder, beslutade om en allmän skola finns en lång tradition av folkundervisning (6-årig skolplikt infördes 1882. Obligatorisk skolgång för alla infördes först på 1970-talet när särskolan blev obligatorisk). Folkskolestadgan innebär att staten för första gången engagerade sig aktivt i frågor om utbildning för näringsklassen. I och med folkskolestadgan 1842 blev det en skyldighet för varje socken att inrätta en skola. I folkskolestadgan formulerades för första gången en statlig text avsedd att styra och reglera en statlig lärarutbildning för folkskolan.⁶ I folkskolestadgan beskrevs lärarseminarierna som ”*nödiga undervisnings-anstalter för lärares bildande för folk-skolorna*” (SFS 1842:19, s. 1). Stadgan klagör sedan bland annat vad den examinerade och antagne

⁵ Utöver folkskolan och läroverket fanns andra parallella skolor såsom flickskolor (vilka dock inte var juridiskt reglerade). I folkskolan var de praktiska ämnena Trä- och metallslöjd samt textilslöjd länge könsbundna och det var främst folkskollärarna som hade hand om dessa ämnen. Läroverkets praktiska lärare utbildades oftast vid särskilda institut och fick en lång och grundlig utbildning i ett ämne.

⁶ Det bör dock nämnas att en folkskollärarutbildning i mindre fasta former förekom i Sverige redan innan den formulerades i stadgan. Redan från 1830 fanns mindre enskilda seminarier, i vilka lärare till folkskolan utbildades. Dessutom kunde lärarexamen utfärdas till praktikanter som på informell väg utbildats genom att regelbundet besöka skolan. Före 1842 var det dock främst personer utan särskild utbildning för uppgiften som tog hand om folkundervisningen. Att undervisa ansågs alla kunna göra, vare sig utbildning för det eller inte (Jfr Morberg 1999). Sedan 1686 års kyrkolag hade klockarna haft ansvaret för att undervisa folket (Skog-Östlin 1984)

läraren skulle ha för lön⁷. En av fjorton paragrafer i folkskolestadgan ägnas åt utbildningen av folkskolans lärare. Här står:

Så wäl i Hufwudstaden, som i hwarje Stifts-stad, bör av Dom Capitalet beredas tillfälle för dem, som wilja eгна sig åt folk-lärare-kallet, att i ett seminarium er-hålla undervisning och öfning i de till detta kall hörande ämnen. (§ 5 SFS 1842:19, s. 5)

I och med folkskolestadgan gick alltså staten in och reglerade folkskolans lärarutbildning för första gången.

1862, tjugo år efter att seminarierna stadgats, kom det slutligen, efter många krav på regleringar och tydligare likformighet, ett formellt reglemente för folkskollärarutbildningen (SFS 1862:12). I ett utlåtande till denna betonades lärarutbildningens betydelse för statens styrning av folkbildningen:

Staten kan icke på ett kraftigare sätt höja folkbildningen, än om den sörjer der-för, att de läroanstalter, vid hvilka lärarne skola förvärfwa sin bildning, äro ändamålsenligt ordnade och försedda med de bästa lärare. (Stats-utskottets ut-låtande; N:o 139, s. 102. Citerat i Linné 1996, s. 86)

I reglementena från 1862, 1865 och 1886 stramas styrningen av seminarie-utbildningen upp från statligt håll. Seminarierna skulle centraliseras och de lokala variationerna skulle minska. Antalet orter som bedrev seminarieun-dervisning skars 1865 ner från tretton till nio (Morberg 1999). Utvecklandet av lärarseminarierna skedde i förhållande till utvecklandet av folkskolan snarare än i förhållande till den högre utbildningen i övrigt samt med kraf-tigt statligt inflytande. Seminariet kom att forma ett fält för sig, avskilt från universitetet, där starka traditioner kunde bildas och förstärkas (Linné 1996).

Det fanns många kritiska röster runt sekelskiftet 1900 som ifrågasatte värdet av en folkskollärarexamen och den utbildning som seminarierna förmed-lade. Bland annat menade dåvarande ecklesiastikminister Fridtjuv Berg att den blivande folkskoleläraren inte lärde sig mer än vad en minimikurs på folkskolan innehöll, vilket han inte ansåg var tillräckligt (Eskilsson 1996). Berg tillsatte 1906 en kommitté för att se över folkskoleseminariet⁸. 1914 kom en seminariestadga (SFS 1914:133), som ett resultat av Folkundervis-ningskommitténs (FUK) åtta år långa arbete. Stadgan var betydligt mer om-

⁷ Årslönen skulle vara femton tunnor spannmål, varav 8 tunnor in natura, hälften i råg, hälften av annat sädeslag. Den andra hälften av lönen skulle betalas i pengar. Dessutom skulle församling-en förse läraren med en bit land att bruka samt foder till en ko. Om klimat eller annat omöjlig-gjorde att hålla med en ko skulle fodret ersättas med ytterligare två tunnor spannmål. De försam-lingar som inte hade råd att avlöna sin lärare kunde söka medel hos Kungl. Maj:t (SFS 1842:19)

⁸ Berg tillsatte kommittén när han var ecklesiastikminister 1905-1906. Han var sedan ordförande i kommittén till 1911, då han åter blev ecklesiastikminister.

fattande än sina föregångare och bestod av 178 paragrafer samt bilagor innehållande timplan och kursplaner. Stadgan innebar stora förändringar för folkskollärarseminarierna. Utbildningen skulle inte bara ge de studerande yrkeskunskaper direkt relaterad till kommande yrkesgörning utan också allmänbildning och fackbildning samt fungera som en grund för ett fortsatt lärande. De teoretiska krav som ställdes på en lärare på seminariet var i stort sett desamma som ställdes på en adjunkt eller lektor vid ett allmänt läroverk. Fortfarande fanns dock en nära koppling mellan seminariet och kyrkan. Till exempel var tjänstgöring vid seminarium meriterande vid ansökan om en prästtjänst (Moberg 1999).

Det rådde under tidiga den delen av 1900-talet stor utvecklingsoptimism när det gällde pedagogiska frågor. I det omfattande reformarbetet som berörde seminarieutbildningen eftersträvades en uppgörelse med den kyrkliga dominans som tidigare varit gällande i utbildningen. Eskilsson (1996) menar att det är förvånande att så omfattande reformer (däribland seminariestadgan 1914) kunde genomföras i en så orolig tid som tiden runt första världskriget innebar. Trots dessa stora reformer fanns inte mycket av offentlig debatt kring den statliga styrningen. Detta kan enligt Eskilsson (1996) förklaras med den särställning kyrkan och därmed också utbildningssystemet tidigare hade haft. Utbildningen behöll denna särställning i samhället även när kyrkans inflytande minskade. Det framstod som självklart att relativt omfattande förändringar kunde genomföras på ämbetsmannanivå.⁹

I och med 1914 och 1937 års seminariestadgor började ett nytt synsätt göra sig gällande i seminarierna. Den konservativa katederundervisningen fick ge vika för friare arbetsformer. Den modellinlärning eller ”mästare – lärling” – relation som tidigare genomsyrat seminarieundervisningen övergavs till viss del. (Linné 1996, Fransson & Lundgren 2003)

I seminarierna var idealet en ödmjuk och underordnad lärare som inte skulle vara anspråksfull. De blivande lärarna tränades i att behärska en avgränsad uppgift utan att vara kritisk eller ifrågasättande. (Linné, *lararnashistoria.se* 2013)

⁹ Eskilsson (1996) studerar i licentiatavhandlingen, *Skolutveckling genom lärarutbildning - om statlig styrning av folkskollärarseminarierna i början av 1900-talet*, hur den statliga styrningen av folkskollärarutbildningen såg ut i början av 1900-talet och vill genom det belysa förhållandet mellan lärarutbildning och skolutveckling. Avhandlingen är begränsad till att behandla åren 1903-1920 med särskilt fokus på 1911-1914. För att kunna uttala sig om folkskollärarutbildningen under den aktuella perioden görs en tillbakablick i skolhistorien från folkskolans och seminarieutbildningens födelse samt en kartläggning av den politiska fördelning som var rådande under 1900-talets två första decennier.

Utbildning för läroverkslärare

Redan under medeltiden fanns i Sverige en form av undervisning byggd på dopet, konfirmationen, nattvarden och bikten. 1474 stadgades det att det vid varje domkyrka skulle finnas en lärare. Vid sidan av domskolorna fanns även klosterskolor samt, i städerna, stadsskolor. Undervisningen, som enbart riktade sig till de högre stånden, syftade till att sprida den evangelistiska läran samt säkra rekryteringen av präster och tjänstemän. Eftersom präster levde i celibat under denna tid kunde de inte själva reproducera sin grupp, vilket var det vanliga bland andra yrkesgrupper. (Lundgren 1979, Boli 1990)

I den skolordning som utkom 1724 fastställdes behörigheten för lärare till läroverken:

The som til Läsämstare ock Lärare i Scholarne antagas, skola som til förende sagt är, wara försedde med Embetet tilhörige wettenskaper, samt nyctre ock gudfruchtige personer, som ungdomen kunna icke allenast betiena igenom en god underwisning, utan och föreläsa med ett Christerligt och ärbart lefwerna (1724 års skolordning, § 1)

I slutet av 1700-talet var frågan om läroverkslärarnas utbildning därmed väckt. Eftersom läroverken var en statlig angelägenhet skulle också staten svara för utbildningen av lärare därtill. Utbildningen skulle ske vid universitetens teologiska fakulteter. 1803 fastställdes krav på kunskaper i pedagogik för blivande lärare och att det skulle hållas föreläsningar i pedagogik och didaktik vid landets tre universitet:

/.../härmed i Nåder förordna, det skola alla studeranden, som vilja åtaga sig barns publica eller enskilda underwisning, wara pliktiga, att offentligen wid anställande Examina ådagalägga dels deras Pädagogique och Didaktique wunne förkofran, dels ock deras framsteg uti de Elementarwetenskaper, hwilka för en Lärare eller Informator är nödig. (citerat i Fransson & Lundgren 2003, s. 41)

De anställningskrav som ställdes på en lärare, vilka framgår av de stadgor för läroverken som utkom under första halvan av 1800-talet, var att läraren skulle bekänna sig till den rena evangelistiska läran och vara känd för sin gudsfruktan och sina goda seder, ha en stadga och ett allvar i karaktären och en foglighet i lynnet, ha grundläggande insikt i kunskapsområdet vilket tjänsten berörde, besitta förmågan att lätt och tydligt genomföra undervisning samt ha någon erfarenhet från läraryrket. Dessutom skulle lärare ha en kandidatexamen från ett universitet. Konsistoriet tillsatte tjänsterna efter att den sökande bland annat fått hålla en provföreläsning för lärjungar samt förhört dessa i ämnet. (Marklund 1996)

I slutet av 1890-talet diskuterades läroverket och dess lärare flitigt i riksdagen. En kommitté tillsattes för att utreda de anställningsprov som varit obligatoriska vid tillsättandet av en läroverkstjänst och om dessa skulle behållas eller ej. 1898 överlämnades kommitténs betänkande där det föreslogs att provet skulle avskaffas och istället skulle handledningen under provåret stärkas. (Skog-Östlin 1984)

År 1907 utkom en stadga som kom att bli central för läroverkslärarutbildningens utveckling. I stadgan från 1907 inrättades en särskild examen för blivande ämneslärare – filosofisk ämbetsexamen. Dessutom skulle, i och med denna stadga, de blivande lärarna genomgå en obligatorisk pedagogisk kurs och innehållet i ämnesstudierna skulle anpassas efter läroverkens behov:

Kunskapsfordringarna i filosofisk ämbetsexamen skola i de ämnen, som motsvara läroämnena vid de allmänna läroverken, bestämmas med hänsyn till examens ändamål att utgöra villkor för behörighet till ämneslärarbefattningar vid dessa undervisningsanstalter och med iakttagande av de angående sådan behörighet särskilt stadgade föreskrifter. (SFS 1907:93, § 16)

I och med de förändringar som kom med stadgan 1907 förändras också provårets utformning. Dessa förändringar återfinns i stadgan från 1915, den så kallade ”provårsstadgan” (SFS 1915:197). Provårets teoretiska del försvann. Bara de som hade filosofisk ämbetsexamen samt den obligatoriska pedagogikkursen hade rätt att genomgå provår. Läroverkets rektor var föreståndare för provårets praktiska del (Skog-Östlin 1984).

Läroverket var främst en institution avsedd för pojkar (först 1927 fick flickor tillträde till statliga läroverk och några år innan fick kvinnor rätt att vara lärare i läroverket) och lärdom, elit och manlighet var ledord för läroverket och präglade dess traditioner. (Linné, lararnashistoria.se 2013)

Andra parallella lärarutbildningar

Utöver utbildningar för seminarielärare och läroverkslärare fanns bland annat utbildningar som vände sig till lärare i musik, teckning och gymnastik. Relevansen av dessa lärare poängterades i 1800-talets skolordningar och i större städer började särskilda lärare i dessa ämnen anställas i såväl seminarier, läroverk, flickskolor som större folkskolor. Det var dock främst i läroverken som dessa lärare i så kallade praktiska ämnen tjänstgjorde. Musiklärare utbildades vid Kungl. Musikaliska Akademin och där fokuserades på att utveckla färdigheter i sång och instrumentalmusik. Lärare i teckning utbildades fram till 1879 vid akademien för de fria konsterna och därefter vid Tekniska skolan/Konstfack. Gymnastiklärare utbildades vid Gymnastiska

Centralinstitutet och präglades av Per Henrik Lings tradition av kroppens fostran och fysisk träning. (Linné, lararnashistoria.se 2013)

Mot en gemensam lärarutbildning

I föregående stycken framgår att de parallella lärarutbildningarna hade börjat närma sig varandra något redan i början på 1900-talet. Seminarieutbildningen hade kommit att bli något mer omfattande och det var inte längre tillräckligt att de blivande lärarna kunde det som de senare skulle lära ut. Den examen som krävdes av en seminarielärare var inte helt olik den som krävdes av en lärare som skulle undervisa vid ett läroverk. Samtidigt kom det praktiska och pedagogiska att värdesättas mer i utbildningen för blivande läroverkslärare.

Sedan 1940-talet har stegvisa försök gjorts för att sammanföra de två lärarutbildningarna samt öka lärarutbildningens forskningsanknytning med hjälp av en rad reformer. I 1946 års skolkommissions betänkande formulerades behovet av att slå samman de existerande lärarutbildningarna:

Den nuvarande anordningen av lärarutbildningen har rest organisatoriska och personliga barriärer mellan småskolans, folkskolans och läroverkets lärare/.../ Kommissionen /.../ anser, att den egentliga yrkesutbildningen i stor utsträckning bör göras gemensam för skilda lärarkategorier. En differentiering för undervisning på olika stadier är nödvändig, men åtskilliga moment i lärarutbildningen bör kunna göras gemensamma för olika kategorier. (SOU 1948:27, s. 362)

För att få till stånd en mer gemensam utbildning för olika lärare ansåg man att det behövdes gemensamma läroanstalter samt att dessa kopplades till universiteten.

Under den senare hälften av 1900-talet och början av 2000-talet har diskussionen kring lärarutbildningen berört flera olika frågor. En har, som nämnts, handlat om att göra utbildningen mer gemensam för att överbrygga traditionerna från de tidigare lärarutbildningarna. Men diskussionen har också präglats av frågan om vilket innehåll som bör vara gemensamt för olika lärarkategorier och vilken innehåll som bör vara specifikt. Diskussionerna har även handlat om spänningen mellan vetenskap och praktisk lärarkunskap samt spänningen mellan lärarutbildning som högre utbildning och lärarutbildning som en del av ett skolsystem. (Linné, lararnashistoria.se 2013)

De första lärarhögskolorna

Initiativen mot en gemensam lärarutbildning kan kopplas till de reformer som genomfördes i skolväsendet i samband med att folkskola och realskola skulle bli enhetsskola. 1950 beslutades att på försök införa en ny skolorganisation: enhetsskolan. Två år senare kom förslaget om en ny lärarutbildning (i SOU 1952:33). På försök infördes lärarhögskolor. 1956 inrättades i Stockholm den första permanenta lärarhögskolan. Man ville med lärarhögskolorna bryta med mycket av den tidigare seminarietraditionen och bara namnet högskola i lärarhögskola vittnar om en ambition att göra lärarhögskolan mer akademisk och högskolemässig. Tron till forskningen och vetenskapen var stor och man ville knyta an utbildningen till en vetenskaplig grund och till aktuell forskning. (Skog-Östlin 1984, Linné 1996, Fransson & Lundgren 2003, Hartman 2006)

År 1968 utfärdades en stadga (SFS 1968:318) efter bland annat en utredning av 1960 års lärarutbildningssakkunniga (LUS). Utredningen eftersträvade att minska den skarpa gräns som fortfarande fanns mellan de olika skoltraditionerna och skapa en mer enhetlig lärarutbildning. I stadgan framgår hur arbetet på lärarhögskolorna skulle bedrivas på vetenskaplig grund. En annan viktig aspekt som framgår av stadgan är att barnet skulle vara i centrum. Traditionen att arbetsmetoderna skulle vara desamma på lärarutbildningen som i skolorna fanns kvar inom metodikämnet.

Högskolereformen

Lärarhögskolestadgan från 1968 var gällande fram till 1977 då en omfattande reform av den högre utbildningen i Sverige, som har haft stor betydelse för lärarutbildningen, genomfördes efter ett omfattande utredningsarbete. Högskolebegreppet vidgades och lärarutbildningen skulle, tillsammans med alla postgymnasiala yrkesutbildningar, i sin helhet integreras i högskolan. Vad gällde lärarutbildningen blev konsekvensen främst den att såväl innehåll som form förväntades vila på vetenskaplig grund. Spänningen mellan praktiskt lärarkunnande och vetenskaplig skolning blev därmed ännu starkare än tidigare föremål för diskussion. I och med denna reform ändrades även lärarutbildningens styrning. Istället för att som tidigare styras av regler skulle utbildningen nu styras av mål och resultat. (Linné 1998)

Reformen 1977 kan, med hänvisning till grundskolereformen på 1950-1960 talet samt gymnasieskolans reformering, ses som ett tredje och slutgiltigt steg i efterkrigstidens successiva reformering av utbildningsväsendet i Sverige, vilken präglats av integrationstanken. Högskolereformen var på detta sätt en fullbordning av de tankar som drevs av skolkommissionen på 1950-talet. Man har genom reformerna inte bara försökt undanröja paralleller i

utbildningssystemet utan också integrera olika typer av utbildningstyper i en och samma organisation. (Hartman 2006)

Men omorganisationen innebar i praktiken en försvagning av lärarutbildningens ställning. Tidigare hade den förvisso stått utanför universitetsstrukturerna, men genom forskningsämnet praktisk pedagogik haft en formell anknytning till forskning. Efter reformen 1977 stod lärarutbildningen utan forskningsämne och det etablerades då inte nya strukturer för forskningsanknytning (Erixon Arreman 2005). Forskningsanknytning blev i och med reformen ett nyckelord och i spåren av reformen 1977 tillkom forskningsområdena didaktik och ämnesdidaktik (Hartman 2009).

Reformen innebar att lärarutbildningen inte längre erbjöds en lösning från statens håll utan förväntades finna mera lokala lösningar, som dock inte fick vara för olika lärarutbildningar emellan. Denna situation ledde, enligt Askling (1983), till att lärarutbildningen blev svagare styrd av staten och av samhällets och yrkeslivets behov. Istället blev det främst den verkställande organisationen och de föreställningar och traditioner som styrde. Det nytänkande och den flexibilitet som reformen förväntades leda till kom i konflikt med krafter inom utbildningen som strävade efter att behålla en befintlig ordning. (Askling 1983)

Grundskollärareformen

Grundskollärarytbildningen lanserades 1988 med en vision om att de kvarvarande spåren från parallellskolesystemet skulle försvinna. Främsta syftet med reformen var att lärarutbildningen skulle få en ”struktur och ett innehåll som bestäms utifrån grundskolans behov” (proposition 1984/85:122, s. 7). Läroplanen skulle vara en utgångspunkt i utformningen av grundskollärlinjen. Den klyfta som tidigare funnits mellan grundskolans olika stadier skulle nu suddas ut genom att det i fortsättningen skulle utbildas lärare för grundskolans tidigare år (åk 1-7) och för grundskolans senare år (åk 4-9). Ämnesstudierna inom utbildningen fick en större plats medan pedagogiken och metodiken fick ge vika något (Hartman 2006).

En ny lärarutbildning

Vid tiden för millennieskiftet var det dags för ett nytt reformarbete. Åtta av de elva olika lärarexamina föreslogs slås samman till en.¹⁰ Reformen motive-

¹⁰ Barn- och ungdomspedagogisk examen, bildlärar-, grundskollärar-, gymnasielärar-, hushållslärrar-, idrottslärar-, musiklärar- och slöjdlärarexamen ersattes av en lärarexamen. Flyglärarexamen, folkhögskollärarexamen och specialpedagogexamen blev kvar som separata examina. (proposition 2009/10:89)

rades med att samhällsutvecklingen och de stora förändringarna på skolområdet krävde en ny lärarutbildning och en lärarkår med gemensamma yrkeskunskaper. Dessutom menade man att den decentralisering som skolsystemet hade genomgått och det faktum att förskola, förskoleklass och fritidshem integrerats i skolan innebar förändrade förutsättningar för lärare. Det svenska skolsystemet var vid denna tid ett av Europas mest decentraliserade och lärarutbildningen sågs som en faktor för att i detta system värna om likvärdighet (Persson 2011). Man ville också genom reformeringen av lärarutbildningen stärka möjligheten till det livslånga lärandet:

Ett viktigt inslag i förnyelsen av lärarutbildningen är den möjlighet till ett livslångt lärande som den föreslagna strukturen för lärarutbildning erbjuder. Den ger ett stort utrymme för redan verksamma lärare att följa grundutbildningen i de delar som kan vara av intresse för deras kompetensutveckling. (proposition 1999/2000:135, s. 1)

I regeringens proposition 1999/2000:135 framhölls också att den nya lärarutbildningen skulle få en väsentligt utökad vetenskaplig bas, genom att forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildningen kraftigt skulle förstärkas. En kommitté för utbildningsvetenskap skulle bildas inom Vetenskapsrådet.

En hållbar lärarutbildning

Den 20 juni 2007 beslutade regeringen att tillsätta en utredning i syfte att åter förändra lärarutbildningen. Beslutet var en följd av att den borgerliga alliansen tagit över regeringsmakten 2006 efter 12 år av socialdemokratiskt styre. I detta maktskifte utmålades utbildningspolitiken som ett högprioriterat område av den borgerliga alliansen. Under kommande mandatperiod genomfördes omfattande förändringar på utbildningsområdets alla nivåer med bland annat ny skollag, nya läroplaner, ny gymnasieskola, ny lärarutbildning, ny rektorsutbildning, uppstartande av ny skolmyndighet och förändringar i styrningen av den högre utbildningen. Denna reformtäta period har jämförts med perioden kring grundskolans införande på 1960-talet och decentraliseringen av skolan på 1990-talet. Intensiteten i perioden kan förklaras med den mediedebatt som följde av Sveriges sjunkande resultat i internationella jämförande kunskapsmätningar. I media utmålades svenska skolan som kunskapsfientlig med lärare och rektorer med bristande kompetens som tappat kontrollen över skolan. Mot denna bakgrund krävdes politisk handlingskraft (Persson 2011).

Utredningen som tillsattes 2007 för att föreslå förändringar av lärarutbildningen tog namnet HUT07. Huvudsyftet var att höja utbildningen kvalitet. Man menade i kommittédirektivet att problem hade identifierats i lärarut-

bildningen vad gällde såväl innehåll som struktur och att grundläggande förändringar inom utbildningen därför var nödvändig. I uppdraget ingick att överväga om det borde införas examina för olika inriktningar inom lärarutbildningen, att bedöma vilka kunskapsområden inom lärarutbildningen som borde vara gemensamma för samtliga studenter samt föreslå hur forskningsanknytningen av lärarutbildningen kunde förbättras och antalet forskarutbildade lärare på utbildningen kunde öka (direktiv 2007:103). Senare lämnades också två tilläggsdirektiv, ett rörande lärare i yrkesämnen, lärare i minoritetsspråk och informations- och kommunikationsteknik i lärarutbildningen (direktiv 2008:43) samt ett rörande utbildning till lärare med inriktning på fritidspedagogik (direktiv 2008:61). Utredningen lämnade i sitt slutbetänkande förslag till förändringar som man menade skulle kunna leda till en lärarutbildning som präglas av långsiktighet, professionalitet och hög kvalitet (SOU 2008:109). Två citat från utredningen visar på den särpräglade situation tillsättningen av denna utredning motiveras av till skillnad från tidigare utredningar:

Tidigare utredningar om lärarutbildningen har motiverats med faktiska förändringar i skolsystemet och ett samhälle i snabb förändring. Denna utredning motiveras inte på detta sätt, vilket gör den originell historiskt sett. Istället är motiven huvudsakligen konstaterade brister i lärarutbildningen. (SOU 2008:109, s 101)

Denna utredning hävdar att lärarutbildningens uppläggning ska vara långsiktigt hållbar och därför inte präglas av de för tillfället rådande vindarna i samhällslig och pedagogisk debatt. (SOU 2008:109, s. 224)

Utredningen tillsätts med motivet att lärarutbildningen har konstaterats, bland annat från Höskoleverkets håll, inneha stora kvalitativa brister samt att många lärare saknade utbildning i undervisningsämnet eller saknade pedagogisk utbildning. Tidigare utredningar har motiverats genom ett förändrat skolsystem eller samhällsförändringar. Samtidigt visar det andra citatet ovan att lärarutbildningen ska vara långsiktig och hållbar över tid och alltså inte präglas av samtida samhällslig och politisk debatt.

Riksdagen beslutade i april 2010 att lärarutbildningen från och med höstterminen 2011 skulle förändras i enlighet med förslagen i regeringens proposition *Bäst i klassen - en ny lärarutbildning* (proposition 2009/10:89, 2009/10: betänkande UbU16, skrivelse 2009/10:248). Den sammanhållna lärarexamen som tidigare varit gällande ersattes av fyra nya typer av examen: föskolläraryrkes-, grundläraryrkes-, ämnesläraryrkes- och yrkesläraryrkesexamen. Syftet med reformen var att kunna garantera utbildningar av hög kvalitet till lärare och föskollärare, som lever upp till skolans och förskolans behov.

De nya lärarexamina som infördes 2011 följs upp och prövas av Universitetskanslerämbetet (UK). Enligt regeringens budgetproposition för 2012 (proposition 2011/12:1) framgår att utvärderingarna ska fokusera på bland annat forskningsanknytning i utbildningen, tillräckliga lärarresurser och en strukturerad plan för utbildningen. Utvärderingarna ska också fungera som en grund för utfärdandet av examenstillstånd.

Reformer i skola och högre utbildning

Andra statligt initierade reformer än de som särskilt riktats mot lärarutbildningen har också haft betydelse för denna utbildning. Däribland kan reformer riktade mot skolan och läraryrket nämnas, exempelvis decentraliseringen av skolan och friskolereformen, båda genomförda på 1990-talet, samt införandet av lärarlegitimation 2011. Därtill har transnationella influenser och internationella samarbeten om skola och högre utbildning haft betydelse för lärarutbildningens formande. Nedan redogörs för exempel på några betydelsefulla reformer, vilka inte specifikt inriktats mot lärarutbildning.

I början av 1990-talet förändrades styrsystemet för den svenska skolan mot ett mer decentraliserat och avreglerat system. Styrningen av skolan följde liknande mönster som förändringar inom andra politikområden. Riksdag och regering hade fortsatt det övergripande ansvaret för skolan medan kommuner blev huvudmän för skolans organisation och genomförande. Reformerna på 1990-talet innebar en förändrad ansvarsfördelning, en övergång till mål- och resultatstyrning, nya läroplaner och ett nytt betygssystem. Staten skulle fortfarande kontrollera, utvärdera och utöva tillsyn. De första åren efter decentraliseringsreformerna bedrevs dock bara tillsyn på förekommen anledning, det vill säga när anmälningar eller klagomål om brister framkommit. (Forsberg 2010)

1991 genomfördes den så kallade friskolereformen som innebar att såväl elever och föräldrar som lärare och skolpersonal fritt fick välja skola. Tidigare hade närhetsprincipen varit dominerande. Reformen var sprungen ur krav på valfrihet som växt fram på 1980-talet, men bör också relateras till dels decentraliseringen som diskuterats ovan och till en mer samhällsövergripande trend av privatisering (Forsberg 2010, Parding 2011). Reformen har fått störst genomslag inom gymnasieskolan där c:a 40 % av landets skolor drivs som friskolor. C:a 26 % av landets gymnasieelever går i en fristående gymnasieskola. Läsåret 2012/2013 utgör något av ett trendbrott eftersom det är första året sedan reformen genomfördes då andelen elever som söker sig till fristående gymnasieskolor minskar (Skolverket.se 2013).

Några år in på 2000-talet började staten återta en del av styrningen av skolan som tidigare släppts genom ett ökat användande av kontroll och utvärdering. Ett exempel är att Myndigheten för skolutveckling lades ner 2008 samtidigt som Skolinspektionen etableras. Genom ett stärkt kontrollsystem pekades det, från statligt håll, ut vad som skulle prioriteras i skolan (Forsberg 2010). Forsberg (2010) menar också att det faktum att lärarutbildning mer frekvent utvärderats och reformerats de senaste åren är ett uttryck för att staten vill stärka sitt inflytande över skolan.

I mars 2011 beslutade riksdagen, i proposition 2010/11:20, att införa lärarlegitimation. Huvudregeln skulle vara att för att få anställas utan tidsgräns som lärare i skola eller förskola samt för att få sätta betyg på elever skulle legitimation krävas. Legitimationen är idag sökbar efter fullgjord lärarexamen, förskollärarexamen eller annan motsvarande utbildning. Därtill ska läraren eller förskolläraren för att få sin legitimation ha tjänstgjort minst ett år som lärare/förskollärare med stöd av en mentor. Reformen införs stegvis från och med den 1 juli 2011.

De ovan nämnda reformerna har i första hand riktats mot skola och läraryrke och varit nationella. Liknande reformer har också skett i andra länder. Idag är internationella och transnationella krafter mer betydelsefulla faktorer i den nationella utbildningskontexten än någonsin tidigare (Ozga & Lingard 2007). 1995 blev Sverige, efter folkomröstning, medlem i EU. Men ett europeiskt samarbete hade förekommit också innan detta. På 1950-talet syftade europeiseringen till att gynna en gemensam identitet och i detta sågs utbildning vara en viktig faktor. 1971 beslutade Europas utbildningsministrar vid ett möte i Haag att bilda ett europeiskt center för utvecklande av utbildning. Under 1990-talet intensifierades det Europeiska samarbetet inom utbildningssektorn bland annat genom EU (Grek & Lawn 2009). EU:s gemensamma utbildningspolitik har de senaste åren allt mer kommit att påverka den utbildningspolicy som rört den nationella kontexten i Sverige. År 2000 antog Europeiska rådet den så kallade Lissabonstrategin som syftade till att göra EU till:

/.../världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomi, med möjlighet till hållbar ekonomisk tillväxt med fler och bättre arbetstillfällen och en högre grad av social sammanhållning. (Europeiska rådet, 2000)

Många av strategins mål ansågs inte ha uppnåtts år 2010, trots att det var syftet. Men strategin och EU:s utbildningspolicy påverkade ändå, under denna tid, den svenska nationella utbildningspolitiken och policyn (Nordin 2012, Sjöberg 2011). 2010 ersattes Lissabonstrategin av Europa 2020 där man riktar in sig på fem områden; sysselsättning, forskning, utbildning, fattigdomsminskning och klimat/energi. Vad gäller utbildning handlar målen

om att fler unga ska studera och nå bättre resultat en ökad rörlighet i utbildningssyfte samt lättare få tillgång till arbetsmarknaden (Europeiska kommissionen 2010).

1999 gick europeiska utbildningsministrar samman och deklarerade inledningen på en process syftandes till att införa tydliga och jämförbara examina vid högre utbildning i Europa samt att främja mobiliteten. Processen fick namnet Bolognaprocessen och målet uttrycks bland annat vara att:

/.../ bidra till att närma de olika systemen för högre utbildning till varandra, så att man får ett tydligare system som består av tre nivåer, nämligen grundnivå, avancerad nivå och forskarnivå. (europa.eu 2013)

1999 var det 29 länder som undertecknade deklARATIONEN. 2013 är 47 länder med i samarbetet. I Sverige har bland annat ett nytt betygssystem och en ny utbildnings- och examensstruktur införts i enlighet med Bolognaprocessen.

Läroarbetsutbildningen - historien och komplexiteten

I den historiska genomgången framträder att läroarbetsutbildningen utvecklas i ett samspel av många parallella, delvis samspelande förändringar och reformer, där såväl nationella som transnationella och internationella influenser spelar roll. I och med den särställning utbildningen har inom den högre utbildningen, med sin nära koppling till skolan och det starka politiska intresset, får reformer och politisk handlingskraft gentemot en rad olika områden konsekvenser också på läroarbetsutbildning. Men vad konsekvenserna blir och hur utbildningen påverkas av dessa reformer är ibland mindre klart, då de, när de implementeras i läroarbetsutbildning, också möts av genomförandet av andra reformer samt utbildningens traditioner.

4. Lärarutbildning - en diversifierad och unik högskoleutbildning

Lärarutbildning är sedan högskolereformen 1977 till fullo en högre utbildning men utbildningen är också en del av skolsystemet. Staten utövar direkt styrning och påverkan på utbildningen samtidigt som den verkar under universitetens eller högskolornas autonomi. Lärarutbildning befinner sig på så sätt i ett komplext förhållande mellan skola och högre utbildning och mellan att styra och att styras. I kapitlet problematiseras den relation lärarutbildning befinner sig i.

Lärarutbildning som högre utbildning

Lärarutbildning är idag inordnad under högskolan men dess historia och dess nära relation till skolan bidrar till något av en särställning i denna organisation. Detta är inte unikt för Sverige. Archer (1979) intresserar sig för utbildningssystem från ett makroperspektiv och studerar, i boken *Social origins of educational systems*, hur utbildningssystem utvecklas och förändras. I fokus ligger frågorna om vad som karakteriserar utbildning samt hur relationen mellan utbildning och samhälle kan förstås. Dessa huvudfrågor bryter sedan Archer ner och problematiserar:

The first question about the characteristics of education can be broken down into three subsidiary ones: Who gets it? What happens to them during it? Where do they go to after it? These enquiries about inputs, processes and outputs subsume a whole range of issues, many of which have often been discussed independently. They embrace problems about educational opportunity, selection and discrimination, about the management and transmission of knowledge and values, and about the social placement, stratification, and mobility. At the same time they raise the two most general problems of all, namely those about the effects of society upon education and about the consequences of education for society. (Archer 1979, s.1-2)

Det enkla svaret på varför utbildning har den input, den process och den output den har är beroende av vilka mål de som kontrollerar utbildningen har satt upp för densamma. Formulandet av nya mål bidrar till en förändrad utbildning. Men, menar Archer (1979), detta är ett alltför enkelt sätt att

förstå och förklara vad utbildning är och hur den förändras. Dessa enkla svar föder snarare mer frågor än de löser. För det första måste man fråga sig vem eller vilka grupper det då är som kontrollerar utbildningen, hur detta görs och vad det får för konsekvenser. Och när det gäller förändring blir det nödvändigt att fråga sig varför målen förändras, vem eller vilka det är som förändrar målen och vad intentionen med förändringen är. Utbildning är inte en produkt av en specifik ideologisk idé utan snarare ett resultat av en politisk maktkamp och därmed är också maktstrider och kompromisser en del av produkten, det vill säga av utbildningssystemet.

Clark (1983) frågar sig på ett liknande sätt vem det är som styr och påverkar utbildningssystem och menar att de statliga myndigheterna, marknaden respektive den akademiska oligarkin alla utövar inflytande över den högre utbildningen. Relationen i styrkeförhållandena mellan de påverkande krafterna varierar i tid och i rum. År 1983 menade Clark att högskolan i Sverige var betydligt mer statligt styrd än många andra länders högskolesystem vid samma tid:

Sweden remains relatively close to the extreme of state coordination, since that country developed strong capacity, during the last two decades, for state officials and allied interest groups to override the traditionally strong power and privileges of professors. By 1980 it had become a country in which academic baron feel particularly pushed around by the state and by outside groups. (Clark 1983, s. 142)

Det är ungefär 30 år sedan detta citat publicerades och styrningen och påverkan av högskolan i Sveriges har förändrats sedan dess. I detta sammanhang är dock inte poängen att beskriva den högre utbildningens utveckling utan snarare ge en bakgrund till hur statlig styrning av högre utbildning sker i ett sammanhang där också andra former av styrning spelar in.

Kopplas dessa tankegångar till Archers (1979) resonemang om vem det är som kontrollerar utbildningen blir styrrelationerna än mer komplex, då varje styrande aktör i sig inte kan ses som en enad maktfaktor utan i sin tur är fyllt av kamper och kompromisser. Archer (1979) talar förvisso om en politisk maktkamp om ideologier som styr och påverkar utbildningssystemet. Men maktkamper och kompromisser förekommer också i marknaden, där olika marknadsintressen strider om makten över utbildningen. I akademien kan maktkamper tänkas föras mellan olika universitet eller högskolor samt inom olika delar av den högre utbildningen, såsom mellan förvaltning och institution.

Detta visar alltså komplexiteten som den högre utbildningen befinner sig i vad gäller hur den förändras och styrs. Vad gäller lärarutbildning blir bilden

än mer komplex då den som framgått ovan, förutom att vara en del av den högre utbildningen, också är en del av skolsystemet.

Lärarytutbildning och det unika

Clark (1983) jämförde hela nationella system för högre utbildning, men som visats i den historiska bakgrunden till denna studie har lärarytutbildningen en särställning inom den högre utbildningen när det handlar om statlig styrning. Lärarytutbildningen har av tradition varit mer detaljstyrd från statligt håll än andra högskole- och universitetsutbildningar. Denna mer detaljerade styrning har främst motiverats utifrån det särskilda ansvaret för skolan. Av betydelse för lärarytutbildningens särställning i högskolan är också hur relativt sent den i sin helhet inkorporerades i universitetet. Andra yrkesnära utbildningar, såsom utbildning för läkare och präster utgör sedan mycket länge universitetens kärna medan lärarytutbildningen till fullo blivit en del av högskolan relativt nyligen.

Lärarytutbildningen har till uppgift, i likhet med andra högskoleutbildningar, att bidra till individers och samhällets utveckling samt att samverka med sin omgivning. Högskolor har relativt stor autonomi och därmed frihet att själva utforma sin organisation, sitt arbete och sina visioner. Denna autonomi stärktes också i och med den så kallade autonomireformen 2011, vilken syftade till att öka högskolans autonomi genom avreglering av vissa lagar kring högskolans inre organisation. Det finns trots detta ett statligt intresse i att påverka och styra den högre utbildningen. Detta gäller som nämnts inte minst lärarytutbildning.

Att lärarytutbildningen har en nära koppling till skolan är givet eftersom det är just i skolan de som utbildas till lärare senare förväntas arbeta. Lärarytutbildningen är således på så sätt en del av skolsystemet och också ett viktigt styrmedel för detsamma. Vilken koppling och vilken relation det finns mellan skola och lärarytutbildningen kan dock inte entydigt förklaras. Men lärarytutbildningens betydelse för skolan har betonats i hela lärarytutbildningens historia och det var just för att stärka skolan som en lärarytutbildning blev aktuell överhuvudtaget (Jfr Linné 1998).

I en forskningsöversikt i SOU 2013:30 behandlas betydelsen av lärares utbildning. Bland annat hänvisas till Hattie (2009) som i en metaanalys konstaterat att lärares utbildning har ringa betydelse för elevers resultat. Darling-Hammond (2000) har i sin analys däremot visat att elever som undervisas av examinerande lärare når högre kunskapsnivåer och är mindre benägna att avsluta sina studier i förtid. Båda dessa studier grundar sig främst på un-

derlag från USA, samt i Hatties (2009) fall också övriga anglosaxiska länder. Samma spridning i forskningsresultat framträder när det gäller lärares specifika ämneskunskaper. Här konstateras dock i rapporten att ämneskunskaper har positiv inverkan upp till en viss nivå och att kunskaper över denna nivå inte har nämnvärt positiv inverkan på eleverna. Man konstaterar också att lärares ämneskunskaper har större betydelse för elever i skolans senare årskurser än tidigare. En relativt entydig bild framkommer när det handlar om betydelsen av pedagogisk/didaktisk kompetens hos läraren. Här är forskningen mer överens om att denna har en positiv inverkan på elevers resultat. Detsamma gäller lärares personliga förmågor och beteenden där man i SOU 2013:30, med hänvisning till Darling-Hammond (1999) visar att flexibilitet, kreativitet och anpassningsförmåga hos läraren inverkar positivt på elevers lärande. I en huvudslutsats i en kunskapsöversikt gjord på uppdrag av skolverket konstaterar Gustafsson och Myrberg (2002) att lärarens kompetens är den resurs som har störst betydelse för de resultat eleverna når. Men, konstaterar man i SOU 2013:30, genom referens till Grönqvist och Vlachos (2008), elever är individer och påverkas olika. Generellt kan man dock se att lågpresterande elever samt elever med utländsk bakgrund gynnas av goda ledaregenskaper hos läraren medan detta inte tydligt verkar vara av betydelse för högpresterande elever. Dessa högpresterande elever gynnas istället av hög kognitiv förmåga hos läraren, något som försämrar resultat hos lågpresterande elever. Forskningsöversikten visar alltså på en vid spridning kring vikten av lärarutbildning och vad i utbildningen som är av vikt.

Läroterutbildningen anses i många fall vara efter skolan i utvecklingen, det vill säga att läroterutbildningen helt enkelt anpassar sig efter de förändringar eller den utveckling som redan har ägt rum i skolan (Askling 1998). Samtidigt förväntas alltså läroterutbildningen fungera som ett styrmedel för skolan. Jarl & Rönnberg (2010) visar hur läroterutbildningsreformer och den politiska process som leder fram till dessa tar lång tid. Ofta är de reformer som initieras mot läroterutbildning svar på reformer som redan har ägt rum i skolorna. I och med att processerna med att komma fram till hur förändringar i skolan ska återspeglas i läroterutbildning hinner läroterutbildningsreformer knappt implementeras innan det i många fall är inaktuella då skolan i det läget genomgått ytterligare reformer.

Läroterutbildning och styrningsparadoxen

Läroterutbildningen förväntas, som nämnts, dels styra skolan och dels styras av densamma. Dilemmat det innebär för utbildningen att vara både en del av den högre utbildningen och en del av skolsystemet är inte unikt i ett svenskt sammanhang. När läroterutbildning har inordnats i den högre utbildningen, vilket har skett med få undantag världen över, har spänningen ökat

mellan universitets kunskapsideal och skolans intresse i praktisk-orienterad kunskap (Leavitt 1991).

Utbildning generellt och lärarutbildning specifikt ses ofta som nationella angelägenheter, men reformer i utbildningssystem har de senaste decennierna globalt sett rört sig i liknande riktningar. Trots skillnader i struktur, organisation, längd med mera kan trender, utmaningar och dilemman som är gemensamma för de olika nationerna spåras. Detta kan förstås som en effekt av globalisering, men också som ett svar på den ökade betydelsen av bland annat internationella kunskapsmätningar, som leder till ett mer likriktat reformarbete. Vad gäller utbildningssystem inom Europa spelar också EU en avgörande roll för harmoniseringen (Garm & Karlsen 2004). Under 2000-talet har stor uppmärksamhet i många länder riktats mot lärarutbildning i såväl media som inom politiken (Cochran-Smith 2001). Avalos (2000) menar att i slutet av det förra decenniet var tre tendenser märkbara globalt sett vad gäller lärarutbildningspolicy. Det handlade om att perspektivet skiftade från undervisning till lärande (*from teaching to learning*), ökad fokusering på effektivitet och mätbara mål (*the measurement syndrome*) samt ökad fokusering på reformer. Lärarutbildning är över hela världen en statlig angelägenhet och är tillsammans med skola och lärande viktiga politiska områden. Men vilka möjligheter staten har att påverka utbildningen skiljer sig åt.

Lindberg (1999) menar att den starka statliga styrningen av utbildningen, som varit och är utmärkande för Sverige, kan tolkas som ett tecken på bristande statligt förtroende för lärarutbildningens förmåga att själv lösa problem och hantera den kritik som riktas mot den. Han frågar sig på vilka grunder statens ingreppspolitik mot lärarutbildningen kan motiveras och legitimeras och menar att det finns tre möjliga grunder för legitimitet, nämligen: effektivitetsmässiga grunder, kompetensmässiga grunder eller politiska grunder. Lindberg (1999) hävdar att ingreppspolitiken är svår att motivera på effektivitetsmässiga grunder. Gång på gång har det visat sig att ingreppspolitiken inte är effektiv eftersom det i nära nog samtliga utredningar som rör lärarutbildningen konstaterats att tidigare utredningar och riksdagsbeslut inte fått den önskade effekten. Ingreppspolitiken, fortsätter Lindberg (1999), kan inte heller motiveras eller legitimeras på kompetensmässiga grunder eftersom ingreppspolitiken i sig kan vara ett tecken på bristande förtroende för lärarutbildningarnas egen kompetens. Skulle denna förtroendebrist vara befogad löses inte detta problem genom nya externa regleringar och föreskrifter. Det är däremot, enligt Lindberg (1999), möjligt att legitimera ingreppspolitiken på politiska grunder, eftersom skola och utbildning kan ses som politiska projekt och lärarutbildningen kan fungera som ett verktyg staten kan använda sig av för att nå ut till skolan, visa på handlingskraft och för att möta den kritik som riktas mot skolan.

Läroarbetsutbildningen anses vara ett av statens viktigaste instrument att styra skolan med (Lindberg 1999). När kritik riktas mot utbildningen förväntas staten agera. Därmed kan också legitimeringen av den statliga interventionen i utbildningen vara relativt lätt om den svarar upp mot denna kritik (Widén & Grimmet 1995, Lindberg 1999). Men det är ett trögt instrument eftersom det tar tid att påverka skolan på detta sätt, då de studenter som påverkas måste komma ut i skolan som lärare innan effekterna träder i kraft. I DsU 1987:1 framhålls att läroarbetsutbildningen alltid har setts som ett av de viktigaste styrinstrumenten för skolan, men att det är ett långsiktigt styrinstrument, bland annat på grund av att läroarbetsutbildningen vilar på så starka traditioner. Främst lyfts läroarbetsutbildningen fram som ett styrmedel när det gäller att de blivande lärarna ska ha en gemensam grund. Även om utredarna menar att en gemensam grund inte behöver vara likställt med en gemensam utbildning, utan främst syftar på en gemensam uppfattning om de grundläggande värderingar skolan ska förmedla, en gemensam pedagogisk kunskap om läroplansarbete, arbetsformer, betygssättning m.m. Denna, lärarnas gemensamma grund, förväntas bidra till en likvärdighet inom skolan:

Den grundläggande läroarbetsutbildningen skall ge de blivande lärarna en gemensam grund att stå på och ge dem en utbildning som de behöver för att fullgöra sina undervisningsuppgifter. Utbildningen skall lägga grunden för deras professionalism. /.../ den kunskap och kompetens som lärarna representerar är avgörande för att målen för skolan skall kunna nås. Att verksamheten bedrivs av lärare som är utbildade för sin uppgift är därför grundläggande för att en nationellt likvärdig skola med hög kvalitet skall kunna upprätthållas. (proposition 1990/91:18, s. 21)

Läroarbetsutbildningens roll som likvärdigarant och statligt styrmedel av skolan framkommer i många utredningar och offentliga tryck om läroarbetsutbildningen. Ett annat exempel kan tas från en proposition från mitten av 1980-talet:

Läroarbetsutbildning är ett medel att förverkliga samhällets intentioner med skolan. (proposition 1984/85:122, s. 9)

Men man kan också fundera kring hur läroarbetsutbildningen används som ett styrverktyg för förändring i skolan, och inte bara som likvärdigarant. När det gäller statens styrning av läroarbetsutbildningen blir det intressant att fundera kring vad den önskade effekten av styrningen är.

Utbildning i allmänhet och skola och läroarbetsutbildning i synnerhet är svåra att styra, inte minst på grund av att det är svårt att förutse vad det är man styr mot. De elever som utbildas i skolan ska vara verksamma samhällsmedborgare i en framtid vi vet lite om. Vad gäller läroarbetsutbildning aktualiseras denna framtid i flera led. Läroarbetsutbildningen ska styras av staten för att utbilda lä-

rare, verksamma i en framtida skola som i sin tur ska utbilda elever för ett (ännu mer) framtida samhälle. Dessutom är såväl skola som lärarutbildning institutioner med starka traditioner och många har åsikter om båda dessa institutioners form och innehåll. Det brukar hävdas att skolan befinner sig i spänningen mellan två fält, det politiska och det professionella (Jfr Lindensjö & Lundgren, 2000). Man skulle också kunna tänka sig fler fält, exempelvis det samhälleliga, marknaden och det mediala. Detsamma gäller lärarutbildningen. Många aktörer har åsikter om lärarutbildningen och är med och formar lärarutbildningen till det den är. Det professionella fältet i styrningen av lärarutbildningen skulle här kunna delas upp i två fält, ett för professionen i skolan och ett för professionen i lärarutbildningen. I denna studie riktas intresset främst mot det statliga agerandet och den statliga styrningen av lärarutbildning, men det finns en medvetenhet om att andra fält och andra intressegrupper spelar en avgörande roll för detta statliga hanterande av lärarutbildning.

Skolan styrs ytterst av staten via beslut som fattas i riksdag och regering. Här kan man tala dels om *vad* staten styr och dels om *vilka styrmedel* staten har att använda sig av. Vad gäller det förra, vad staten styr, kan man skilja på målmässiga, innehållsliga och organisatoriska aspekter. Vad gäller det senare, vilka styrmedel staten har att handla med, görs inom styrningslitteraturen ofta en indelning i tre olika styrmedel; juridisk, ekonomisk, och ideologisk styrning. Därtill hävdas ibland att kontroll kan förstås som ett fjärde styrmedel. (Lindensjö & Lundgren 2000, Jarl, Kjellgran & Quennerstedt 2007)

Lärarutbildningen har genom den svenska historien varit ett instrument staten använt sig av för att försöka styra skolan (Eskilsson 1996). Men Eraut (2000) frågar sig hur effektiv denna styrning är och huruvida en omstrukturering av lärarutbildning är möjlig för att bättre svara upp mot samtida och framtida mål. Han menar att lärarutbildning kanske är så inramad av externa faktorer att en omstrukturering är omöjlig om inte dessa externa faktorer, utanför utbildningens kontroll, först ändras. Skolan kan förstås som en av dessa externa faktorer då Eraut (2000) menar att en student på lärarutbildningen osannolikt kommer att ta till sig exempelvis nya undervisningsmetoder om denne inte mött dessa metoder i en skolsituation:

Reading about a new approach of teaching may appeal to one's beliefs but unless that approach has been seen in action, there is no reassuring image when one tries it out oneself. (Eraut 2000, s. 564)

Detta skulle då kunna leda till något av ett dilemma. Om lärarutbildningen inte kan förändras om skolan inte först ändras och samtidigt förväntas vara ett av statens medel för förändring av skolan. Dilemmat uttrycks av Bush (1987):

If teachers continue to teach in traditional ways, why should teacher education change? (Bush 1987, citerad i Freiberg & Waxman 1990, s. 623)

Caillier & Riordan (2009) menar att lärarutbildningen med nödvändighet måste förändras om den ska spela en roll i att reformera skolan. Diskussioner kring lärarutbildningens möjligheter att påverka och förändra skolan förekommer alltså på såväl global som nationell nivå (Cochran-Smith 2010). Det tycks finnas en gemensam syn på att möjligheterna att påverka skolan genom lärarutbildningen är komplexa. Dock verkar det vara mindre enighet i uppfattningarna kring vilken förändring som kommer, kan komma och bör komma först, skolans eller lärarutbildningens.

Lärarutbildning i stabilitet och förändring

Lärarutbildningen är som nämnts en utbildning med starka traditioner och den kan tyckas vara mycket stabil över tid. Samtidigt är lärarutbildningen en utbildning som ständigt måste vara i förändring, då den ska behålla en giltighet för en skola och ett samhälle som i sig ständigt förändras.

Clark utgår från något han kallar ”the Hesburgh paradox” när han diskuterar högre utbildning och förändring (Clark 1983). Paradoxen uttrycktes av Theodore M. Hesburgh 1971 och lyder:

The university is among the most traditional of all the institutions of our society and, at the same time, it is the institution most responsible for the changes that make our society the most changing in history of man. (Hesburgh 1971, citerad i Clark 1983, s. 182)

För att hantera paradoxen går Clark till grunden med utbildningens tillkomst. Han menar att ett utbildningssystem till mångt och mycket är en produkt av sin omgivning men att det i takt med att systemet växer och utvecklas skapas strukturer och institutioner som blir egna källor till stabilitet (*continuity*) och förändring. Clark (1983) hänvisar bland annat till Archer som hävdar att: ”*once a given form of education exist it exerts an influence on future educational change.*” (Clark 1983, s. 184)

För att analysera förändringar menar Clark (1983) att man kan utgå från den form av utbildning som finns vid en given tidpunkt för att sedan söka efter skillnader i vad som kommer. Enligt Clark finns det i varje högskolesystem dels krafter som strävar mot enighet och stabilitet i systemet, dels krafter som strävar efter diversitet och förändring.

Skolan spelar en betydande roll för ett samhälles existens och framtid och har i alla tider, såväl historiskt som idag, setts som ett ställe där morgondagens samhällsmedborgare ska formars. Det är framförallt läraren som förväntas utföra detta uppdrag. Därmed är läraren samt den utbildning denne får också av stor betydelse för samhället och dess utveckling. Dewey skrev år 1897:

Jag tror att det är en uppgift för var och en, som är intresserad av utbildning, att framhärda i att skolan är samhällets främsta och mest effektiva instrument för sociala framsteg och reformer. På så sätt kan samhället väckas till insikt om vad skolan står för och förstå nödvändigheten av att utbildaren förses med tillräckliga resurser för att kunna utföra sin uppgift/.../ Jag tror att varje lärare borde försöka inse det upphöjda i sin kallelse, att han är en samhällets tjänare som fått i uppgift att upprätthålla en riktig samhällsordning och säkra en riktig samhällsutveckling. (Dewey 1897/2004, s. 48-49)

Läroutbildningen förväntas svara mot de behov som finns i samhälle och skola. Den ska anpassa sig efter detta, men också vara med och påverka utvecklingen. Freiberg och Waxman (1990) analyserar den amerikanska läroutbildningen och menar att denna har genomgått stora positiva förändringar det senaste århundradet, men att dessa förändringar inte är tillräckliga utifrån de behov som finns i samhället. De menar att läroutbildningen och läraryrket kommer att fortsätta vara ett lågstatusyrke och en semiprofession så länge läroutbildarna inte själva får makten att styra den förändring av läroutbildning som de anser är nödvändig.

Corrigan och Haberman (1990) visar i sin analys av den amerikanska läroutbildningen att denna verkar i olika sfärer; *the societal sphere (national)*, *the state sphere*, *the university sphere*, *the college of education sphere* och *the school sphere*. De menar att dessa sfärer integreras i ett komplext system kring frågor om vilka kriterier som ska vara gällande på läroutbildningen. Vidare hävdar de att förändring i utbildningen äger rum om någon eller några av sfärernas influenser dominerar över de andra sfärernas influenser. Dock måste det råda relativt stor enighet mellan de fem sfärerna för att någon omfattande förändring ska kunna ske. Det vanliga är emellertid att motstridiga åsikter i de olika sfärerna bidrar till att utbildningen förblir relativt oförändrad.

Söderström (1983) definierar förändring som ”*ett visst angivet tillstånd ändras i ett visst avseende från en tidpunkt till en annan*” (s. 258). Detta skiljer då förändring från begreppet utveckling som syftar på en värdeladdad förändring som ämnar ändra objektet i en viss avsedd riktning. Förändring kan således vara av utvecklande karaktär men behöver nödvändigtvis inte vara det.

Det har ovan flera gånger, med stöd i tidigare forskning, konstaterats att skolan och lärarna är betydande för ett samhälle och att det är många som

vill vara med och påverka skolan, lärarrollen och den utbildning lärarna får. Sedan decentraliseringen av skolan i början och i mitten av 1990-talet har lärarutbildningen blivit en stark nationell knypunkt för skolsystemet. Att förändra lärarutbildningen kan innebära en förändring eller utveckling av skolan och även av samhället, men en sådan förändring tar tid. Det finns betydligt mycket mer skrivet om förändring i skola och i högre utbildning än det finns om stabilitet, vilket kan förklaras med att förändring är lättare att observera än stabilitet. Samt att förändring kan upplevas som hot mot eller räddning för en verksamhet. Bray (2005) gör liknelsen att det finns betydligt många fler historieböcker som behandlar krig än det finns historieböcker som behandlar fred. Men, fortsätter Bray, man kan inte bortse från det faktum att många böcker, artiklar och tidskrifter som i första hand tar upp förändring i utbildning också relaterar förändringen till stabilitet, vilket enligt honom delvis kan förklaras med att förändring och stabilitet i många fall ses som varandras motsatser.

För att förändra lärarutbildning måste en rad föreställningar och traditioner¹¹ ifrågasättas och överges. Kan inte dessa föreställningar eller traditioner ändras är inte heller förändring att vänta. När det gäller lärarutbildning finns en traditionsbundenhet och invanda föreställningar som utgör ett hinder för förändring (Askling 1983). Hur ett system är organiserat och vilka maktförhållanden som därmed råder inom systemet är av avgörande betydelse för vilka förändringar som är möjliga. Men även de aktörer vilka verkar inom systemet och deras agerande för och i förändringsprocesser påverkar. Erixon Arreman (2005) visar i sin avhandling att när det kommer till fallet lärarutbildning är aktörernas kunskap om det egna fältet av avgörande betydelse för att traditioner ska kunna brytas och förändring ska kunna ske.

Studierna av den komplexa styrningen och av samspelet mellan stabilitet och förändring visar också att vi inte kan förvänta oss att relationen mellan samhälle och utbildning är statisk. Utbildningen kan inte ses som en spegelbild av det samhälle där den existerar.

Relationen mellan samhälle och utbildning är ett ytterst komplext förhållande, där inte bara aktuella faktorer i samhället påverkar utbildningen, utan där också utbildningens egen tradition möter och omvandlar samtida inflytanden. (Skog-Östlin 1984, s. 5)

Skog-Östlin (1984) menar att olika traditioner som existerar inom lärarutbildningen samt motsättningen mellan dem bidrar till att förändringar som äger rum sker med något av en fördröjning. I likhet med det Askling (1998) och Jarl och Rönnberg (2010) påvisat, anser Skog-Östlin (1984) att föränd-

¹¹ Askling (1983) menar att en tradition kan förstås som sammansmälta föreställningar.

ringarna i många fall inte svar på nutida behov utan snarare är lösningar på krav och behov som funnits tidigare. Angående lärarutbildning vid 1900-talets mitt skriver Skog-Östlin:

Trots uppenbara försök att åstadkomma förändringar av lärarutbildningen kvarstår vissa och för utbildningen avgörande lösningar på utformning och innehåll. Det kan förmodligen tolkas som avhängigt av utbildningens egen tradition. Samhällets krav och behov vid varje enskild tidpunkt får inte direkt genomslag i lärarutbildningen, där de möts av denna utbildnings tradition. Resultatet blir att de förändringar som krävs utformas med hänsyn till lärarutbildningens egna villkor, dvs den utformning och det innehåll som tidigare gällt och som i sin tur är produkter av tidigare samhälleliga krav och behov och lösningar på dessa. (Skog-Östlin 1984, s. 115-116)

Resonemanget går att föra än idag, då dessa traditioner ännu spelar roll. Redan innan den gemensamma lärarutbildningen blev ett faktum hade de två parallella utbildningarna, den för seminarielärare och den för läroverkslärare, börjat röra sig mot varandra. När de sedan slås samman är det främsta målet i flera av de reformer som genomförs att sudda ut skillnaderna mellan de två lärartraditionerna. Fram till grundskollärarysreformen 1988 levde seminarietraditionen framförallt vidare genom klasslärarutbildningen medan ämneslärarutbildningen höll läroverkstraditionen levande. Men sammanslagningen mellan de två traditionerna visade sig leda till kulturkonflikter och revirstrider (SOU 1999:63, Erixon Arreman 2005). Genom den senaste lärarutbildningsreformen har lärarutbildningen åter blivit delad i linje med de två traditionerna, genom uppdelningen mellan grundskollärary- och ämneslärarutbildning.

Hur lärarutbildningen reagerar på och eventuellt förändras av statliga politiska krav påverkas inte bara av de nationella kraven (exempelvis i form av politiska reformbeslut) utan också av relationen till skolsystemet och av de traditioner som finns inom lärarutbildningen. Carlgren (1992) menar att om lärarutbildningen till punkt och pricka följer de statliga direktiv som ställs på den, finns det risk att det uppkommer motsättningar mellan lärarutbildningen och de behov som finns i skolan. Istället kan lärarutbildningen komma att motsätta sig de nya kraven eller omvandla dem. Man kan också tänka sig att kraven förenas med framväxten av en ny grupp lärarutbildare, vilket då strider mot vad andra grupper lärarutbildare tycker är det riktiga att göra. Detta skulle då leda till motsättningar inom lärarutbildningen. Därmed kan utbildningen betraktas som något som delvis står i motsättning till skolvärlden, delvis i motsättning till statsmakten och delvis präglas av interna motsättningar. Utifrån detta resonemang blir det intressant att tänka på den serie reformer som lärarutbildningarna har genomgått under sin historia. Carlgren (1992) menar att varje reform som genomförts har satt sina spår i lärarut-

bildningen där olika ”subkulturer” har bildats. Därför kan man inte tala om enhetliga eller rena traditioner i lärarutbildningen.

Lärarutbildning - en professionsutbildning, en akademisk utbildning och ett styrmedel för skolan

Lärarutbildning förväntas, som framgått ovan, vara en professionsutbildning, en akademisk utbildning och ett styrmedel för staten att styra skolan med. Detta visar på utbildningens uppgift som komplex och mångfacetterad.

Lärare omnämns ofta som de professionella inom skolan. Huruvida läraryrket kan uppfattas som en profession eller inte är dock omtvistat. En profession beskrivs som en yrkeskår som med en teoretisk yrkesspecifik kunskapsbas, autonomi i yrkesutövandet, kontroll över inneslutande och uteslutande i yrkeskåren, kontroll över kunskapsutvecklingen och etiken i yrket, samt en lång utbildning (Burrage & Torstendahl 1990).

Därtill hävdas att en yrkesutövare i ett professionsyrke agerar utifrån sig själv och sin bedömning av den situation eller den person de möter, inte som ett ombud för någon annan.

Of critical importance here is the suggestion that professionals make judgments on behalf of clients as they see them. /.../ They do not act as agent of someone else (for example the government); they act as a principal making their own judgments (Furlong m fl 2000, s. 5).

Även om det finns skilda åsikter om huruvida läraryrket verkligen är en profession går det att tala om en professionalisering eller en deprofessionalisering av yrket, då det i det fallet handlar om processer i endera riktningen.

I Sverige, liksom i de flesta europeiska länder, pågår omstruktureringar av såväl skola som lärarutbildning. I dessa omstruktureringar har diskussioner om lärares profession förts. Carlgren (lararnashistoria.se 2013) använder sig av begreppen inifrån- respektive utifrånstyrning för att visa på diskussionen. I Sverige har inte minst den redovisande funktionen inom skolan fått allt större betydelse under senare år. Detta redovisningsansvar och kontrollen av resultaten, kan enligt Carlgren, förstås som utifrånstyrning. I den styrmodell som har kallats deltagande målstyrning förväntas de verksamma inom skolan vara med och uttöka de mål skolan ska arbeta mot, vilket kan förstås som en inifrånstyrning. Utifrån resonemanget om utifrån- och inifrånstyrning finns delade meningar om vad den ovan nämnda förändringen inom skolan har för betydelse för lärares professionalisering:

De forskare som idag talar om en professionalisering av läraryrket syftar oftast på den självorganiserande aspekten av redovisningssamhället och på den 'inifrånstyrning' av verksamheterna som följer av den. De som istället talar om en deprofessionalisering syftar däremot på den kontrollerande aspekten och en ökande 'utifrånstyrning'. (Carlgren, lararnashistoria.se 2013)

Den yttre styrningen av läraryrket har betonats starkare än den inre styrningen sedan mitten av 1990-talet och lösningar på skolans problem har formulerats genom vidgade kontroller och mätningar. Sjöberg (2011) menar att läraryrket har deprofessionaliserats i och med en ökad kontroll av yrket, med tydligare målskrivningar och ökad redovisningsskyldighet vilket lett till ett ökat ansvar för lärare samtidigt som möjligheterna att utforma sin egen verksamhet minskat.

Vad gäller lärares utbildning har den i många sammanhang definierats som en semiprofessionsutbildning då lärarkåren inte själva kontrollerar sin utbildning eller skapar sin egen kunskapsmassa (lararnashistoria.se, 2013). Att lärarutbildningen har fått denna roll som en semiprofessionsutbildning har sökt förklarats bland annat genom att alla har rätt att uttala sig kring skola och kring lärares yrke, det vill säga att lärarna inte äger sitt eget språk. Inte minst media har haft ett stort inflytande över utbildningsdebatten, vilket bland annat Wiklund (2006) visat på.

Akademiseringen av lärarutbildningen har uttryckts som en väg mot en ökad professionalisering (Carlgren, lararnashistoria.se 2013). Sedan 1977 är lärarutbildningen inordnad under högskolan och ska vara en akademisk utbildning. Samtidigt visade den historiska genomgången att utbildningens akademiska ställning snarare försvagades i och med reformen 1977 och att lärarutbildning i och med denna reform stod utan eget forskningsämne och därmed hade begränsad kontroll över kunskapsutvecklingen. Detta har senare hanterats genom bland annat tillkomsten av "Utbildningsvetenskap" som föreslogs som ett nytt vetenskapsområde i SOU 1999:63 där man skrev att man ville:

/.../ understryka att tillkomsten av ett nytt vetenskapsområde såväl gör det möjligt att tillvarata befintlig forskning och forskarutbildning inom området som att förutsättningar på allvar skapas för att på kort och lång sikt utveckla nya kunskapsområden och nya forskningsinriktningar i förhållande till lärarutbildningar och pedagogisk yrkesverksamhet. (SOU 1999:63, s. 274)

Regeringen beslutade dock att inte gå i linje med förslaget utan tillsatte istället en särskild kommitté inom Vetenskapsrådet med uppgift att:

/.../främja utvecklingen av utbildningsvetenskaplig forskning och forskarutbildning i nära anslutning till lärarutbildningen och med direkt relevans för lärarnas yrkesutövning. (proposition 1999/2000:135, s. 42)

Med denna vida definition av utbildningsvetenskap har det diskuterats vad som kan inrymmas och vad som faller utanför områdets ramar. (Jfr Lundgren & Fransson 2003, Kallós 2009)

Trots försök att, genom reformer, sammanföra lärarutbildning runt en gemensam kärna har traditionerna, kopplade till seminarieutbildningen och läroverkslärarutbildningen funnits kvar (Beach 1995, Beach, Eriksson & Player-Koro 2011). Denna diversifierade distinktion med historiska rötter är inte unik för svensk lärarutbildning utan återfinns också internationellt (Bernstein 2000). Detta blir exempelvis tydligt när Corrigan och Haberman (1990) väljer att, gällande den amerikanska lärarutbildningen, tala om universitetssfären och lärarhögskolesfären som två olika fält som påverkar lärarutbildningens utformning.

5. Läroplansteori, ramar och argument - teoretiska utgångspunkter

I kapitlet motiveras läroplansteori som en relevant utgångspunkt för att behandla avhandlingens problemområde och huvudfrågor. Inledningsvis diskuteras det läroplansteoretiska perspektivet med dess frågor om mål, innehåll, organisation och utvärdering. Begreppen ramar och reproduktion knyts sedan samman med det läroplansteoretiska perspektivet. Därefter introduceras begreppet argument, med beståndsdelarna situationsbeskrivning och handlingsriktning samt centrala utgångspunkter. Avslutningsvis förs de läroplansteoretiska begreppen samman med argumentens element i en analysram. I kapitlet diskuteras också hur policy kan förstås som både inramad och en inramare.

Läroplansteori och argument

Att ta utgångspunkt i ett läroplansteoretiskt perspektiv får bestämda konsekvenser. Det innebär att skriva in sig i en tradition där kunskap om hur det vetande som förmedlas i en utbildning väljs ut, värderas och organiseras står i fokus. (Linné 2012, s. 100)

I denna studie fokuseras den policy som är med och skapar de förutsättningar och villkor inom vilka lärarutbildningen tar form. Men policyn är också färgad av den verksamhet den avser styra. Det empiriska materialet säger inget direkt om den faktiska lärarutbildningsverksamheten, men bilden som träder fram i policytexterna är präglad av den lärarutbildning som tidigare varit, hur den uppfattas vara i samtiden och det som den förväntas och önskas bli i framtiden. Bilden av lärarutbildningen i varje policytext är formad av lärarutbildningens traditioner, den aktuella omvärldssituationen och de visioner om skola och lärare som finns vid den tid texten är skriven. Denna bild har sedan betydelse för den verksamhet som tar form, även om det är en fråga som inte direkt behandlas i denna studie. Argumenten som formuleras i policytexterna fungerar som ett urval inom det empiriska materialet. Genom en förståelse av de argument som ramar in textinnehåll genom såväl situationsbeskrivningar och handlingsriktningar framträder argumenten som framförs i policytexterna som ett lämpligt empiriskt underlag för en läroplansteoretisk studie.

Läroplan - definitioner och dimensioner

Det finns i huvudsak två grupper av definitioner av vad en läroplan är, en grupp av snäva definitioner och en grupp av vida definitioner. Den snävare typen av definition syftar ofta på ett specifikt dokument, såsom det tryckta dokumentet i form av exempelvis den svenska läroplanen. Detta är, i ett svenskt sammanhang, den mer vardagliga förståelsen av läroplan. Läroplan i vid mening kan härledas från det latinska ordet *curriculum* som betyder kurs eller väg att följa. Det är också ordet *curriculum* som används i det engelska språket när det talas om läroplan, där det traditionellt definieras som *programs of teaching and learning which take place in formal settings* (Scott 2001, s. 3195). De formella miljöerna exemplifieras med skola, högskola och universitet. Men även denna typ av vid definition har fått kritik för att vara alltför snäv och begreppet har i andra definitioner inkluderat alla de händelser som äger rum i utbildning och tar då också hänsyn till det som inte faller in under ”program för lärande”. Sådana definitioner beaktar även det som kan sägas handla om oplanerat lärande, något elever eller studenter lär av rena tillfälligheter. Vidare har begreppet i andra sammanhang vidgats till att inkludera såväl det önskade som det oönskade utfallet av utbildning. Mycket av det som lärs i utbildning härleds till institutionella egenskaper över vilka aktörer i systemet har ringa kontroll. Detta har kallats den oskrivna eller dolda läroplanen (Jfr Jackson 1968, Broady 2007).

Ytterligare en distinktion som kan göras är mellan den avsedda, den genomförda och den uppnådda läroplanen. Den avsedda läroplanen handlar om de visioner och de intentioner som ligger bakom en läroplan. Den genomförda läroplanen avser läroplanen såsom den mottas och tolkas av dess användare och hur den operationaliseras. Slutligen handlar den uppnådda läroplanen om de erfarenheter och det utfall läroplanen leder fram till (Jfr Zumwalt 1988, Thijs & van der Akker 2009).¹²

Många forskare har hanterat problematiken kring läroplanens definition genom att tala om flera läroplaner. Denna definitionsproblematik, menar Adair Breault & Marshall (2010), är dock inget stort problem som behöver lösas utan snarare ett tillstånd som måste erkännas som oundvikligt.

The multiplication of curriculum definitions is not an urgent problem to be solved but rather a state of affairs to be acknowledged as inevitable. (Adair Breault & Marshall 2010, s. 179)

Läroplansforskning och läroplansdesign har historiskt sett haft ett starkt fäste i den anglosaxiska världen bland annat genom Dewey och Bobbitt som

¹² Se bland annat Jackson, 1996 och Adair Breault & Marshall, 2010 för en vidare diskussion om definitionen på läroplan

i början på 1900-talet, genom sina verk *The Child and the Curriculum* (Dewey 1902) och *The Curriculum* (Bobbitt 1918) formade den normativa läroplans-teori som fick stort inflytande i såväl designen av läroplaner som studier av densamma. Ett annat anglosaxiskt exempel som haft stort inflytande på det läroplansteoretiska fältet är Tyler som 1949 beskrev den läroplansprocess, som alla lärare och skoladministratörer bör förhålla sig till, i form av frågor i fyra steg: 1- Vilka mål ska skolan uppnå?, 2- Vilket innehåll ska väljas för dessa mål?, 3- Hur ska innehållet organiseras? och 4- Hur kan vi fastställa att målen uppnås?. Tyler (1949) fick stort inflytande över den anglosaxiska läroplansutvecklingen genom sin tydliga indelning, och har så än idag.¹³

En annan, mer utvecklad variant av läroplansprocessen skrevs fram av Hilda Taba, student till John Dewey, som 1962 (Taba 1962) beskrev denna i sju steg: 1- Identifiering av utbildningens mål, 2- Formulering av objekt, 3- Urval av innehåll, 4- Organisation av innehåll, 5- Urval av erfarenheter (learning experiences), 6- Organisation av erfarenheter, 7- Fastställande av medel och metoder att utvärdera effekterna. Det som, förutom betoningen av erfarenheter, skilde Taba från samtida läroplansteoretiker, vilka ofta såg läroplanen som en produkt, var vikten av att involvera utövarna (lärarna när det gäller skolan) i processen och förstå läroplanen som något dynamiskt som skapas i den praktik den används i (Se också Clandinin & Connelly 1996). Detta beskrev hon vikten av redan 1932:

The curriculum cannot be regarded as a dead and summative body of all the materials, experiences and activities contained in the educational process. It is a living whole, comprised of experience actually going on in school /.../ So it follows that curriculum building cannot be completely segregated from educational practice without certain limiting effects on the curriculum and on education itself. To the extent that the nature of educational experiences and of their subject matter is progressively determined by the structure of the process itself, it cannot be prescribed prior to, or apart from, that process. (Taba 1932/1999, s. 243-244)

Taba (1932/1999) lyfte alltså även fram den praktik som läroplanen riktar sig mot som något som måste beaktas när en läroplan formuleras.

Läroplanen kan synliggöras och tillämpas på olika nivåer. Van den Akker (2003, Jfr Beacco, Byram m. fl. 2010) visar på fem olika nivåer och exemplifierar hur läroplanen kommer till uttryck på de olika nivåerna. Detta visas i tabell 2.

¹³ Se Wahlström 2009 för en närmare genomgång av Bobbitt, Dewey och Tyler.

Tabell 2: Läroplanens olika nivåer (enligt bl.a Van den Akker 2003)

Nivå	Beskrivning	Exempel
Supra	Internationellt	Europeiskt ramverk och PISA
Makro	Nationellt, System	Kärnämnen och examinationer
Meso	Skola, Institut	Skolprogram och profiler
Mikro	Klassrum, Lärare	Instruktioner och läroböcker
Nano	Elev, Individ	Personlig plan för lärande

Det empiriska materialet i denna studie, statliga policytexter, skulle i denna uppdelning kategoriseras som ”Makro-material”. Van den Akker (2003) menar, utifrån ett nederländskt perspektiv, men som också är giltigt i svensk kontext, att Supra-nivån blivit allt mer betydelsefull och mer synlig den senaste tiden bland annat i och med införandet av de internationella kunskapsmätningarna. Vidare finner han att i länder där skolor aktivt ska skapa sig en egen profil, såsom i Nederländerna och även Sverige, har också Meso-nivån blivit alltmer framträdande. Varje nivå påverkas enligt Van den Akker av de nivåer som ligger ovanför i tabellen. Detta är förvisso riktigt då en högre nivå skapar villkor för vad som sker på en lägre nivå, men likt Taba (1962) menar kan det inte bortses från att påverkan även sker i den andra riktningen: en högre nivå anpassas också efter det den avser påverka. De lägre nivåerna skapar villkor för vad som är möjligt vad gäller formulering och realisering på de högre nivåerna.

Forsberg (2012) visar på hur skolans kunskapsfrågor, ur ett läroplansteoretiskt perspektiv, behandlas på tre olika nivåer. I policysammanhang handlar det om kunskap knuten till skola, kultur och samhälle. På programnivå handlar det om kunskapen i skolformernas utformning och differentiering av innehåll och individer. På klassrumsnivå handlar det om relationen mellan lärare och elev och hur det konkreta innehållet och den konkreta formen påverkar kunskapsfrågan. Dessa nivåer fungerar både beroende och oberoende av varandra och en nivå föregår inte med självklarhet en annan nivå. Läroplanen och kunskapsfrågan uttrycks och utvecklas på skilda sätt på olika nivåer och påverkas av uttrycken och utvecklingen på de andra nivåerna. Detta kan ses som exempel på dels van den Akkers (2003) hävdande att mer omfattande nivåer påverkar lägre nivåer i bilden ovan. Men också det Taba (1962) hävdar, att praktiken påverkar policyn. Men, menar Forsberg (2012), på vilket sätt de olika nivåerna påverkar och utgör ramar för varandra skiljer sig åt från fall till fall:

Studier av en nivå och en form av manifestation/representation gör oss inte nödvändigtvis klokare vad gäller andra nivåer och representationsformer. (Forsberg 2012, s. 229)

Således avser denna studie göra oss klokare kring hur lärarutbildning, dess funktion och form, representeras och förhandlas på policynivå. Vad som sedan de facto tar form ligger utanför denna studies område, även om policyn har betydelse för vad som sedan blir.

Den svenska läroplansteorin

Den svenska läroplansteorin introducerades framförallt av Lundgren genom avhandlingen *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching* (1972). Han anslöt sig delvis till den anglosaxiska läroplansteorin som presenterats ovan men också till det ramfaktorteoretiska tänkandet som utvecklats av Dahllöf. Enligt Lundgren kan läroplansteorin:

/.../ ses som ett försök att bygga upp en kunskap om hur utbildningsprocessers mål, innehåll och metodik formas i ett visst samhälle och en viss kultur. (Lundgren 1979, s. 20)

Han betonar också den vidare betydelsen av läroplansbegreppet. Lundgren visar, på ett liknande sätt som inom den anglosaxiska traditionen, hur en läroplan är konstruerad av tre element; mål, innehåll och undervisningsmetod, och hur dessa element sedan kopplas till kontroll.

Ramfaktorteorin eller det ramfaktorteoretiska tänkandet har spelat en betydande roll i den svenska läroplansteorin. Dahllöf (1967) genomförde i mitten av 1960-talet en studie som var en re-analys av de data som använts vid den så kallade Stockholmsundersökningen. Studien innebar ett uppbrott i utvärderingstanken om input och output och frågan om *varför* skolan fungerar som den gör, snarare än *att* den fungerar eller inte, kom i fokus. Undervisningen leder inte bara till ett resultat utan är också en process vilken formas och begränsas av, vad Dahllöf kallade, undervisningens ramar. Lundgren menar att:

Ordet »ram» antyder att undervisningsprocesser måste förstås utifrån vad som är pedagogiskt möjligt. I vid mening kan därmed begreppet ram sägas innesluta allt som begränsar undervisningens faktiska gestaltning. (Lundgren 1984 a, s. 70)

De ramar som finns påverkar alltså processen och vilket resultat som är möjligt att uppnå. Ramarna ska dock inte förstås som en orsak till processen och resultatet utan snarare som en inramning av vilka resultat som är möjliga respektive omöjliga att uppnå genom processen. Ramfaktorteorin ut-

vecklades, bland annat av Lundgren och under 1970-talet inkorporeras ramfaktorteori i reproduktionsteori (Lundgren 1984 a), med utgångspunkt i att uppfostran och undervisning är hörnstenar i den kulturella reproduktionen. Utifrån reproduktionsteori blir det, från den stund utbildning ska genomföras, också viktigt att tänka kring vad utbildningen ska innehålla, hur den ska organiseras och förmedlas.

Vid en utvärdering av den svenska pedagogiska forskningen 1997 pekas den svenska läroplansteori, tillsammans med fenomenografi, ut som ett starkt internationellt forskningsområde. Popkewitz (1997) beskriver den läroplansteoretiska utvecklingen från 1986-1995 i Sverige:

The early foci of curriculum theory were related to a "statist" framework in which research questions and findings were directed toward the consequences of governmental intervention schemes in achieving a more equitable society. While today's research continues to be concerned with the state's goals, there are strong intellectual movements which challenge the macro/micro distinctions that permeated the early research. (Popkewitz 1997, s. 42)

Popkewitz (1997) visar i utvärderingen hur det läroplansteoretiska fältet har vidgats och differentierats mot olika delområden och att utvecklingen kommit att utmana den tidigare tydliga distinktionen mellan mikro- och makrostudier. Den svenska läroplansteori har, enligt utvärderingen, utvecklats mot fyra olika områden; *Statlig policy kring lärande, skolutvärdering och lärarutbildning, "Läroplansresonerande" och politiska rationaliteter – problematik kring medborgarskap, barndom, klass och kön, Historiestudier och skolpolicy/skolpolitik, Lärares uppfattningar och klassrummets sociala kontext*. Denna avhandling har förvisso delvis ett historiskt fokus men knyter främst an till kategorin statlig policy kring lärande, skolutvärdering och lärarutbildning. Inom detta område identifierar Popkewitz (1997) tre underkategorier. Det är studier om statlig policy i svenska skolor som fokuserar bland annat den förändring som skett i det svenska skolsystemet med privatisering och marknadskrafter, policy-studier om lärarutbildning som behandlar frågor kring lärarutbildningens akademisering och politisk styrning av lärare och lärarutbildning, samt utvärderingsstudier kring svensk utbildning vilka behandlar frågor kring implementering och utvärderingar av statlig policy. Denna studie rör främst de första två underkategorierna som identifierats av Popkewitz (1997).

Läroplansteoretiska grundfrågor

Inom det spår av läroplansteori som denna studie knyter an till används främst en vidare definition av läroplan. Den genomgång som gjort av läro-

plansteorin ovan ger sammanfattningsvis en definition av läroplansfrågor utifrån fyra dimensioner;

- *Mål* - dimensionen handlar om att vissa mål eller objekt inkluderas i en läroplan medan andra mål eller objekt exkluderas samt anledningen till detta. Dimensionen har en koppling till frågan om utbildningens funktion. Vad är det man vill uppnå genom utbildningen och hur relaterar dess mål till det samtida och framtida (men även det historiska) samhället?
- *Innehåll* - dimensionen handlar om vilket innehåll i form av kunskap och färdigheter som prioriteras och det urval som följer av de mål som formulerats. Frågor som vilken kunskap som värdesätts och främjas och vilken kunskap som får stå åt sidan aktualiseras inom denna dimension.
- *Organisation* - dimensionen handlar om hur verksamheten ska organiseras och vilket handlingsätt som ska användas för att svara upp mot de första två dimensionerna. Inom denna dimension ryms frågor om grupperingar, material, rum och tid.
- *Bedömning och utvärdering* - dimensionen handlar slutligen om procedurer för att fastställa huruvida läroplanen har implementerats på ett önskvärt sätt men berör också frågan om hur innehåll och individer ska bedömas och utvärderas utifrån de mål som formulerats.

Dimensioners relevans för en läroplansteoretisk studie kring lärarutbildning bör preciseras. Vad gäller dimensionen *mål* är det de mål och de visioner som formuleras kring lärarutbildning i policydokument som lyfts fram. Inom *innehålls*dimensionen är det frågan om vilken kunskap som anses relevant för lärarutbildningen och hur detta motiveras som är det särskilt intressanta. Dimensionen *organisation* avser lärarutbildningens ordnande. Frågan om hur lärarutbildningen ska göras tillgänglig handlar inom denna dimension framför allt om uppdelningen av ämnen och olika lärarkategorier samt indelningen i teoretiska och praktiska ämnen. Inom dimensionen hanteras också frågan om hur utbildningen skall förmedlas. Inom *utvärderings*dimensionen belyses frågan om hur de uttryckta målen, innehållet och organisationen ska säkerställas och kontrolleras samt frågan om hur individer, innehåll och lärarutbildning som helhet ska bedömas och utvärderas. Ett övergripande intresse riktas mot lärarutbildningens relation till skolan i de olika dimensionerna och hur denna uttrycks i policy. En mer utvecklade analysram presenteras på s. 77-78.

Ramar

Ett skolsystem är en verksam institution i ett samhälle som återskapar kultur och kunskaper men även en institution som aktivt påverkar samhällets utveckling. Vilka mål utbildningen ska ha och därmed vilket innehåll som väljs ut samt hur dessa organiseras och utvärderas är inramat av de värderingar och de villkor som är verksamma i det aktuella samhället i den aktuella tiden.

Hur vi talar och tänker kring skola, utbildningssystem och lärarutbildning är format av den bild vi har av desamma. Bilden av vad skola och utbildning är påvisar vilka områden som blir prioriterade och förhandlade. Möjligheterna att agera och uttala sig kring och i utbildningssystemet begränsas och möjliggörs alltså, förutom av de synliga fastställda ramarna, såsom ekonomi och juridik, också av mer mentala ramar eller tankestilar som tillåts utrymme i den samtida kontexten. Rambegreppet som det används i den här studien berör policynivån och är relaterat till Lundgrens (1984) rambegrepp. I studien behandlas främst mentala ramar och indirekt även mer materiella ramar.

Tankestilar

Mary Douglas hänvisar till Durkheim liksom till Fleck när hon beskriver det hon kallas *Thought styles* som ett medium för kommunikation i sociala enheter, såsom i ett samhälle (Douglas 1996). Hon menar att en kulturell bias (eller förutfattad mening) färgar våra tankar och bidrar till en viss tankestil i ett samhälle. I *How institutions think* gör Douglas (1987) en jämförelse mellan Durkheims och Flecks teorier och visar där hur Fleck (1935/1997), som skrev sitt arbete efter Durkheim (1925/2002), förstärker Durkheims teorier i vissa avseenden och motsäger honom i andra. Bland annat drog Fleck tesen om sociala grupper längre än vad Durkheim gjort och introducerade en mängd specifika begrepp (såsom tankekollektiv och tankestil). Hon menar dock att Durkheim och Fleck står för samma idéer och går så långt att hon kallar det ”The Durkheim-Fleck program”. Douglas hävdar att tankarna som Durkheim och Fleck framförde är högst betydelsefulla och till viss mån omöjliga att bortse från:

For better or worse, individuals really do share their thoughts and they do to some extent harmonize their preferences, and they have no other way to make the big decisions except within the scope of institutions they build. (Douglas 1987, s. 128)

Douglas anser att det är just den gemensamma tanken eller den gemensamma känslan i en grupp av människor som gör att gruppen blir mer än en grupp, ett samhälle eller en institution. En institution menar hon kan vara vilken legitim social grupp som helst, såsom medlemmar i en familj eller

deltagare i en ceremoni (Douglas 1987). I och med att individen, genom sitt deltagande i institutionen, också blir en del av ett organiserat tänkande begränsas också individens handlingsutrymme.

It is well said that individuals suffer from the bounding of their rationality, and it is true that by making organizations they extend the limits of their capacity for handling information. (Douglas 1987, s. 55)

När vi verkar i ett kollektiv, eller i en institution, bidrar vi som individer till att skapa och upprätthålla institutionens sätt att tänka genom att forma varandras idéer till likvärdiga genom sociala interaktioner, där vi bekräftar det ”rätta sättet” att tänka och förkastar det ”felaktiga”. Douglas (1987) talar också om konstruerandet av historien och menar att den konstruerade historien som vi ser idag inte behöver ha mycket med den faktiska historien att göra. Här spelar det Douglas kallar institutionen en aktiv roll genom att välja ut och välja bort det som platsar eller inte platsar i det vi vill kalla historia. Hon hävdar, liksom många andra, att den historia vi presenterar idag har mer att göra med nutid än den faktiska historien (Douglas 1987). Detta är att jämföra med Kosellecks (1979/2004) diskussion om erfarenheter (vilket fördjupas senare i texten).

Douglas (1987) grundar, som nämnts, mycket av sitt resonemang på Ludwig Flecks idéer. Fleck (1935/1997) menar att individer ingår i olika tankekollektiv där tankestilen är det gemensamma eller det som gör att vi kan träda in i kollektivet. Tankestilen bildas och bärs upp av ett tankekollektiv, där kunskap formas. Ett tankekollektiv refererar inte till en bestämd grupp av individer utan är snarare ett begrepp som är aktuellt när två eller fler individer utbyter tankar. Men det finns också mer stabila former av tankekollektiv, vilka alltså är att jämföra med det Douglas (1987) kallar institutioner. Fleck (1935/1997) hänvisar till Gumpłowicz som skriver att:

/.../ vad som tänker i människan är ingalunda hon själv utan den sociala gemenskapen. Källan till hennes tänkande finns inte i henne utan i den sociala omgivningen där hon lever, i den samhälleliga atmosfär hon andas. Hon kan inte tänka annorlunda än så som bestäms av det inflytande på hennes förstånd som den sociala omgivningen med nödvändighet utövar. (Gumpłowicz 1905, citerad i Fleck 1935/1997, s. 55)

Fleck (1935/1997) talar om tvång, här tankestilens tvång över individens tänkande:

Även om tankekollektivet består av individer är det inte lika med summan av dessa. Individen är aldrig eller nästan aldrig fullt medveten om den kollektiva tankestilen som nästan alltid utövar ett oemotståndligt tvång över hans tanke och från vilket en avvikelse helt enkelt är otänkbar. (Fleck 1935/1997, s. 50)

Fleck (1935/1997) undersöker i sin studie medicinska frågeställningar och vetenskapliga begrepp men hävdar att utvecklingen av vetenskapliga fakta inte skiljer sig nämnvärt från utvecklingen av mer ickevetenskaplig karaktär. Johansson (2003) som undersöker mer populärvetenskapliga frågeställningar betonar fördelarna med Flecks tankestilar:

Flecks breda angreppssätt har ändå den fördelen att såväl det vetande som befinns vara vetenskapligt som ickevetenskapligt, kan förstås i termer av tankekollektiv och tankestil. I det avseendet är tankekollektiv och tankestil deskriptiva och funktionella begrepp som väl tillämpar sig för att historiskt utforska och jämföra delar i ett komplext tankelandskap. (Johansson 2003, s. 43)

Vilka idéer kring utbildning och vilka förändringar som är (socialt) möjliga vid en viss tidpunkt styrs av aktuella tankestilar och de tankestilar som tillåts få offentligt utrymme, alltså vilken allmängiltig bild som finns av denna utbildning inom det tankekollektiv vi verkar vid den bestämda tidpunkten. Detta kan också relateras till Durkheims (1925/2002) begrepp Sociala fakta, vilket också Douglas (1987) gör. Durkheims främsta fokus är dock studier av samhället och han använder begreppet sociala fakta för att förklara samhället som något mer än de individer som verkar inom detsamma. Enligt Durkheim (1925/2002) är det inte individerna i ett samhälle som, genom idéer och föreställningar, bestämmer hur det sociala ska fungera. Med samhälle ska vi här inte tänka oss en socialt avgränsad grupp. Durkheim menar att vi alla är deltagare i olika samhällen, såsom familjen, nationen, en politisk gemenskap, mänskligheten osv. I dessa samhällen finns en överindividuell social ordning som är det primära. Den sociala verkligheten existerar oberoende av eller utanför individerna. Samhället kan förvisso inte existera utan individer men är något mer än summan av individernas föreställningar och egenskaper. Det sociala är visserligen konstituerat av individer och aktörer genom olika interaktioner. Med tiden blir dock sociala fakta något övergripande, som existerar bortom individnivå.

Frames

Goffmans begrepp *frame* innebär en situationsdefinition som styr och organiserar händelser inom situationen (Goffman 1974/1986). Frame är således ett sammanhang inom vilket händelser organiseras och styrs utifrån hur vi definierar sammanhanget. Frames används analytiskt för att rama in en situation, där vissa aspekter framhävs och andra aspekter därmed åsidosätts. Goffman var antropolog och sociolog och intresserade sig främst för social interaktion. Entman (1993) använder sig av ett mer textnära frame-begrepp, men hänvisar bland annat till Goffman (1974/1986). Enligt Entman påvisar frames vad som är av vikt i en text. Detta kan göras genom att ange vad problemet är samt orsaken till och rekommenderade lösningar till detta:

To frame is to select some aspects of a perceived reality and make them more salient in a communicating text, in such a way as to promote a particular problem definition, causal interpretation, moral evaluation, and/or treatment recommendation for the item described. (Entman 1993, s. 52)

Entman (1993) hävdar vidare att frames fyller flera funktioner i en kommunikationsprocess; hos avsändaren, hos texten, hos mottagaren och i kulturen. Avsändaren av texten gör medvetna och omedvetna inramningar i och med de val som görs om vad som ska förmedlas i texten. Texten i sig inramar det som förmedlas genom närvaro och/eller frånvaro av vissa ord, användning av vissa informationskällor och stereotypa bilder samt förstärkning av vissa fakta och bedömningar. De ramar som påverkar mottagaren av texten kan återspegla avsändarens och textens ramar, men behöver med nödvändighet inte göra det. Detta kan relateras till Balls (1999) diskussion, som senare i denna text följer, om hur skapare av policytexter inte alltid kan kontrollera dess mening samt till Tabas (1932/1999) förhållningssätt kring relevansen av praktikerna policy riktar sig mot. Kulturen är de ramar som är gemensamma för de flesta människor i en social grupp (Jfr Fleck 1935/1997, Douglas 1987) och bidrar till att den avsedda kommunikationen förstås i relation till detta. Denna kultur ramar också in avsändaren av texten och de val denne, medvetet eller omedvetet gör.

Det engelska begreppet *Frame* är både ett substantiv och ett verb till skillnad från svenskans *Ram* som endast är ett substantiv. Det engelska *Frame* betyder alltså både substantivet *Ram* och verbet *Inrama*. Detta gör att processen som begreppet uttrycker går förlorad i översättningen till svenskans *Ram*. Persson (2012) visar att ordet *Frame* härstammar från fornnordiskans *Främja* (Stödja, Framhålla), vilket kan relateras till verb-delen av *Frame*, d.v.s *inrama*. Han frågar sig om ett nytt ord ”*Frejma*” – skapat efter förebild av ”*Tajma*” skulle vara ett lämpligt begrepp att använda på svenska. Men han väljer istället att tala om *Ram* och *Inramning*. I kommande analys är intresset riktat mot dels ramar som begränsar och möjliggör uttalanden och ageranden, dels av inramningen, vilken mer syftar till vad det är som prioriteras i uttalanden och ageranden och vilka möjligheter som därigenom skapas. Utifrån denna definition förstås argumenten som förs fram i policytexterna som ramar (frames) där vissa situationer ramas in och lyfts fram och andra åsidosätts. Medvetna och omedvetna val har föregått den publicerade texten där argument framförs. Dessa val är i sin tur inramade av den omgivande kulturen och av föreställningar om mottageran av texten och av det objekt texten behandlat. Argumenten är i nästa led med och formar möjligheter och begränsningar för vidare agerande.

Goffman (1974/1986) menar att en analys av ramar (frames) består i att undersöka erfarenhetsorganisering. Han talar om primära ramverk, vilka kan

liknas vid det Bourdieu (1977) kallade Doxa – det som framstår som självklart. Kopplat till läroplansteori kan detta förstås med en hänvisning till Lundgrens (1984) diskussion om hur tiden går från att vara något socialt konstruerat till att bli något naturligt, något som vi tar för givet. I relation till detta kan man tänka kring ramarna för förhandlingen kring lärarutbildningen och hur dessa rammar består av såväl förgivettagna rammar som mer socialt förankrade. Man kan också tänka sig rörelser över tid, till exempel att något rammas in genom sociala rammar vid en tidpunkt och av förgivettagna rammar vid en annan tidpunkt. Eller att en fråga är för förhandling vid en tidpunkt men inte vid en annan, då den är mer av ett förgivettagande.

Ramar som tankestilar och frames

Ramarna förstås i studien dels som något överindividuellt som finns utanför individerna och som utövar det slags tvång, som beskrivits i genomgången av tankestilar i förgående stycke, över dem. Dels som de textmässiga val som, medvetet och omedvetet, görs i framförandet av policy.

Ramarna är något som varje individ i ett samhälle (eller kollektiv) med nödvändighet måste förhålla sig till. Det handlar om de gemensamma referensrammar som individen anammar och därigenom blir en del av en gemenskap eller ett samhälle som det inte är möjligt att inom ramen för kollektivet agera utanför. Ramarna utgör alltså gemensamma referenser och förhållningssätt som begränsar vad som är möjligt och rammar in prioriterade områden. De kollektiva gemensamma uppfattningarna visar på vilka möjligheter det finns till stabilitet och förändring och vilka områden som är prioriterade. Dessa rammar är relevanta för den kunskap som väljs ut och lyfts fram som det eftersträvaransvärda i utbildning:

Föreställningar om vad kunskap är, vilket vetande som bör förmedlas och hur detta bör gå till har skapats i kontexter eller vävar av kollektivt delad mening, delade värden men också gemensam handling och gemensamma teknologier. (Linné 2012)

De kollektiva ramarna eller tankestilarna är olika beständiga. Det existerar rammar kring utbildningssystemet som kan likställas med fasta strukturer, vilka är mycket beständiga, såsom exempelvis bilden av vad en skola är. Det finns också mer flyktiga rammar som är gällande under en mer begränsad tid, men ändå är något som individerna i kollektivet med nödvändighet måste förhålla sig till.

På detta sätt är det statliga agerandet inramat av den samhälleliga och tidsmässiga kontext där det verkar och de tankestilar som kommer till uttryck i denna tid och detta rum. Dessutom är det relevant att tala om mer inom-

textlig inramning. Hur det talas om exempelvis skola i en text begränsar och möjliggör ett visst sätt att tala om lärarutbildning. Hur samtiden och det objekt som framställs i texten tolkas, förstås och framställs ramar också in det möjliga och det önskvärda vidare agerandet. Bilden av skola och lärarutbildning som formuleras i policy relaterar till såväl traditioner och traditionella ideal som samtida och tänkta framtida krav.

Reproduktion

En läroplan handlar alltid, oavsett definition eller nivå, om ett urval. I läroplanen framträder de värden, kunskaper och normer som anses nödvändiga för att verka i det samtida och/eller framtida samhället. Genom uppfostran och undervisning förs en generations värderingar, kunskaper, ideal och kultur över till nästa generation. På detta sätt lever ett samhälle vidare. Dewey menar att samhället, utifrån detta resonemang, kan jämföras med biologiskt liv:

Samhällets fortbestånd är precis som det biologiska livet beroende av att ständig överföring pågår. Den sker genom att vårt sätt att handla, tänka och känna förmedlas från de äldre till de yngre. Utan denna överföring av ideal, hopp, förväntningar, normer och uppfattningar från de samhällsmedlemmar som är på väg ut ur gruppens liv till dem som är på väg in, kan det sociala livet inte fortsätta. (Dewey 1916/1999, s. 37)

Genom denna överföring reproduceras alltså ett samhälle, och dess värderingar och ideal. Vad som anses vara relevanta mål och kunskaper i en viss tid i ett visst samhälle varierar och legitimeras på olika sätt.

Den utbildning som sker i skolan eller i lärarutbildning sker under bestämda villkor. En bestämd kunskap eller förhållningssätt, idéer och värderingar förs över från lärare till elev och från utbildare till student genom det urval och den organisering som görs av kunskap för lärande. All undervisning är i grunden en form av reproduktion där en given kunskapsmassa och ett givet värdesystem återskapas. Undervisning är både konserverande och utvecklande. Lundgren menar, med hänvisning till Durkheim och Dewey, att:

All uppfostran och undervisning har en konserverande innebörd. Samtidigt ger dessa processer en delaktighet i en kultur, och i en civilisation – kunskaper och värderingar som är förutsättningar för en förändring. (Lundgren 1979, s. 15)

Skolsystemet har i relation till samhället en såväl producerande som en reproducerande funktion. Det ska föra vidare kunskaper och värderingar från en generation till nästa och genom skapandet av symboler och kunskap skapa förutsättningar för utveckling. Lundgren benämner återskapandet av de kunskaper och färdigheter som medlemmar av det samtida samhället

anses behöva för *samtida reproduktion*. Skolans historia och vad som av tradition uppfattas som skola, bildning, mål, syfte och innehåll benämns *historisk reproduktion*. Mellan den samtida och den historiska reproduktionen råder en maktkamp där traditionella krav på skolan kommer i konflikt med samhällets och arbetslivets krav på kunskaper och färdigheter. Denna kamp blir synlig i såväl politiska som offentliga debatter. (Lundgren 1979, 1984, Lindensjö & Lundgren 2000)

Román (2006) kompletterar distinktionen kring den samtida och historiska reproduktionen med begreppet *framtida reproduktion* och menar att detta kan förstås som ett specialfall av den samtida reproduktionen då det handlar om ” /.../ *reproduktion av samtidens föreställningar om framtiden*.” (Román 2006, s. 30).

Román (2006) använder sig bland annat av Kosellecks begrepp erfarenhet och förväntan (eller erfarenhetsrum och förväntanshorisont) och relaterar dessa till reproduktionen. Koselleck definierar erfarenhet och förväntan på följande vis:

Erfarenhet är närvarande förflutet, vars händelser har införlivats och kan hämtas fram ur minnet. Såväl rationell bearbetning som omedvetna förhållningssätt, vilka inte eller inte längre behöver vara något vi direkt har kännedom om, sluter sig samman i erfarenheter. I den egna erfarenheten, förmedlad av generationer eller institutioner, finns vidare alltid andras erfarenheter bevarad. I denna andemening har historia ju sedan urminnes tider uppfattats som läran om andras erfarenheter.

Något liknande kan sägas om förväntan: även den är både personbunden och interpersonell; förväntan uppstår i nuet; den är aktualiserad framtid som är inriktad på Ännu-icket, på det icke erfarna, på bara det som kan göras tillgängligt. Hopp och fruktan, önskan och vilja, oro, men också rationell analys, mottaglighet eller nyfikenhet ingår i och konstruerar förväntan. (Koselleck 1979/2004, s. 171)

Koselleck (1979/2004) menar att begreppen erfarenhet och förväntan är riktade åt olika håll i förhållande till nuet, och att de är asymmetriska. De förbinder alltså inte det förflutna med framtiden utan är begrepp som existerar på olika sätt. Det förflutna sammanfaller aldrig med framtiden och en förväntan kan aldrig helt härledas till en erfarenhet.

Erfarenhetsrum och förväntanshorisont får alltså inte relateras statistiskt till varandra. De konstituerar en tidlig differens i nuet genom att på ett asymmetriskt sätt knyta det förflutna och framtiden till varandra. (Koselleck 1979/2004, s. 177)

Spänningen mellan erfarenheter och förväntan, menar Koselleck (1979/2004), är centralt för att förstå historia och för att förstå relationen

mellan då, nu och sen. Kännetecknande för den moderna tiden är en ökad asymmetri mellan gjorda erfarenheter och förväntad framtid. Kosselleck (1979/2004) formulerar en tes:

/.../den nya tiden kan uppfattas som en ny tid först när förväntningarna alltmer avlägsnat sig från alla dittills gjorda erfarenheter. (Kosselleck 1979/2004, s. 177)

En ny tid kännetecknas alltså, utifrån detta perspektiv, av att utvecklingen går fort och framtiden förklaras inte från det förflutna.

Román (2006) sammanför Kossellecks tes om att erfarenheten och förväntan differentieras alltmer i den moderna tiden med reproduktionsbegreppet och hävdar att utbildning är den verksamhet i den moderna tiden där avståndet mellan erfarenhet och förväntan har dragits ut allra mest.

När det gäller lärarutbildningen aktualiseras, relativt skolan, ytterligare en dimension av reproduktion. Lärarutbildningens samtida reproduktion är dubbel genom att den, dels sker den i förhållande till sig själv och den position den befinner sig i relation till högre utbildning i övrigt, dels sker i förhållande till den samtida skolan och de samtida lärarkraven. Båda dimensionerna av samtida reproduktion påverkas av samhällets samtida och framtida förväntningar på skola och lärarutbildningen inklusive den rådande skoldebatten, alltså de tankestilar som kommer till uttryck, förhandlas och vinner legitimitet. Även den historiska reproduktionen är dubbel genom att lärarutbildningen har sin egen historia och sina egna traditioner som återskapas och dessutom påverkas av skolans historia och de traditioner som lever där. Lärarutbildningen kan således sägas befinna sig under dubbla reproduktionsprocesser. Resonemanget förklaras genom tabell 3:

Tabell 3: Lärarutbildningens dubbla reproduktion

	Historisk reproduktion	Samtida reproduktion (inkl. Framtida reproduktion)
Lärarutbildning	Traditioner	Samtida krav
	Traditionella ideal	Framtidsvisioner
Skola	Traditioner	Samtida krav
	Traditionella ideal	Framtidsvisioner

Lärautbildningen vilar på starka, om än delvis motstridiga, traditioner vilka är med och påverkar utbildningens form och utveckling. Men lärautbildningen kan inte ses som isolerad från skolan och därmed inte heller från läraryrket. Lärautbildningens reproduktion sker både i förhållande till lärautbildning i sig själv och i förhållande till skolan. Utbildningen ska vid varje given tidpunkt kvalificera dem som utbildas där till den aktuella skolan, men utbildningen ska också bidra med en giltighet för de blivande lärarna som sträcker sig längre över tid och över det som är aktuellt i nuet (Lindberg 1999).

Såväl historisk reproduktion, samtida reproduktion och framtida reproduktion, relaterade till skola och lärautbildning, utgör betydelsefulla inramningar för de möjligheter och begränsningar som finns i det samtida agerandet. I policy är det också vissa erfarenheter och vissa förväntningar som tillåts ta plats i såväl förhandlingsprocessen som i dokumenten. Detta urval kring vilken erfarenhet som anses vara av vikt och vilken förväntan det är som lyfts fram är relevanta aspekter av de mål, det innehåll, den organisering och den utvärdering som formuleras i den policy som avser påverka lärautbildningens utformning.

Policy

Policybegreppet har använts på olika sätt och skilda delar av policybegreppet har varit relevanta i olika studier. Ofta används begreppet som ett samlat namn för officiella dokument eller texter om hur en verksamhet ska bedrivas. Det finns, utifrån detta tolkningssätt, också alternativa begrepp till policy, såsom politiska intentioner. Policybegreppet kan i andra studier inkludera praktiken eller implementeringen av politiken. Trots att begreppet definierats och använts på olika sätt finns ändå en gemensam grund, vilken Hecló (1972) beskriver:

Policy is not, of course, a self-evident term. To suggest in academic circles that there is a general agreement on anything is to don crimson in the bullpen, but policy is one term on which there seem to be a certain amount of definitional agreement. As commonly used, the term policy is usually considered to apply to something 'bigger' than particular decisions, but 'smaller' than general social movements. (Hecló 1972, s. 84)

Det är dock, enligt Ball (1999), ett problem att policybegreppet ges olika innebörder och att begreppet ofta betyder skilda saker till och med inom en och samma studie. Ball (1999) menar att vi inte får stanna vid att förstå policy som "en sak" (*a thing*) utan att vi också bör inkludera processer och produkter som en del av policy:

/.../representations which are encoded in complex ways (via struggles, compromises, authoritative public interpretations and reinterpretations) and decoded in complex ways (via actors' interpretations and meaning in relations to their history, experiences, skills, resources and context) (Ball 1999, s. 16)

Policytexter skapas utifrån detta perspektiv genom förhandlingar och kompromisser och är bundna till en historisk och geografisk kontext. Hur texterna sedan tas emot, eller vad effekten eller resultatet av dem blir, går inte att förutse, då de realiserar eller implementeras i en annan kontext än där de är skapade. Således kan inte författarna av policytexten kontrollera textens mening. Detta kan jämföras med Tabas (1932/1999) förhållningssätt till läroplanen, vilket hon menar skapas i den kontext den verkar genom de aktörer som realiserar den.

Saarinen (2008) menar att två misstag ofta begås när det kommer till studier av policy. För det första handlar det om att policyn ofta tas för given eller ses som en verklighet och en beskrivning av något som verkligen existerar. För det andra menar hon att det i andra fall finns en tendens att policy avfärdas som ren retorik som inte har mycket med verkliga politiska åtgärder att göra. Hon menar dock att det är möjligt att se språket som något som inte beskriver processer och strukturer utan är med och skapar och stödjer dem. Metodologiskt innebär det att studiet av policytexter inte säger oss något om implementeringen av de frågor som lyfts, men studiet visar oss vilka frågor och problem som aktualiseras.

Symbolpolitik innebär att en politisk fråga blir viktig, inte på grund av vad den faktiskt behandlar eller vilka sakfrågor den rör utan på grund av vilket värde den anses bära. Det vill säga att politiskt agerande rörande en fråga kan bli viktigt i sig, inte på grund av sakfrågan utan på grund av just agerandet. Skola och utbildning är frågor som ofta behandlas och debatteras politiskt. I många fall kan agerandets främsta syfte vara att visa handlingskraft. Det primära i agerandet är då inte sakfrågan utan symbolvärdet som ligger i att agera i frågan. Utbildnings- och skolfrågor används politiskt för att positionera sig ideologiskt, visa på handlingskraft och bemöta ett samhälleligt tryck. I och med att skola och utbildning i stort sett berör alla människor är det också ett tacksamt politiskt område för symbolpolitik. (Jarl & Rönnerberg 2010). Detta kan relateras till Lindberg (1999) som menar att den statliga ingreppspolitiken gentemot lärarutbildning ofta har politiska motiv utan effektmässiga och kompetensmässiga grunder (se s. 41).

Policytexterna ska inte med nödvändighet ses som färdiga produkter. De är både ett resultat av och en del av kompromisser och förhandlingar. Ball (1999) anser ändå att texterna säger något om den kontext de är producerade i:

Only certain influences and agendas are recognized as legitimate, only certain voices are heard at any point in time. (Ball 1999, s. 16).

Det går inte, fortsätter Ball (1999), att bortse från det faktum att policydokument är viktiga, inte minst för att sådana texter bildar utgångspunkt för ett visst agerande, trots att man inte kan utläsa i texterna *hur* agerandet sedan går till. Ball skriver:

Policies do not normally tell you what to do, they create circumstances in which the range of options available in deciding what to do are narrowed or changed, or particular goals or outcomes are set. A response must still be put together, constructed in context, offset against other expectations. (Ball 1999, s. 19)

Det är vanligt att man i policystudier av implementering fokuserar på en eller ett fåtal policy-texter och förbiser att det också är andra texter, kring samma område, som påverkar mottagaren. Det finns en tendens att vi förutsätter att policy skapas av en avsändare och att mottagaren ska anpassa sig efter den utan att ta in det motsatta perspektivet, det vill säga att policy också anpassas efter den kontext som den vill påverka.

I denna studie är det statlig policy som studeras. Wong (2002) definierar staten som:

/.../a distinct ensemble of institutions and organizations whose socially accepted function is to define and enforce collectively binding decisions in the name of popular interests or the general will (Wong 2002, s. 1).

Apple (2003) menar dock att vi måste förstå att staten inte bara finns utan den är under ständig förändring och under ständig förhandling och formering då den svarar mot krav från olika sociala rörelser. Här spelar relationen till skolsystemet en betydande roll då Apple menar att skolsystemet inte kan förstås som en produkt av politiska viljor, utan också som en aktör i formeringen av staten. Relationen mellan stat och skolsystem är således dubbelriktad och interaktiv (Wong 2002, Apple 2003). På detta sätt fungerar skolan som en ram i formeringen av lärarutbildningen, genom att staten i sin styrning av lärarutbildningen och i policy kring lärarutbildningens formering och reformering påverkas av och med nödvändighet måste förhålla sig till de förhållanden, åsikter, uppfattningar och signaler som finns från och kring lärarutbildning och skola.

Genomgången ovan visar på vikten av att ha den ömsesidiga relationen mellan policy och praktik i åtanke när policy studeras.

Relevans

Begreppet läroplan syftar i denna studie på hela det fält i form av värderingar och föreställningar som är med och formar de möjligheter inom vilken undervisning tar form. Studien berör dock bara en del av detta fält och rör sig på policynivå där det således är den avsedda läroplanen med de visioner och föreställningar som uttrycks där som fokuseras (Jfr Thijs & van den Akker 2009). Eftersom studien ställer policy, både som process och produkt och inramad såväl som en inramare, kring lärarutbildningen i centrum fokuseras de uttalanden och föreställningar kring lärarutbildningens mål, innehåll, organisation och utvärdering relaterade till lärarutbildning som framkommer i just policy.

De argument som framförs i policy förstås som ramar som är med och skapar de möjligheter och begränsningar som fortsatta utredningar samt lärarutbildningspraktiken har att agera inom. Samtidigt är alltså policyn i sig inramad av dels samhällskontexten, den historiska kontexten samt den verksamhet den avser påverka. Det som formuleras i de policytexter som studeras är således inramat av samhällsövergripande uppfattningar och samtidigt ett symbolpolitiskt agerande där policyn bemöter ett externt agerandetryck. Den historiska, samtida och framtida reproduktionen, relaterad till såväl skola som lärarutbildning ramar in möjligheterna att hantera och tala om lärarutbildning och begränsar och möjliggör därmed vidare ageranden.

Argument

Policy innebär processer och produkter som förväntas påverka den verksamhet den riktar sig mot men policyn påverkas också själv av den verksamheten. Policytexter är texter där argument kring det policyriktade området tar en betydande plats. Argument betraktas i denna studie som de meningsbärande enheterna i de analyserade policytexterna och det som ligger till grund för analysen av dessa texter.

Toulmin visar i sin bok *The uses of argument* (1958/2003) hur ett argument består av ett påstående, ett sakförhållande och en garanti. Någon påstår något, stödjer detta genom ett sakförhållande och kopplar ihop påståendet och sakförhållandet genom en garanti som visar hur sakförhållandet berättigar påståendet. I denna garanti måste avsändaren av argumentet ha en uppfattning om vad mottagaren håller för sant.

Ett argument framförs när premisser ska förhandlas eller när villkoren eller förutsättningarna för en verksamhet är otydliga, under förflyttning eller ska bekräftas. Argumenten formas och framförs genom en föreställning om

mottagaren av argumentet och mottagarens uppfattningar kring det argumentet berör samt genom den föreställning man själv har kring det objekt man behandlar och det man vill påverka. Dessa föreställningar är färgade av de tankestilar som får utrymme i den tid och det rum man verkar. Vad gäller utbildning måste villkor och förutsättningar vara under ständig förhandling eftersom de är ett uttryck för vad vi i samtid och framtid vill med skola och utbildning. Detta är i sin tur beroende på i vilken tid och i vilket rum undervisningen genomförs, alltså den samtida reproduktionen. Såväl skola som lärarutbildning existerar inte i ett vakuum utan måste vid varje given tidpunkt ses i förhållande till det omgivande samhället och till dem som verkar inom utbildningen.

Argument är en viktig del i den samhälleliga kommunikationen, inte minst i politiska sammanhang och policysammanhang. Argument har funktionen att försöka påvisa en verklighetsbeskrivning, övertyga människor om en handlingsriktning och visa på en värdering (Bergström & Boréus 2005). I policysammanhang handlar verklighetsbeskrivningen om att visa på hur framföraren av argumentet uppfattar den verksamhet policyn riktar sig mot. Detta kan sammankopplas med Toulmins (1958/2003) begrepp sakförhållande. Då policydokument i studien analyseras som förändringsinitiativ handlar detta om att beskriva den rådande situationen, vilket i regel innebär att identifiera och formulera en problembild. Detta behöver inte överensstämma med andra aktörers uppfattning om verkligheter, även om policyn som nämnts är färgad av sin samtida kontext. Policy handlar i mångt och mycket om att legitimera de föreslagna åtgärderna. Åtgärderna som föreslås anger den önskade handlingsriktningen, åt vilket håll man vill att verksamheten ska förändras eller utvecklas. Detta är att jämföra med Toulmins (1958/2003) begrepp påstående. Om den förra dimensionen handlade om problemlösning och formulering handlar denna om problemlösning, med andra ord hur de uttryckta problemen ska lösas eller hanteras. En tredje dimension handlar om den värdering argumentet uttrycker. Denna dimension belyser frågan om de betydelser som tillskrivs det/de objekt policyn avser påverka. Det handlar alltså om den uppfattning avsändaren av argumentet formulerar eller den bild som i argumentet träder fram kring den verksamhet policyn riktar sig mot.

Argument i policysammanhang är ett uttryck för de ideologier eller den samling av idéer som ligger till grund för texten. De beståndsdelar som argumenten kan sägas bestå av återfinns också i definitioner av ideologi. Tingsten (1941) menar att en ideologi består av tre element; värdepremisser, verklighetsomdömen och handlingsrekommendationer. Tingsten hävdar att verklighetsomdömena spelar huvudrollen i ideologierna. Detta sätt att se på ideologier har dock kritiserats. Bland annat Vedung (1977) menar att Tingssten

/.../nöjde sig ofta med att bokstavstolka ideologiska utsagor och kom därför uppenbarligen att bortse från att värdepremisserna vanligen är underförstådda. (Vedung 1977, s. 164)

Skovdahl (1995) anser dock att detta är en missuppfattning av Tingstens synsätt och hänvisar till Tingstens citat ”För att handla kräves ju ett beslut, som kan sägas vara beroende av en värdering” för att visa på att Vedung har samma teoretiska utgångspunkt som Tingsten. Enligt Skovdahl (1995) är Tingsten och Vedung, trots att meningsskiljaktigheter förekommer dem emellan, eniga om att det krävs en värdepremiss samt ett verklighetsomdöme för att komma till en handlingsrekommendation. Dock har det hävdats, när det gäller såväl argument som ideologier, att verklighetsbeskrivningen och värdepremisserna kan vara svåra att skilja åt. Ett sätt att hantera detta är utgångspunkten att verklighetsbeskrivningen är uppbyggd kring en allmän förståelse och är därmed möjlig att kritiskt granskas. Värdepremisserna däremot är av mer subjektiv karaktär och det är därför inte möjligt att vetenskapligt avgöra dess riktighet.

Argument och framförandet av dessa kan också relateras till von Wrights (1983) handlingsteori. Vad en person eller ett kollektiv vill åstadkomma, vad intentionerna och de epistemiska attityderna är, måste relateras till en social och historisk kontext. Intentionerna och de epistemiska attityderna, uttryckta i denna kontext, leder till att en handling blir relevant eller till och med nödvändig (Jfr Lindblad, Linde och Naeslund 1999). Relaterat till detta synsätt spelar intentionerna och de epistemiska attityderna en avgörande roll i vilka situationer som beskrivs som i sin tur möjliggör eller till och med nödvändiggör ett visst agerande eller uttryckt handlingsriktning.

Det är också relevant att poängtera att det inte alltid är situationsbeskrivningen som med nödvändighet föregår handlingsriktningar. Det kan också vara det motsatta, det vill säga att situationsbeskrivning används för att rättfärdiga riktningen på en handling. Det vill säga, man har en lösning och till denna lösning måste ett problem identifieras eller en situation beskrivas.

I denna studie används begreppen situationsbeskrivning och handlingsriktning för att analytiskt studera de argument som framförs i policytexter. Därtill studeras de centrala utgångspunkterna för policyn. Det första elementet i argument - *situationsbeskrivningen* - belyser den situation som beskrivs och de problem som identifieras och formuleras kring lärarutbildning och dess relation till skolan i de undersökta policytexterna. Det kan exempelvis handla om lärarutbildningens relevans för den samtida och framtida skolan, lärarutbildningens kvalitet eller dess innehåll eller organisation. Men de situationer som beskrivs kan också röra externa faktorer i förhållande till lärarutbildning. Exempel på områden vilkas situationer är relevanta att beskriva

är skola, samhälle, högre utbildning, internationella aspekter. Situationsbeskrivningen kan sedan legitimera och ligga till grund för de förändringsinitiativ som fokuseras i den andra dimensionen, *handlingsriktningen*, där de problem som identifierats och formulerats ska hanteras genom vidare granskning eller förändring. I studien fokuseras handlingsriktningar relaterade till lärarutbildning. Förändringsinitiativet som uttrycks i handlingsriktningen kan vara svagt eller starkt definierat. Det kan handla om preciserade förslag till hur problemen ska hanteras eller så kan det exempelvis vara en uppmaning till kartläggning av problemen för att därefter finna lösningar eller möjliga vägar för att hantera de formulerade problemen. Den sista dimensionen, *centrala utgångspunkter*, kan till stor del hänföras till de två tidigare dimensionerna, då detta blir mer av en övergripande dimension som fokuserar på vilken roll och funktion som premieras vad gäller lärarutbildning och vad det är för fråga i relation till utbildningen som är för handen. I likhet med vad Tingsten (1941) hävdar angående svårigheterna att särskilja värdepremisser från situationsbeskrivningar är de centrala utgångspunkterna svåra att skilja från de situationer som beskrivs. De centrala utgångspunkterna för de argument som framförs går ofta att finna i de situationer som beskrivs. Men argumentens centrala utgångspunkter är också en del av handlingsriktningarna. Inte minst på grund av att möjligheten finns att handlingsriktningen kommer först och situationsbeskrivningen sedan lyfts fram som en grund till denna.

Policyargument inom ramar och som inramare

Policy är ingen representation av verkligheten och heller inget som skapar en verklighet. Däremot är policyn med och skapar, stödjer och ifrågasätter de strukturer och processer som policyn riktar sig mot. Genom de problem och de mål som framförs i policy inriktas, möjliggörs och begränsas handlingsalternativen för de aktörer policyn avser att påverka. Policytexter skapas inom ett ramverk, där såväl samtida kontexter som det objekt policyn behandlar utgör ramar för möjligheter och begränsningar. Men de är också genom sin tillkomst en del av det ramverk som utgör möjligheter och begränsningar för det objekt de behandlar. (Jfr Ball 1999)

Genom att framföra argument kring ett specifikt område ramar detta område in och andra inte. Saarinen (2008) beskriver denna syn på policy som inramare:

Policy actors foreground problems, simultaneously narrowing the space for alternative views. (Saarinen 2008, s. 719)

Relationen mellan policy kring lärarutbildning och lärarutbildning i praktiken blir här högst relevant, då de villkorar varandra. Policy kring lärarutbildning genomförs och skapas under påverkan av uppfattningar kring vad lärarutbildning är, kan och bör vara. Samtidigt är det just lärarutbildningens ramar och inramningar policy avser att påverka. Policy kring ett objekt, i det här fallet lärarutbildning, syftar till att rama in lärarutbildningens agerande, men är också inramat av lärarutbildningens gestaltning och uppfattningar kring den. Policy kan inte processas eller produceras utan att anpassas eller påverkas av den praktik policyn riktar sig mot (Jfr Taba 1932/1999, Ball 1999). Således är policy både en förmedlad bild av världen och medskapare av världen. Den är, med andra ord, med och skapar ramar samt upprätthåller och ifrågasätter befintliga ramar.

Lärarutbildning och skola befinner sig i en nära och komplex relation till varandra. De förväntas ömsesidigt påverka varandra. Båda är betydelsefulla institutioner för såväl samhälle som politik. De är viktiga politiska områden vad avser både dess sakfrågor och dess symboliska värde (Jfr Lindberg 1999, Jarl & Rönnberg 2010). I policy kring lärarutbildning behandlas och förhandlas frågor kring vad både lärarutbildning och skola är, kan eller bör vara. I förhandlingen kring lärarutbildningens mål, innehåll, organisation och utvärdering utgör uppfattningar kring och signaler från lärarutbildning och skola förutsättningar för vilken förhandling som är möjlig och vilka områden som prioriteras.

Statlig formering av lärarutbildning sker således inom vissa ramar, som definierar vilka möjligheter det finns att uttala sig. Att lärarutbildningen på ett eller annat sätt relateras till skolan är en utgångspunkt, men vilken roll lärarutbildningen tillskrivs i relationen kan tänkas variera. Denna variation avgör vidare hur man i statlig policy kan tala om lärarutbildningens mål, innehåll, organisation och utvärdering samt hur lärarutbildning bör förändras.

En analysram

I figur 1 kopplas de läroplansteoretiska dimensionerna mål, innehåll, organisation och utvärdering samman med argumentets element, situationsbeskrivning och handlingsriktning samt argumentens centrala utgångspunkter. Den första kolumnen fungerar övergripande och handlar om de centrala utgångspunkter som formuleras i policyn och de framförda argumenten. Det handlar både om vilka frågor som för stunden är uppe för förhandling och om de värden och funktioner som tillskrivs lärarutbildning. De centrala utgångspunkterna är dock svåra att analytiskt skilja från situationsbeskrivningarna och handlingsriktningarna. I den andra kolumnen analyseras just situationsbeskrivningarna och handlingsriktningarna som formuleras i de

texter som analyseras. I studien studeras argument för förändring av lärarutbildning. Den förändring som argumenteras för kommer till uttryck i argumentens handlingsriktningar. Således är de handlingsriktningar som används i analysen fokuserade kring lärarutbildning. Vad gäller argumentens andra element, situationsbeskrivningar, kan dessa inrymma annat än lärarutbildning. Situationsbeskrivningarna legitimerar handlingsriktningarna på samma sätt som Toulmin (1958/2003) relaterar sakförhållande till påstående. Därav kan situationsbeskrivningarna röra diverse områden, såsom situationer i skola, i samhälle, i högre utbildning, vilka i sin tur legitimerar förändringsinitiativ av lärarutbildning. Situationsbeskrivningarna och handlingsriktningarna relateras till mål, innehåll, organisation och utvärdering. Det är inte troligt att alla fält i analysramen kommer att beröras i alla de dokument och argument som studeras, vilket också ses som en inramning av det som, i de aktuella dokumenten eller argumenten, anses mest relevant att beakta.

		Mål	Innehåll	Organisation	Utvärdering
Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning				
	Handlingsriktning				

Figur 1: Avhandlingens analysram

Med hjälp av denna analysram (figur 1) identifieras de situationsbeskrivningar, och handlingsriktningar som uttrycks i dokumenten i relation till de läroplansteoretiska dimensionerna. Analysramen bildar även utgångspunkt för att analytiskt beskriva hur reproduktion framträder i olika policytexter och för att tydliggöra den inramning som texten är skriven inom; vad den uttrycker och vad den i sin tur utgör för inramning för lärarutbildning som verksamhet.

6. Att studera argument i policytexter - metodologiska överväganden

I detta kapitel diskuteras och fördjupas de metodologiska överväganden som är knutna till analyserna i de empiriska studierna. Inledningsvis diskuteras typen av källor som använts i studierna, vilka förstås som auktoritativa förändringsinitiativ. Därefter introduceras argumentanalys, den metod som använts i studien, där argumenten i texterna fungerat som meningsbärande enheter. Kapitlet avslutas med att forskningsdesignen beskrivs genom ett konkret exempel.

Policy och argument

Den typ av texter som ligger till grund för analysen i kommande studie kallas ofta auktoritativa texter. Simola (2000) skiljer på auktoritativa policytexter (*authoritative policy documents*) och styrande policytexter (*steering policy documents*). De styrande policytexterna är ofta av lagstiftande karaktär och avser direkt påverka den praktik de riktar sig mot. De auktoritativa texterna avser också påverka en verksamhet men är mindre formellt styrande (se också Klette 2002, Carlgren & Klette 2008, Englund & Englund 2012). De texter som fungerar som empiriskt material i denna studie - direktiv, Statliga offentliga utredningar (SOU) och Departementsskrifter (Ds) definieras som auktoritativa texter, då de ämnar påverka lärarutbildningens praktik men är initierade så tidigt i en beslutsprocess att de inte kan räknas som direkt styrande av denna praktik. Texterna avser alltså initiera en förändringsprocess och texten kan därför även, i sin helhet, ses som argumentativa. Därmed kan enskilda argument vara svåra att identifiera och särskilja från andra argument. I studien hanteras detta genom att argumentens element - situationsbeskrivning, handlingsriktning samt de centrala utgångspunkterna - är det som ligger till grund för analysen. Intresset ligger inte i att värdera argumenten eller analysera hur de förhåller sig sinsemellan, vilket är brukligt inom argumentationsanalyser, utan fokus riktas istället mot vad argumentet uttrycker. Vad det är för bild som ramas in i texten med avseende på mål, innehåll, organisation och utvärdering satt i relation till en rådande situation och till en önskad handlingsriktning. I analysen värderas inte argumenten i

sig och det handlar således om en analys *med hjälp av* argument och inte en analys *av* argument.

Analys av policytexter

Texter kan ha skilda funktioner i olika analyser. Texten kan i sig vara studieobjektet, vilket innebär att det manifesta innehållet i texten analyseras. Det kan då röra sig om exempelvis kvantifiering av ett ords användande. Eller så kan texten i analysen fungera som en representation av något, vilket kan innebära att en text studeras som en representation av en viss grupp som står bakom texten eller som en representation av en viss situation eller ett visst fenomen (Titscher, Meyer m.fl. 2000). I denna studie används policytexter kring lärarutbildningen som en representation av hur lärarutbildningen ramar in och tillskrivs något inom statlig policy vilket i sin tur ramar in vidare agerande. Texterna används för att skildra en situation eller ett område. Även kvantifieringar av exempelvis meningsbärande ord används som komplement till analyserna med en mer kvalitativ ansats.

I de två delstudierna är det direktiv respektive SOU och Ds-rapporter som fungerar som källor. En enkel presentation av dessa typer av dokument ges på regeringens hemsida:

När regeringen tillsätter en statlig utredning får den i uppdrag att utreda en fråga. Regeringen anger utgångspunkterna för arbetet i ett så kallat kommittédirektiv. Direktivet talar om vilken fråga som ska utredas, vilka problem som ska lösas och när utredningen ska vara färdig. Kommittén arbetar därefter relativt självständigt.

Utredningen består av en ordförande och en eller flera andra ledamöter. Den biträds av sakkunniga och experter. En utredning med ledamöter som representerar riksdagspartierna kallas för en parlamentarisk kommitté. Utredningsuppdrag kan även lämnas till en enda person som då kallas för särskild utredare.

Utredningens slutsatser och förslag presenteras för regeringen i en rapport, ett betänkande, i regel i serien Statens offentliga utredningar (SOU). Ett förslag kan också utarbetas av en intern utredning inom ett departement och presenteras då vanligen som en rapport inom Departementsserien (Ds). (Regeringen.se 2012)

De olika typerna av källor är från olika faser av beslutsprocessen. Såväl direktiv som SOU-rapporter och Ds-rapporter är dock initierade tidigt i en beslutsprocess. Direktiven har regeringen som avsändare. SOU-rapporter skrivs av en av regeringen tillsatt utredare eller kommitté. Vad gäller Ds-rapporter skrivs dessa av regeringens olika departement. De Ds-rapporter som ingår i den empiriska analysen i denna studie kommer från utbildnings-

departementet. SOU-rapporter och Ds-rapporter skickas efter det att utredningen lämnat sina förslag ut på remiss där myndigheter, organisationer och kommuner som berörs av förslaget får yttra sig. Även privatpersoner har rätt att yttra sig i denna fas. Efter detta förfarande går beslutsfattandet vidare. De i studien undersökta källorna är alltså initierade tidigt i processen och privatpersoner, myndigheter, organisationer, kommuner och andra intressegrupper har ännu inte fått uttala sig. De är formulerade av utbildningsdepartementet, regeringen eller av kommittéer eller utredare som genom direktiv inramats av regeringen. Därav förstås källorna som statliga förändringsinitiativ.

Det kan vara relativt lätt att fånga hur ett visst högskolesystem ser ut vid en bestämd tidpunkt men betydligt svårare att fånga dynamik och rörelser i systemet. Clark (1983) menar, som tidigare nämnts, att ett sätt att fånga denna dynamik är att utgå från situationen vid en tidpunkt för att sedan söka förändringar i vad som kommer, givet den situationen. Askling (2012) har studerat hur högre utbildning i Sverige har förändrats över tid och hävdar att man genom att studera officiella måldokument och betänkanden, utredningsrapporter och propositioner i samband med reformer kan spåra uppfattningar kring systemets brister och de åtgärder som föreslås för att komma tillrätta med dessa brister. I kommande analys studeras, genom situationsbeskrivningarna, det som uppfattas som brister eller situationer i behov av hantering i det samtida utbildningssystemet, samhället, och lärarutbildningen. Genom de handlingsriktningar som föreslås blir den uttalat önskade hanteringen av dessa brister eller situationer synliga.

Argumentanalys

Argumentanalys är en typ av textanalys, som innehåller såväl kvantitativa som kvalitativa element. De argument, eller de element argument består av, som framförs i en text fungerar som meningsbärande enheter, alltså kritiska moment i texten. Argumentanalysen i denna studie fokuserar på att finna situationsbeskrivningar, handlingsriktningar och de centrala utgångspunkter i de texter om lärarutbildning som analyseras i syfte att identifiera vilken funktion och roll lärarutbildning tillskrivs, framförallt i relation till skola. I den andra delstudien specificeras och kompletteras frågan genom fallet IT.

I analysen fokuseras och analyseras textinnehållet, i form av argument, i de källor som ligger till grund för studien och kan därmed sägas vara en form av innehållsanalys. Innehållsanalys används för att utifrån skilda frågeställningar och intressen studera olika former av kommunikation och informationsflöde. Det är svårt att dra en bestämd gränslinje mellan kvantitativ och kvalitativ innehållsanalys. Vissa hävdar att en kvalitativ innehållsanalys är en typ av innehållsanalys där ingenting räknas eller mäts, medan andra anser att

även den kvalitativa innehållsanalysen innebär att något kvantifieras, samtidigt som mer ingående tolkningar också är en del av processen (Bergström & Boréus 2005). En innehållsanalys förutsätter en avgränsning av det som ska studeras och ett urval av en empiriska data. Detta sker i och med att man genom ett teoretiskt resonemang formulerar regler för hur observationen ska tolkas. Utifrån dessa regler kan forskaren lokalisera och analysera de delar av råmaterialet som korresponderar till den fråga som avses studeras (Bryder 1985). Urvalet av de meningsbärande enheterna i de empiriska källorna i denna studie har gjorts dels utifrån den teoretiska analysramen, dels utifrån källornas innehåll.

Innehållsanalysen kan genomföras manuellt eller datorbaserat. Fördelen med en manuell analys är att mer komplicerade bedömningar och tolkningar kan användas medan en fördel med en databaserad analys är att större textmängder kan bearbetas (Bergström & Boréus 2005). En annan fördel med att använda dator i analysen är att det maskinella tillvägagångssättet kan synliggöra sådant som inte lätt låter sig upptäckas av det mänskliga ögat. Ett manuellt och ett maskinellt tillvägagångssätt kan verka kompletterande och ge en såväl djupare som bredare analys än vad som skulle vara möjligt med endast ett av tillvägagångssätten. I denna studie kombineras manuella och maskinella analyser. I den första delstudien ligger fokus främst på manuell analys, dock med hjälp av ett dataprogram, i den andra delstudien används i större utsträckning databaserad analys.

Altheide (1996) hävdar att all forskning och vetenskap på ett eller annat sätt involverar deltagande från forskaren i valet av ämne, metod, datainsamling och tolkning. Han menar att somliga vetenskaper drar nytta av det medan andra vetenskaper förnekar det. Innehållsanalys, menar Altheide (1996), har av tradition tillhört de senare fallet. Altheide (1996) har dock som ambition att blanda objektiv innehållsanalys med deltagande observation. Resultatet av blandningen benämner Altheide etnografisk innehållsanalys (*ethnographic content analysis*). I en sådan förutsätts forskaren interagera med de dokument som analyseras. Ett dokument definieras Altheide som en symbolisk representation som kan analyseras. Analysen används för att förstå kulturer, eller hur objekt, symboler och meningar processas och ordnas för att utgöra en social gemenskap (Jfr Fleck 1935/1997, Douglas 1987, *tankestilar*) inom ett samhälle (Jfr Durkheim 1925/2002, Fleck 1935/1997 och Douglas 1987). Hur ett dokument analyseras och vilken relevans de ges är beroende av forskarens perspektiv och agerande. Dokumentet existerar fristående från forskaren men det är i mötet med forskarens intressen och frågor som dokumentet får mening och betydelse, det vill säga ett dokument transformeras till data genom forskaren och de resultat och tolkningar som kommer ur dokumentet återspeglar forskarens perspektiv och tillvägagångssätt.

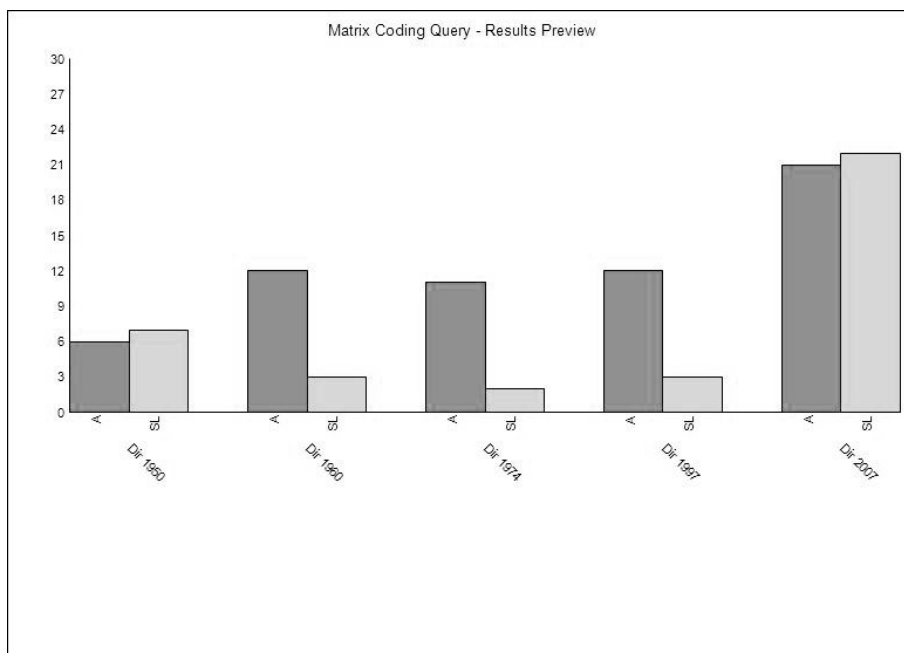
Med hänvisning till George Herbert Mead, Herbert Blumer och Alfred Schultz menar Altheide att analysprocessen är reflexiv och rör sig i flera riktningar:

I den etnografiska innehållsanalysen förutsätts en återkommande och reflexiv rörelse mellan begreppsutveckling, datainsamling, datakodning, analysering och tolkning. (Altheide 1996, s. 8)

Målet med metoden är att vara systematisk och analytisk men samtidigt flexibel. Kategorier och variabler används som en ingång i materialet som ska studeras men nya kategorier och förändringar av de befintliga är tillåtna och förväntade under analysens gång. I studien fokuseras på att samla narrativ och numerisk data utan att ”tvinga in” data i på förhand bestämda kategorier. Analysen används för att granska, komplettera och ersätta teoretiska anspråk. Fokus ligger på att under analysens gång utveckla konstruktioner för att underlätta förståelsen av dokumenten man analyserar. Man kan också tänka sig att utveckla konstruktioner som är lämpliga att använda på andra dokument eller andra fall (Altheide 1987, 1996). Jämförelser kan då dras till *grounded theory*, en metod som baseras på undersökta data, utan på förhand ställda hypoteser. Metoden syftar till att generera en teori om hur den sociala världen fungerar (Glaser & Strauss 1967).

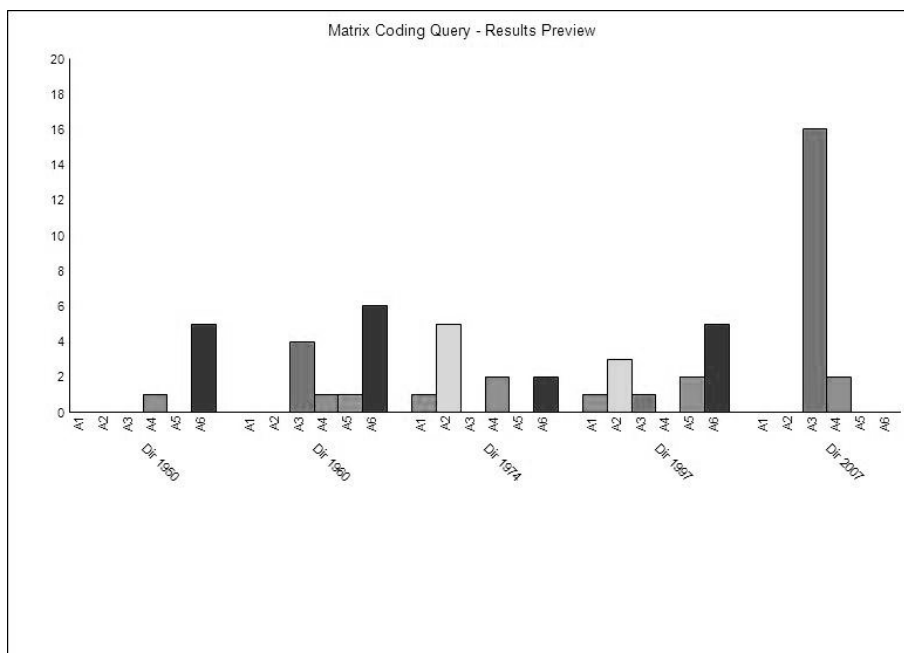
Forskningsdesign

De empiriska källorna i studien har bearbetats och kodats med hjälp av dataprogrammet Nvivo 9.2 (www.qsrinternational.com). Nvivo är mjukvara som möjliggör systematisk bearbetning av kvalitativt material genom att det kodas upp efter olika principer, utformade av forskaren. Det finns en flexibilitet inbyggd i programmet som förutsätter rörelser inom bearbetningsfasen på det sätt Altheide (1987, 1996) förespråkar. Dokumenten har analytiskt behandlats i flera steg och omgångar. Vissa givna kategorier av koder har identifierats på förhand utifrån studiens syfte och teoretiska analysram. Andra kategorier har lagts till under analysens fortskridande utifrån källornas innehåll. Det har alltså i analysen funnits en öppenhet för att empirin inte alltid enkelt låter sig inordnas i de på förhand skapade kategorierna. Genom att texterna relateras till varandra växer nya kodningar fram och andra revideras eller försvinner utifrån de likheter och skillnader som blir tydliga i relationen texterna emellan. Ett exempel för att visa på arbetsgången tas från delstudie ett. De resultat som kommit fram utifrån en första bearbetning av källorna har sedan legat till grund för vidare bearbetning. Somliga resultat är intressanta i sig medan andra behöver bearbetas ytterligare eller kontextualiseras för att bli relevanta.



Figur 2: Nivåanalys, steg 1

Figur 2 visar några av kodningarna gjorda i dokumenten i delstudie ett. De ljusare staplarna visar de tillfällen i respektive dokument där situationsbeskrivningarna fokuserar på samtida lärarutbildning (SL). Det som framgår i figur 2 har sedan analyserats vidare utifrån den specifika kodningen (eller noden) med särskilt fokus på den text där kodningen är mest frekvent förekommande, det vill säga direktivet från 2007. De mörkare staplarna i figur 2 visar ett annat fall som lett till vidare analyser. Här är det en kodning som är relativt frekvent förekommande i samtliga av dokumenten. Det handlar här om handlingsriktningar som hänvisar till lärarutbildningens anpassning efter skolan (A). I detta fall har analysen fortsatt med att denna kodning har delats upp i underkoder, vilka visas i figur 3. Här är det nya likheter och skillnader som träder fram och som i sin tur har lett analysen vidare.



Figur 3: Nivoanalys, steg 2

Utifrån figur 3 kan nya infallsvinklar födas, vilka i sin tur bidrar till en vidare bearbetning av materialet. Det mest markanta här är frekvensen i direktivet från 2007 av stapeln benämnd A3, vilken visar på handlingsriktningar fokuserade kring anpassning efter skolans behov. På detta sätt har texterna analyserats i flera steg och slutligen har ett antal teman valts ut för vidare resonemang och diskussion.

Denna typ av bearbetning av materialet har kombinerats med bearbetningar av mer kvantitativ karaktär. Exempelvis har ordsökningar använts för att mäta frekvensen av meningsbärande ord. Urvalet av de meningsbärande orden har gjorts dels utifrån studiens syfte och de frågor som formulerats utifrån detta, dels utifrån vad som framkommit i de mer kvalitativa genomgångarna av texterna. Eftersom källorna ser olika ut vad gäller exempelvis sidantal och dessutom är producerade i olika tider där ett och samma ord kan inneha något olika betydelse har dessa sökningar förvisso visat på intressanta resultat men främst behandlats som indikatorer på resultat i behov av vidare diskussioner och resonemang.

7. Argument för förändring i statliga direktiv

I avhandlingens första delstudie beskrivs och analyseras direktiven till de större lärarutbildningsutredningarna i efterkrigstid i Sverige. Valet av källor är baserat på avsikten att behandla statliga förändringsinitiativ av lärarutbildning på ett övergripande plan kopplat till den historiska genomgången som presenterats i kapitel 3. Studien svarar på frågan om hur det argumenterats för förändring i statlig policy och bidrar därigenom till diskussionen om lärarutbildningens inramning och hur lärarutbildning tillskrivs olika roller och funktioner i sin komplexa position i utbildningssystemet.

Källor

Lärarutbildning diskuteras som ett samlat begrepp i policysammanhang första gången i SOU 1948:27 (Jfr Sjöberg 2011) och detta utgör startåret för delstudie ett. När staten uttrycker en vilja att förändra lärarutbildning kan detta göras genom att en utredning tillsätts. Regeringen tillsätter en utredning och lämnar i ett direktiv samtidigt riktlinjer för utredningens arbete. Direktivet talar om vilka frågor utredningen ska undersöka, vilka problem det är som ska hanteras och när utredningen ska vara klar (se riksdagens hemsida om dokument). Direktiven kan därmed betraktas som statliga förändringsinitiativ av lärarutbildning, där såväl situationsbeskrivning som handlingsriktning beaktas. I denna delstudie behandlas direktiv och tilläggsdirektiv till fem stora övergripande utredningar från 1950 fram till 2008; direktiv till 1946 års skolkommision, 1950, om att utreda frågor i samband med inrättandet av en första lärarhögskola (från proposition 219, 1950 samt skrivelse 404, 1950, i det följande kallat SK 50)¹⁴, direktiv till 1960 års lärarutbildningssakunniga, LUS 60 (från departementchefsyttrande 1960, samt vidgade direktiv 1962), direktiv till 1974 års sakkunniga, LUT 74 (Utdrag ur

¹⁴ Utredningen SOU 1948:27 är ett betänkande från 1946 års skolkommision. I denna behandlas lärarutbildning i ett kapitel (Kap 9. Lärarkategorier och lärarutbildning.). Lärarutbildning ingick inte i 1940 års skolutrednings direktiv och detta problematiseras inledningsvis i principbetänkandet från 1948: ”Bland de arbetsuppgifter, som hänskjutits till 1940 års skolutredning, ingå icke frågorna om utbildning av lärare för det allmänna skolväsendet...” (SOU 1948:27, s. XI). Utifrån detta konstaterande tillsattes 1949 en särskild delegation inom 1946 års skolkommision. Stora delar av den text som formuleras i kapitlet om lärarutbildning och lärarkategorier i SOU 1948:27 återkommer i proposition nr 219 till 1950 års riksdag angående riktlinjer för lärarutbildningens ordnande, vilket fungerat som direktiv till den särskilda delegationen i skolkommisionen.

statsrådsprotokoll 1974-05-31, utdrag ur protokoll vid regeringssammanträde 1975-11-20, beslut vid regeringssammanträde 1977-02-03), direktiv till lärarutbildningskommittén 1997, LUK 97 (direktiv 1997:54, direktiv 1998:47) samt direktiv till utredningen om en ny lärarutbildning 2007, HUT 07 (direktiv 2007:103, direktiv 2008:43, direktiv 2008:61)¹⁵. Direktiven skiljer sig något åt i formen. Framförallt skiljer sig de två tidigaste från de tre senare i och med att direktiven i dessa fall inte är lika avgränsade som i de senare fallen. I SOU 1952:33 och SOU 1965:29 inleds utredningarna med ett kapitel som visar på direktiven till SK 50 samt till LUS 60. I SOU 1952:33 kallas kapitlet ”*Utgångsläget*” och det består av en sammanfattning av *Kungl. Maj:ts proposition nr 219 till 1950 års riksdagen angående riktlinjer för lärarutbildningens ordnande* samt riksdagsbeslutet (riksdagens skrivelse nr 404) där propositionen vann riksdagens enhälliga bifall. I kapitlets slut, under rubriken ”*Direktiven för utredningen*” står:

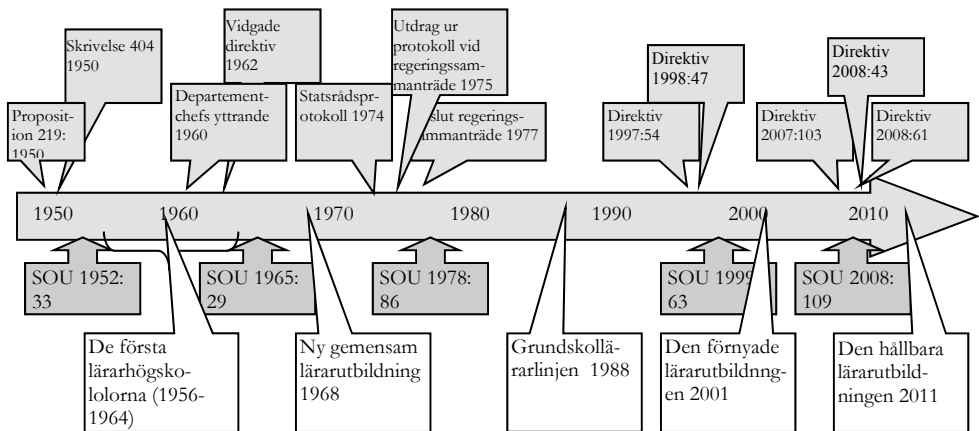
Den redogörelse för riksdagsbeslutet i anledning av Kungl. Maj:ts proposition om lärarutbildningens ordnande som här givits, är fullständig. Härutöver innehåller propositionen uttalanden om vissa detaljfrågor. Till dessa uttalanden återkommer skolkommissionen i de följande kapitlen. Propositionen och riksdagsutskottets utlåtande kan betraktas som direktiv för skolkommissionens utredning angående den första lärarhögskolans utformning. (SOU 1952:33, s. 18)

I SOU 1965:29 kallas motsvarande kapitel ”*Utredningens allmänna bakgrund*” och där står:

De riktlinjer, som skall vara vägledande för de sakkunnigas arbete, angavs i departementschefens yttrande till statsrådsprotokollet den 30 september 1960. Utredningen skulle enligt direktiven i första hand befatta sig med den yttre organisationen av lärarutbildningen. De sakkunniga återger i det följande direktiven i delvis förkortad form. (SOU 1965:29, s. 18)

I dessa fall är det de ovan nämnda kapitlen i utredningarna som analyserats som direktiv. Figur 4 visar de texter som studerats i delstudie ett, vilka huvudrapporter utredningarna angav och vilka lärarutbildningsreformer som följde.

¹⁵ Se bilaga 1 för en mer utförlig beskrivning av källorna.



Figur 4: Källor delstudie ett samt huvudrapporter och lärarutbildningsreformer

Kommittédirektiv kan i sig ses som argumentativa texter och i sin helhet förändringsinitiativ. Därmed har hela direktiven analyserats och bearbetats för att identifiera situationsbeskrivningar, handlingsriktningar och centrala utgångspunkter.

I de följande styckena redovisas först situationsbeskrivningar och handlingsriktningar i respektive direktiv. Sedan följer en analys av dessa där de olika direktiven relateras till varandra. Kapitlet avslutas med att analysen diskuteras utifrån ett antal teman.

Situationsbeskrivningar och handlingsriktningar

I situationsbeskrivningarna lyfts de problem fram som handlingsriktningarna sedan föreslår hantering av. Situationsbeskrivningen legitimerar således till stor del handlingsriktningen. De centrala utgångspunkter direktiven bygger på återspeglas i såväl dess situationsbeskrivningar som dess handlingsriktningar.

Direktiv till SK 50

I direktiven till SK 50 formuleras den rådande situationen redan i första meningen:

De principbeslut om det svenska skolväsendets utveckling, som fattades vid 1950 års riksdag, berör inte blott skolans organisatoriska utformning och inre liv utan också lärarnas utbildning. I själva verket är omläggningen av lärarutbildningen en av de viktigaste förutsättningarna för genomförandet av skolreformen i övrigt. (SOU 1952:33)

Lärautbildningens samtida utformning med två parallella lärautbildningar, seminarieutbildningen och läroverksläraernas utbildning, anses inte vara adekvat för den enhetsskola man beslutat om försöksverksamhet kring. Främst är det lärautbildningarnas organisation som inte anses kompatibel med det nya skolsystemet.

Ett lärautbildningssystem av nuvarande slag, vilket alltifrån början sorterar upp de blivande läraerna i skilda fällor, ter sig som en anakronism inom ett skolsystem, som just syftar till att övervinna det gamla skolsystemets splittring på sinsemellan isolerade bildningsvägar. (SOU 1952:33)

Det hänvisas till brister i såväl den tidigare seminarieutbildningen som i läroverksläraernas utbildning vad gäller relationen mellan "ämnesstudier" och den "egentliga yrkesutbildningen" och de lärargrupper som berörs av de initierade förändringarna är:

/.../ämneslärare, mellanskollärare och eventuellt småskollärare ävensom, i den mån sådant i vederbörlig ordning bestämmes, för olika grupper av speciallärare. (SOU 1952:33)

Den kritik som riktas mot seminarieutbildningen handlar om att ämnesstudierna sammanblandas för mycket med det som kallas den egentliga yrkesutbildningen och att det i och med detta kan vara svårt att särskilja sitt eget kunskapsinhämtande från det kunskapsstoff som ska användas i framtida undervisning.

/.../detta sätt att inhämta kunskaper [kan] medföra den risken, att den studerande blir ett offer för den förenkling av frågeställningar och problem, som är en naturlig sak vid kunskapsstoffets framläggande för barn. Det är en sak att söka tränga in i frågorna, förvärva kunskap och insikt i problemställningarna, och det är en helt annan sak att sedan lära sig, hur detta kunskapsmaterial bör disponeras och tillrättaläggas för presentation i skolan. (SOU 1952:33)

Relaterat till läroverksläraernas utbildning anses inte ämnesstudierna tillräckliga för att tillgodose behovet av kunskaper i läroverken. Dessutom anses att de kurser i psykologi, historia och pedagogikens teori som ges under utbildningen inte är nog relevanta för läraryrket. Men ett mer allmänt underkännande av lärautbildning finns också:

Det är mycket, som en lärare behöver veta om sitt yrke och om barnet, och det torde knappast med fog kunna hävdas, att den nuvarande lärautbildningen tillräckligt sörjer för denna sida av utbildningen. (SOU 1952:33)

Det handlar främst i direktivet om hur organisationen, men också innehållet i lärautbildningarna, inte korresponderar och är relevant för den skola som enhetsskolreformen syftar till.

Den nuvarande anordningen av lärarutbildningen har rest organisatoriska och personliga barriärer mellan småskolans, folkskolans och läroverkens lärare. De olika lärarkategorierna ut/bildas vid helt olika institutioner, de får under sin utbildning för liten kännedom om andra skolformer än den, för vilken de utbildas, och de tjänstgör sedan sällan inom andra skolformer än den, som deras utbildning inriktats på. /.../ Denna inbördes obekantskap, ytterligare accentuerad därigenom, att de olika lärarkategorierna har sina egna slutna föreningar, har ofta föranlett missförstånd och splittring mellan lärare tillhörande olika skolformer. (SOU 1952:33)

Det finns också argument för att ta tillvara erfarenheter och väl fungerande praktiker gjorda inom de skilda lärarutbildningarna:

Det verkligt värdefulla i den nuvarande seminarieutbildningen, den tidiga kontakten med yrket och den grundliga pedagogiska genomarbetningen av lärostoffet, och det verkligt värdefulla i den nuvarande provårsutbildningen, den enskilda handledningen av erfarna lärare i undervisningsserier, bör bevaras och infogas i den framtida lärarutbildningen och komma alla lärarkategorier till godo. (SOU 1952:33)

Den situation som beskrivs i SK 50:s direktiv visar på en lärarutbildning som såväl till mål, innehåll som organisation inte är relevant för den enhetsskola som pågående reformer syftar till. Organisationen där läroverkslärare och folkskollärare utbildas i separata utbildningar motverkar idéerna med enhetsskolan och en omorganisation av lärarutbildning anses vara en förutsättning för att skolreformen i övrigt ska vara genomförbar. I direktivet förespråkas alltså främst organisatorisk anpassning efter en initierad framtida skolreform, som inte är möjlig utan att lärarutbildning spelar en aktiv roll i reformerandet. I lärarutbildningarna finns både brister, vilka skulle kunna motverka skolans syfte, och värdefulla erfarenheter och praktiker att ta till vara på.

Huvudspåret i de handlingsriktningar som förespråkas i direktiven från 1950 handlar om införandet av en fullständig lärarhögskola, omfattande utbildning av samtliga lärarkategorier.¹⁶ Genom en organisatorisk förändring på nationellt plan är avsikten att föra samman utbildningen för olika lärarkategorier.

¹⁶ Angående övningslärarnas utbildning sägs, med hänvisning till pågående utredningar att: ”Eftersom dessa fackutbildningsanstalter med all sannolikhet kommer att förläggas till orter med lärarhögskola, synes ett visst samarbete naturligt. I fackutbildningen torde böra inordnas allt, som sammanhänger med den speciellt fackliga inriktningen, medan den allmänna psykologisk-pedagogiska utbildningen kan ske vid lärarhögskolan.” (SOU 1952:33)

Genom att centralisera utbildningen till ett antal stora och fullständiga lärarhögskolor lokaliserade på ett mindre antal studieorter önskar man korrespondera mot den planerade enhetsskolan och uppnå samhörighet och gemenskap, som är något av ledord i direktivet. Detta skulle dessutom vara ekonomiskt gynnsamt och bidra till att råda bot på lärarbristen samt ge de blivande lärarna en bättre och mer adekvat lärarutbildning. Främsta argumentet för denna organisatoriska förändring är dock relevansen för den framtida skolan:

En fullständig lärarhögskola bör kunna utrustas med erforderliga resurser för att aktivt följa det försöksarbete, som på skolans alla stadier är en nödvändig betingelse för de metodiska framstegen. Varje ung lärare bör under sin utbildning ha fått någon kontakt med försöksverksamhetens aktuella problem /.../ Inför det utvecklingsperspektiv, som karakteriserats såsom en fortskridande skolreform, har man enligt utskottets uppfattning att vänta sig en särskilt stor insats av de fullständiga lärarhögskolorna. (SOU 1952:33)

Dock framhålls att en liknande omorganisering förmodligen skulle komma till stånd även utan att den relateras till skolreformen, eftersom denna typ av utveckling också återspeglas på ett internationellt plan:

Andra länder ha i detta avseende gått oss i förväg. Oavsett skolreformen torde det endast vara en tidsfråga, när även vi måste börja länka in utvecklingen på att skapa större utbildningsenheter. (SOU 1952:33)

Också i fråga om hur den önskade förändringen ska utformas förekommer hänvisningar till erfarenheter som vunnits i ett internationellt sammanhang. Det poängteras att de sammanhållna fullständiga lärarhögskolorna inte får göras för stora då studier av andra länders lärarhögskolor talar mot en allt för stark centralisering.

När det gäller lärarutbildningens möjligheter att påverka den framtida skolan och den pågående skolreformen blir en framförhållning högst påtaglig i direktivet. Genom att förändra lärarutbildning och anpassa mål, innehåll och organisation till den planerade skolan blir skolreformen möjlig att genomföra. Särskilt betonas konsekvenserna för samhörigheten i skolan:

/.../ [genom omstruktureringen] skulle aspiranterna under sin utbildning få göra bekantskap med andra skolstadier än dem, där de själva huvudsakligen kommer att undervisa, och den gemensamma utbildningen underlättar vidareutbildning av lärare för tjänstgöring på annat stadium. »Genom dessa åtgärder och genom att lärarna i framtiden kommer att undervisa inom samma skolsystem, synes en väsentligt bidragande orsak till den gamla splittringen vara undanröjd.» (SOU 1952:33)

I direktivet betonas också vikten av att dels tillvarata forskningsresultat och dels beakta den vetenskapliga inriktningen i den organisation som förespråkas.

Den vetenskapliga pedagogiken har otvivelaktigt nått fram till vissa säkra, betydelsefulla resultat. Vi har fått en säkrare grund för vad vi kallar uppfostrans principer. Viktiga resultat har nåtts i fråga om barnets förståndsutveckling och mognad, vissa grundläggande fakta i fråga om uppövädet av intellektuella färdigheter, om vetenskaplig prövning av begåvningsgrad och undervisningens faktiska resultat, om gången vid inlärandet av skilda skolämnen. (SOU 1952:33)

I citatet ovan berörs också bedömning av elever. I detta fall handlar det om att anamma forskningsresultat vad gäller prövning av begåvningsgrad.

De handlingsriktningar som förespråkas i direktiven till SK 50 berör främst en omfattande organisatorisk förändring. Fullständiga lärarhögskolor lyfts fram som en lösning på den situation som beskrivits, där ett uppdelat lärarutbildningssystem inte skulle korrespondera mot den skola som den pågående enhetsskolreformen syftar till. Men det påpekas också att denna typ av förändring skulle komma att vara aktuell även utan skolreformen, då andra länder genomgår en liknande utveckling. Omorganisationen förväntas bidra till en bättre lärarutbildning, med mer samhörighet och mer vetenskaplig förankring, vara ekonomiskt gynnsam och bemöta den rådande lärarbristen. Men framförallt lyfts omstruktureringen fram som en nödvändighet för att enhetsskolan ska kunna bli en realitet. Lärarutbildning ses därmed som en proaktiv aktör i relation till skolan.

Direktiv till LUS 60

Under senare år har en successiv anpassning av lärarutbildningen till nya och ändrade arbetsförhållanden skett. Framförallt har, sedan försöksverksamheten med den nya skolan startade 1950, en viss omläggning ägt rum (mera härom nedan). Genom grundskolereformen och de nu förestående konsekvensreformer på gymnasienivå har det tidigare parallellskolesystemet ersatts med ett enhetsskolesystem. Men den mot dessa skolreformer svarande genomgripande omändringen av lärarutbildningen, innebärande att lärarna inte längre utbildas för folkskola och läroverk, inte längre utbildas för teoretiska eller praktiska skolor och inte längre för enbart läroämnena, övningsämnena eller yrkesämnena har ännu inte ägt rum. /.../ Att den nya skolan ännu inte i önskad grad upplevs som en skola med obruten kontinuitet från första till sista årskursen har många orsaker. En av dessa är att lärarna utbildats i olika system och med olika målsättning. (SOU 1965:29)

Mot denna bakgrund tillsätts en ny utredning 1960. I direktivet till denna framgår att en del, men dock inte tillräckligt, hänt sedan den senaste utredningen (vilket direktiven till SK 50 riktades mot). De genomförda åtgärder

som lyfts fram är bland annat att antalet ämnesanstalter med praktisk lärarkurs för ämneslärare ökat, antalet folkskollärarseminarier har minskat och fått nya undervisningsplaner. I direktivet till LUS 60 är det främst de organisatoriska kvantitativa frågorna som fokuseras.

/.../ för närvarande [gör sig] två helt motsatta tendenser gällande och med en skärpa som tvingar till snara åtgärder. Situationen kan kort uttryckas så, att behovet av klasslärare minskar medan behovet av ämneslärare är i kraftigt stigande. I stort har dessa utvecklingslinjer varit skönjbara sedan flera år tillbaka. (SOU 1965:29)

Trots de åtgärder som hittills vidtagits - och som i mycket begränsad omfattning inneburit övergång till större utbildningsenheter - har kapaciteten hos de läroanstalter, som meddelar ämneslärarna praktisk utbildning, inte kunnat hålla jämna steg med examinationen vid universiteten av blivande dylika lärare. (SOU 1965:29)

Kapaciteten att ge ämneslärare en egentlig yrkesutbildning genom det så kallade provåret har förvisso förbättrats men man anser att det är alltför få ämneslärare som får denna möjlighet. Därmed tillgodoses inte de behov skolan har av utbildade lärare. Problemet ses som både långsiktigt och kortsiktigt. Dels är behovet av ämneslärarnas praktiska utbildning akut och dels måste utbildningens organisation lösas på längre sikt. Främst fokuseras de kortsiktiga organisatoriska bristerna som också påverkar skolan. Det fokuseras mer på vilka brister i skolsystemet som kan komma av en oförändrad lärarutbildning än vad det är lärarutbildning kan bidra med genom att förändras. Lärarutbildning är högst relevant för en lyckad skola. I detta direktiv kan man också förstå att skolans brister bland annat anses bero på lärarutbildningens otillräcklighet eller otillräckliga förändring. Det faktum att lärarutbildning inte har lyckats anpassa sig efter skolan i tillräcklig utsträckning samt inte lyckas utbilda tillräckligt med lärare bidrar till att skolan blir lidande och inte utvecklas som den bör:

Jag vill i detta sammanhang erinra om att bristen på praktiska utbildningsmöjligheter av olika skäl drabbar enhetsskolan hårdast. Vi står nu inför uppgiften att allmänt genomföra den nioåriga skolan och det torde utan särskilda motiveringar kunna slås fast att - vid sidan av nödvändiga lokalresurser - tillgång till utbildade lärare är den förutsättning, som först måste säkras, för att detta skall kunna ske med framgång. (SOU 1965:29)

Situationen som beskrivs i direktivet till LUS 60 är alltså den att lärarutbildningarna, särskilt för ämneslärare, inte har förändrats i tillräcklig utsträckning och inte är i fas med reformeringen av skolan. Detta har i sin tur bidragit till att skolreformen inte genomförts med önskade konsekvenser. Skolan har genomgått stora förändringar och står inför ytterligare omfattande förändringar och lärarutbildningens relevans för den samtida skolan är bristfäll-

lig. Lärarutbildning levererar helt enkelt fel typ av lärare och fel mängd lärare, vilket medför att skolan inte kan genomgå den avsedda förändringen fullt ut. Det finns, i direktivet, en stor tilltro till lärarutbildning och dess förmåga att påverka skolan. Tillsammans med lokalbehov, pekas lärarutbildning ut som den i särklass viktigaste faktorn för att genomföra skolreformen. Den rådande situationen står i fokus och den framförhållning som var synlig i det tidigare direktivet är inte lika framträdande här. Problemen är både av organisatorisk karaktär – att inte nog med lärare utbildas och av innehållsmässig karaktär – att de som utbildas får fel utbildning.

Ytterligare anpassning av lärarutbildning efter skolan och skolans behov förespråkas för att hantera den situation som beskrivits:

Den praktiska lärarutbildningen bör vidare i ökande utsträckning direkt inriktas på enhetsskolans behov. (SOU 1965:29)

Vissa innehållsliga aspekter bör enligt direktivet stärkas och innehåll omstruktureras. Bland annat får bedömningsfrågan utrymme:

I högre grad än hittills måste utbildningen också innefatta en på den kommande lärarverksamheten i grundskolan klart inriktad undervisning i psykologi och pedagogik med tillräckligt utrymme för sådana numera nödvändiga moment som test och anlagsprov, betygsättningens teori och tillämpning med en grundlig information om standardprovets funktioner. Starka skäl talar för att åtskilliga av dessa för läraryrket väsentliga inslag i utbildningen insattes redan från utbildningens början. (1965:29)

Även organisatoriska förändringar betonas, som att blivande lärare får behörighet att undervisa i flera ämnen för att som verksamma lärare kunna ha så mycket tid som möjligt i samma klass.

Det akuta behovet av fler ämneslärare hanteras genom ett förslag om förkortad praktisk pedagogisk utbildning.

I ett läge, där man tvingas att välja mellan att ge ett stort antal ämneslärare antingen en avkortad pedagogisk utbildning eller ingen sådan utbildning alls, synes också böra allvarigt övervägas, om inte den praktiska lärarutbildningen vid lärarhögskolan tillfälligtvis skulle kunna anordnas även i förkortad form. (SOU 1965:29)

Det betonas också att det är av stor vikt att omedelbara åtgärder vidtas för att utreda hur många fullständiga lärarhögskolor landet lämpligen ska ha och var nästa lärarhögskola kan upprättas på minsta möjliga tid. Behovet av att specificera nödvändiga åtgärder är återkommande i direktivet.

Genom utredningens försorg bör i samråd med skolöverstyrelsen, överstyrelsen för yrkesutbildning, arbetsmarknadsstyrelsen och statistiska centralbyrån utförda behovsberäkningar beträffande dessa båda lärarkategorier [ämneslärare och klasslärare] göras för en så lång tidsperiod som det överhuvudtaget är möjligt att någorlunda säkert prognostiskt överblicka. (SOU 1965:29)

Andra ordval i direktivet, såsom ”*söker genomlys...*”, ”*skaffa sig en överblick...*” visar också på ambitionen att kartlägga de behov som finns för att därigenom finna rationella lösningar på de långsiktiga problem som formulerats.

Den handlingsriktning som formuleras i direktivet till LUS 60 fokuserar starkt på att hantera de situationer som anses mest akuta, det vill säga dels att lärarutbildning inte har förändrats i tillräcklig omfattning vad gäller överensstämmelsen med skolan och dels den ämneslärarbrist som finns. Det uttrycks att fler fullständiga lärarhögskolor bör tillkomma inom en snar framtid och att det bör övervägas om ämneslärare ska få möjlighet att tillgodose sig sin pedagogiska utbildning i förkortad form. Det uttrycks också i direktivet ett stort behov av att kartlägga och skaffa sig en såvitt möjlig överblick av utbildningsbehov, för att därifrån kunna ta ställning till vidare åtgärder. Direktivet till LUS 60 är, i likhet med direktivet till SK 50, nära relaterat till enhetsskolreformen. Lärarutbildning skrivs fram som en mer reaktiv aktör i detta direktiv än i det tidigare direktivet, där lärarutbildningens möjligheter att påverka utformningen av skolan och skolreformen var tydligare. Här är det istället lärarutbildningens uppgift att förmedla rätt antal lärare med rätt utbildningsinnehåll som betonas. Detta för att inte skolan ska bli ännu mer lidande.

Direktiv till LUT 74

I direktiven till LUT 74 framgår att skola och lärarutbildning genomgått genomgripande förändringar, delvis på grund av statligt initierade reformer men också som svar på en allmän samhällsförändring. Den lärarbrist som funnits i många år anses till stor del vara övervunnen. Utvecklingen i skolan har dock gått fort och lärarrollen har ändrats och förväntas bli ändrad än mer under den närmaste framtiden. Lärarens ökade ansvar i sociala uppgifter poängteras särskilt:

I skolan skall läraren, alltmer i ett arbetslag tillsammans med övrig personal, medverka i elevernas personlighetsutveckling. Detta kräver bl. a. en starkare betoning av lärarens sociala uppgifter. Skolarbetet skall också organiseras så att det utvecklar demokratin i skolan och därmed i samhället. Detta kommer till uttryck inte bara i undervisningens innehåll utan även i lärarens funktion och uppgifter. (SOU 1978:86)

I direktiven hänvisas till pågående utredningar: *utredningen om skolans inre arbete*, *barnstugentredningen* och *utredningen om skolan, staten och kommunen* och till andra förändringar som förväntas påverka lärarutbildningens innehåll och organisation samt studentunderlaget i framtiden. I direktiven påpekas även att lärarutbildning korresponderar organisatoriskt mot skolans stadiestruktur, en uppdelning som till stora delar återspeglar utbildningstraditionerna för läroverkslärare respektive seminarielärare:

De olika lärarutbildningarna är uppbyggda efter olika principer. För grundskolans högstadium och gymnasieskolan finns ett ämneslärarsystem /.../ För grundskolans låg- och mellanstadier tillämpas däremot ett klasslärarsystem /.../ I den allmänna debatten har olika meningar framförts om nuvarande specialiseringsgrad. (SOU 1978:86)

Några specifika innehållsaspekter tas upp. Främst påpekas att alla lärare i framtiden kan räkna med att i skolan undervisa invandrarelever som har svenska som ett främmande språk samt att fokus på specialpedagogiska frågor kommer att öka. Även strävan efter en internationalisering av svenska skolan tas upp och dessutom betonas nödvändigheten av att ett internationellt perspektiv kommer till uttryck i lärarutbildning som en förutsättning för skolans internationalisering. Också betygsfrågan berörs och det framhålls att de negativa aspekterna av det samtida betygssystemet kommer att stärkas när lärarens sociala funktioner får större betydelse och utbildningen till större del förväntas inriktas mot samverkan. Det hänvisas i betygsfrågan bland annat till studerande på och företrädare för lärarutbildning som framfört åsikter om att de graderade betygen inom lärarutbildning bör avskaffas.

De negativa drag som finns i nuvarande betygssystem vid lärarutbildningsanstalterna kommer att förstärkas då utbildningen i högre grad inriktas mot samverkan och de sociala funktionerna i lärararbetet. Man kan dock inte bortse från att betygen utgör en av grunderna för meritvärderingen i samband med tjänstetillsättningar i skolväsendet. (SOU 1978:86)

Från såväl studerande i lärarutbildningen som företrädare för lärarutbildarna har vid flera tillfällen och i olika former förts fram kravet att de graderade betygen inom lärarutbildningen skall slopas. Frågan är emellertid nära förknippad med meritvärderingen vid tjänstetillsättning. (SOU 1978:86)

Bedömning får relativt sett stort utrymme i detta direktiv och främst handlar det om betygssättning inom lärarutbildning och ett ifrågasättande av det samtida betygssystemet.

Beskrivningar som påvisar behovet av kontinuerlig fortbildning visar på en framförhållning i direktivet:

Frågan om en förändring av grundutbildningen kan inte ses isolerad från spörsmålet hur fortbildningen skall organiseras. Särskilt i en tid av snabb utveckling av samhälle och skola samt en växande kunskapsmassa är det mer nödvändigt än någonsin att överväga grundutbildningens uppläggning och längd som en grund också för en återkommande fortbildning. (SOU 1978:86)

En viktig aspekt som återkommer i direktivet är frågan om hur knuten lärarutbildning ska vara till yrkesverksamhet i skolan eller om även behov från andra sektorer i samhällslivet kan tillgodoses inom ramen för lärarutbildning:

Även om lärarutbildning givetvis i främsta rummet förbereder för yrkesverksamhet inom skolan, är utbildningen, främst i fråga om ämnesstudierna, dock av en sådan karaktär att den kan användas även inom andra verksamhetsområden. (SOU 1978:86)

Detta breda synsätt på lärarutbildning, inte bara som en professionsutbildning, bör ses i ljuset av att lärarutbildning under denna tid höll på att inordnas i högskolan i och med högskolereformen 1977. Även frågan huruvida arbetslivserfarenhet från andra arbetsplatser än skolan ska vägas in i antagningen till lärarutbildning aktualiseras. Vikten av att lärare har en så god bild som möjligt av hur arbetslivet utanför skolan gestaltar sig poängteras och i ett tilläggsdirektiv från 1975 hänvisas till LO som föreslår att det ska vara obligatoriskt för lärare att ha något års arbetslivserfarenhet innan de kan erhålla tjänst i skola.

LUT 74:s direktiv fokuserar inte på att skriva fram samtida lärarutbildning som problematiskt, vilket varit fallet i de två tidigare direktiven (även om direktivet till SK 50 också visade på framförhållning). Istället är det förändringar som uppkommit och förväntas uppkomma genom diverse reformer i skola och lärarutbildning samt en mer allmän samhällsförändring som betonas. Utifrån detta motiveras uppdraget att se över "*lärarutbildningens mål, struktur, innehåll m.m.*" (SOU 1978:86).

I direktivet förespråkas samordning av olika lärarutbildningar för att svara upp mot skolans samverkan mellan olika personalkategorier samt för att kunna nyttja resurser rationellt. En anpassning av lärarutbildningens innehåll och omfattning efter skolans alltmer differentierade och mångskiftande uppgifter är också eftersträvarnsvärd. Även "*/.../ de allmänt personlighetsutvecklande uppgifterna för lärarutbildningen*" (SOU 1978:86) ska uppmärksammas mer.

Vad gäller organisatoriska frågor anses det angeläget att se över lärarutbildningens återspeglning av skolans uppdelning i olika stadier:

Det blir en given uppgift för de sakkunniga att ta upp frågan om lärarutbildningen framdeles i lika hög grad som nu skall återspegla stadiestrukturen. (SOU 1978:86)

Utbildningen av klasslärare är sammanhållen medan utbildningen av ämneslärare inleds med ämnesstudier och avslutas med praktisk-pedagogiska studier. I direktivet framgår att en handlingsriktning som innebär ett uppbrott mot denna divergerande organisation förespråkas. I tilläggsdirektivet framgår att utredningen i en skrivelse uttrycker att de vill utreda denna fråga närmare. I direktivet framhålls en omstrukturering av klasslärares utbildning mot ett liknande upplägg som det ämneslärare ges. Dock poängteras vikten av att blivande lärare tidigt i sin utbildning kommer i kontakt med skolans arbete.

Mer specifika innehållsfrågor som de sakkunniga uppmanas att fokusera är analyser av vilka förändringar som behöver göras med anledning av införandet av 1969 års läroplan för grundskolan och 1970 års läroplan för gymnasieskolan. De frågor som särskilt utpekas är:

/.../den ökade betoningen av internationell medvetenhet, kontakt med samhället utanför skolan, jämställdhet mellan kvinnor och män samt kompensatoriska insatser för elever som av olika skäl har svårigheter i skolan. (SOU 1978:86)

Utifrån konstaterandet att utvecklingen i skolan och samhället går fort samt att kunskapsmassan blir allt större betonas vikten av att lärares fortbildning ses över utifrån upplägg och innehåll. Fortbildning ses som en nödvändig del av varje lärares utbildning. I direktivet framhålls att fortbildningen bör anordnas mer samordnat och att resurser som används till fortbildning bör användas på ett mer systematiskt sätt.

Det som främst skiljer detta direktiv från de tidigare är att det varken är specifika brister eller specifika förändringar som fokuseras i särskilt stor utsträckning, utan en mer generell pågående och förväntad extern utveckling. Här initieras, i och med direktivet, en undersökning och kartläggning av vilka förändringar som är relevanta att göra snarare än att förändringarna initialt påvisas. Samordning mellan olika lärarkategorier fortsätter att fokuseras i detta direktiv. Men här ses också lärarutbildning i en vidare belysning än vad som varit fallet i de tidigare direktiven. Lärarutbildningens relevans för skolans sociala uppgifter betonas. Lärarutbildning anses också vara gynnsam även för andra yrkesgrupper än just lärare. Intressant är också att lärarutbildningens ”*allmänt personlighetsutvecklande uppgifter*” lyfts fram som något som bör stärkas.

Direktiv till LUK 97

I direktiven (direktiv 1997:54 och direktiv 1998:47) till LUK 97 beskrivs den rådande situationen under tre rubriker; ”Förändringar i högskolan”, ”Förändringar i skolan” och ”Läraryrket i förändring”.

Lärarutbildningarna beskrivs som en av högskolans viktigaste och mest omfattande uppgifter. I och med förändringar i högskolans styrning 1 juli 1993 avskaffades linjesystemet och högskolorna blev liksom andra statliga myndigheter mål- och resultatstyrda. I september 1996 beslutades också om ändringar i högskoleförordningens examensbeskrivning för lärare. Kraven på teoretiska kunskaper för blivande lärare i karaktärs- och yrkesämnen skärptes och krav infördes i samtliga lärarexamina på kunskaper i datoranvändning i undervisningen samt på användande av modern informationsteknik.

De stora förändringar som skolan genomgått beskrivs. Ett nytt styrsystem och nya läroplaner innebär ett annat ansvar för lärarna och en förväntan att lärarna ska utveckla nya sätt att organisera och leda arbetet i skolan med stort inflytande från elever och föräldrar.

Lärarna förväntas att själva utveckla nya sätt att organisera och leda arbetet i skolan. Hur eleverna skall nå målen är lärarnas uppgift att avgöra. Arbetet skall bedrivas med stort utrymme för både elevers och föräldrars inflytande. (direktiv 1997:54)

Utifrån det förändrade styrsystemet kommer också ett tilläggsdirektiv till utredningen. I detta behandlas skolledarna, som fått ett större ansvar:

Skolledarnas arbete har i likhet med lärarnas förändrats påtagligt under senare år. Decentraliseringen inom skolområdet har inneburit en stor lokal frihet men också ett större ansvar, inte minst för skolledaren. (direktiv 1998:47)

Vidare beaktas det ändrade ansvaret för förskolan. Utbildningsdepartementet har övertagit ansvaret för förskola och barnomsorg från socialdepartementet i avsikt att stärka betoningen på förskolans pedagogiska roll. Förverkligandet av nya gymnasieskolan beskrivs som en viktig uppgift för skolväsendet samt att i gymnasieskolan höja den allmänna utbildningsnivån och förbereda för ett livslångt lärande. Att vuxenutbildningen ökar i landet är en annan sak som uppmärksammas.

I stycket om läraryrkets förändring beskrivs förväntningarna på lärare i och med de förändringar som yrket genomgår.

Den förändrade lärarrollen kräver ett ledarskap med professionella kunskaper om hela verksamheten läraren måste kunna ta ansvar för såväl övergripande mål som ämnesspecifika vara både generalist och specialist. (direktiv 1997:54)

Eleven ska inte längre betraktas som ett föremål för undervisningen utan som en aktiv medskapare av undervisningen. Lärare ska vidare anpassa undervisningen efter elevers behov och förutsättningar och ha god kunskap i hur individer och grupper fungerar samt ha kunskap i hur elever som utsätts för mobbning eller annan kränkande behandling reagerar. En lärare ska utifrån en vidgad ämnes- och allmändidaktisk kompetens kunna tänka över sitt arbete, utvärdera sin verksamhet och ompröva sin undervisning. Dessutom ska läraren kunna redovisa sin bedömning av varje enskild elevs kunskande och framsteg. Kulturens roll i skolan, måste stärkas, exempelvis genom att utnyttja konstnärliga uttryck i skolans lärprocesser.

Det är i direktiven stort fokus på förändringar som ägt rum och förväntningar på samtidens lärare. Samtidigt talas om ”*framtidens lärare*”. Det framhålls också att samhällseliga förutsättningar för läraryrkets utövning är i ständig förändring och att utbildningen därför inte kan utformas efter de för stunden rådande yrkeskraven. Framtidens lärare behöver kunna sortera i informationsflödet och bedöma relevans av kunskap. En lärarutbildning ska ge såväl ämneskunskaper som pedagogisk kompetens. Det är inte självklart hur avvägningen mellan olika utbildningsmål bör ske, men yrkets krav ska vara styrande för utbildningen. Invandringens betydelse för kultur och språk i skolan, expansionen av vuxenutbildning, jämställdhetsfrågor och internationisering har inneburit förändringar i skolan och ställer nya krav på lärare. Det är av största vikt att lärarstudenterna får möjlighet att bygga upp en yrkesidentitet och att lärarutbildarens främsta uppgift är att handleda och utmana studenten i denna utveckling.

I direktivet fokuseras inte på att skriva fram någon problembild. Istället handlar det om omfattande förändringar i styrsystem, både i högskola och i skolsystem. Det hänvisas inte till specifika brister i lärarutbildning utan snarare till lärarutbildningens och lärarnas nya position och funktion i styrsystemet. Dock refereras utredningar som i sin tur påvisar brister i samtida lärarutbildning och som ska beaktas i utredningen.

Utredningen skall även beakta resultatet av de utredningar om lärarutbildningen som har genomförts på regeringens uppdrag. Där har bl. a. framkommit att lärarutbildningen, av såväl studenter som av andra bedömare i högskolan, uppfattas som alltför kravlös. Utredningen skall ge förslag till hur de bakomliggande faktorerna för denna kritik skall kunna undanröjas. En väg kan vara att utveckla examinationsformerna. (direktiv 1997:54)

I detta ifrågasätts alltså bedömningen av de studerande på lärarutbildning. När det direkt hänvisas till samtida lärarutbildning är det hänvisningar till specifika områden:

Ett problem i dagens lärarutbildningar och för morgondagens skola är den låga andelen manliga studenter – 20%. Utredningen skall överväga insatser för att åstadkomma en jämnare könsfördelning i rekryteringen till lärarutbildningarna. (direktiv 1997:54)

Utifrån de långa styckena om skolan, högskolans och läraryrkets förändring legitimeras initiativet till en förändring på lärarutbildning.

Utredningen skall som utgångspunkt för sitt arbete ha de förändringar inom förskola, skola, vuxenutbildning, högskola och samhället i övrigt som har skett. Vidare skall utredningen uppmärksamma vad regeringen har anfört i Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet (direktiv 1997:54)

Initiativet till förändring legitimeras också genom de behov som identifieras i en framtida skola både specifikt, såsom i frågor om jämställdhet mellan könen och internationellt perspektiv, och också i mer allmänna ordalag.

Den handlingsriktning som pekas ut rör såväl mål, innehåll, organisation och bedömning. Som en organisatorisk fråga kan lärarbehovet nämnas, som man hävdar bör analyseras på alla nivåer. En innehållsfråga som tas upp är IT, vilket anses innebära nya former för lärande och därmed en övervägning om ytterligare insatser för att stärka denna kompetens hos lärare.

I tilläggsdirektivet lämnar kommittén förslag på hur utbildningen för skollära ska utformas samt behörighetsgrunden för denna:

Skolledarutbildningen skall utformas så att den förutsätter en genomgången pedagogisk utbildning som lärare, förskollärare, fritidspedagog eller studie- och yrkesvägledare. Om kommittén finner det påkallat bör även annan högskoleutbildning kunna komma i fråga som grund för skolledarutbildningen. (direktiv 1998:47)

Lärarutbildning anses viktig för skolutvecklingen och behandlas som en proaktiv aktör i skolans styrsystem. Här syns en framförhållning baserat på samhällsförändringen och skolan som en del i den. I direktivet påvisas inte den samtida lärarutbildningens direkta brister i särskilt hög utsträckning. Istället talas det om förändringar i skola, högskola och omvärld till vilka lärarutbildning måste anpassas, utan att egentliga samtida brister fokuseras. Utifrån detta ska alltså förslag lämnas på hur lärarutbildning och skolledarutbildningen kan förändras.

Direktiv till HUT 07

I direktiven till HUT 07 (direktiv 2007:103, tilläggsdirektiv 2008:43 och tilläggsdirektiv 2008:61) är lärarutbildningens anpassning det primära. Att utredningen ska utgå från skolans behov är ständigt återkommande och just orden ”*skolans behov*” används flitigt i direktiven. Skolans behov ska styra såväl mål, innehåll som organisation. Utgångspunkten för huvuddirektivet är att:

/.../utifrån förskolans, fritidshemmets och skolans mål och behov av lärarkompetens lämna förslag till en ny lärarutbildning. (direktiv 2007:103)

Det är i direktiven uppenbart att lärarutbildning inte anses kunna leva upp till de behov skolan har. Lärarutbildningens anpassning efter skolan tycks otillräcklig.

Det är av avgörande betydelse att lärarutbildningen kvalitetssäkras och att de nödvändiga behoven av kompetens i förskola, fritidshem och skola säkerställs. En lärarexamen skall vara ett kvitto på att studenten är anställningsbar i yrket. (direktiv 2007:103)

Det talas inte i särskilt stor utsträckning om specifika förändringar utan det hänvisas i stället till den samtida skolan:

Skolan skall vara en möjlighet för varje barn att tillägna sig de kunskaper och utveckla de färdigheter som han eller hon behöver som en god grund för framtiden. I skolan skall kunskapen vara i centrum och varje elev skall få möjlighet att komma till sin rätt. Dessutom skall alla elever känna sig trygga och respekterade. Skolan skall präglas av mångfald och nytänkande.

Skolan behöver på ett bättre sätt än nu klara den utmaning det innebär att undervisa elever med olika förutsättningar och bakgrund. Därför behöver ambitionerna för skolan höjas. Elevernas kunskaper skall stärkas och en likvärdig kvalitet i utbildningen för alla elever, oavsett bakgrund, skall uppnås. Det innebär att varje elev skall ges förutsättningar att nå kunskapsmålen i alla ämnen. För att nå dit krävs att skolans kunskapsuppdrag tydliggörs och att betydelsen av välutbildade och behöriga lärare uppvärderas. (direktiv 2007:103)

Lärarutbildning lyfts fram som en viktig aktör i skolans måluppfyllnad och för att skapa en likvärdig skola. Även om lärarutbildningens roll i skolutvecklingen inte är lika framträdande nämns vid något tillfälle lärarutbildningens bidragande till skolutveckling:

Lärarutbildningen är ett av statens instrument för en nationellt likvärdig skola av hög kvalitet. Staten ställer genom skollagen (1985:1100) upp nationella behörighetskrav för att få anställas som lärare. Dessa krav skall tillgodoses genom högskolans lärarutbildning. Lärarutbildningen skall bl.a. lägga den nödvändiga grun-

den för att den blivande förskolläraren, fritidspedagogen och läraren inom förskola, fritidshem eller skola aktivt skall kunna bidra till en kvalificerad och kontinuerlig utveckling av verksamheten i syfte att nå verksamhetens och skolans mål. Lärarutbildningen skall därtill bidra till att utveckla undervisningen och läraryrket. (direktiv 2007:103)

Tyngdpunkten ligger starkt mot lärarutbildningens uppgift att bidra till skolans måluppfyllelse. Vidare blir inte framtidsvisionen som återfanns i flera av de tidigare direktiven särskilt framträdande utan samtidigt får störst utrymme. När framtiden nämns är det snarare lärarutbildningens uppdrag att bidra till skolans förmåga att förbereda eleverna för att verka i ett framtida samhälle som fokuseras än att lärarutbildningsreformen i sig är framåtsyftande. I detta direktiv hänvisas till samtida lärarutbildning i betydligt större utsträckning än i de tidigare direktiven. Det är såväl lärarutbildningens organisation som dess innehåll som anses bristfälligt. Ofta hänvisas till utredningar som legitimering:

I utvärderingar och granskningar av lärarutbildningen har en rad kvalitetsbrister påtalats. Problem har identifierats relaterat till utbildningens innehåll men till stor del även till lärarutbildningens struktur. (direktiv 2007:103)

Det är främst specifika brister som påtalas, såsom karaktärsämnenas bristande koppling till yrkesverksamheten eller svag forskningsanknytning:

Andelen forskarutbildade lärare är generellt mycket låg och varierar i hög grad mellan lärosäten. Särskilt de mindre högskolorna har problem i detta avseende, och utbildningen vilar i för låg grad på vetenskaplig grund. (direktiv 2007:103)

Vikten av att öka den praxisnära forskningen påpekas vid flera tillfällen liksom att förbättra förutsättningarna för att tillvarata forskning inom såväl lärarutbildning som skola. Direktivet beaktar också brister avseende relationen mellan praktiskt och teoretiskt:

En växelverkan mellan teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter är nödvändig för att utbildningen skall förbereda för yrkesverksamhet i skolan. På ett antal områden behöver därför lärarutbildningen förändras. (direktiv 2007:103)

Lärarutbildningarna lever inte upp till de behov skolan har. Både den enskilda skolans kvalitetsbehov vad gäller lärare men också behovet av olika lärarkategorier på ett nationellt plan berörs.

I Riksrevisionens granskning konstaterades strukturella svårigheter för lärosätena att hantera statens krav med mål för ett visst antal lärarexamina gentemot förskolans och skolans behov av förskollärare och lärare. (direktiv 2007:103)

Styrningen av lärarutbildning anses ha varit för lös och därmed har likvärdigheten mellan lärosäten varit otillräcklig. I centrum står fortfarande skolans behov. Skolan har stora brister, vilket till viss del anses bero på brister i lärarutbildning, konstaterade i utredningar av skilda slag.

Andelen elever i grundskolan som inte når målen i alla ämnen ligger kvar på nära 25 procent. Andelen pojkar som inte når målen är knappt sju procentenheter högre än andelen flickor. Andelen behöriga elever till gymnasieskolans nationella program har fortsatt att sjunka och har sedan 1999/2000 legat under 90 procent. Andelen med slutbetyg från gymnasiet som nått grundläggande behörighet till högskolan uppgick 2005/06 till 92 procent för flickor och 87 procent för pojkar. (2007:103)

Två tilläggsdirektiv tillkommer under utredningens gång. I det första (tilläggsdirektiv 2008:43) behandlas en förkortad utbildning för lärare i yrkesämnen och möjlighet till komplettering av lärarexamen i kärnämnen för dessa lärare samt behovet av att utveckla och göra utbildning av lärare i minoritetsspråk mer attraktiv. I direktivet betonas brister vad gäller såväl behöriga lärare i gymnasieskolans yrkesämnen som behöriga lärare i minoritetsspråk. Utöver detta fokuseras på informations- och kommunikationsteknik¹⁷, som blivit ett allt viktigare redskap i skolan. IT betraktas som mer eller mindre en nödvändighet för att verka i samhälle och arbetsliv. Lärare behöver såväl kunskap i och förståelse om IT:s möjligheter och risker. Hänvisningar görs också till EU:

EU:s utbildningsministrar enades 2006 om åtta nyckelkompetenser som man anser är nödvändiga i ett framtida Europa. Digital kompetens utpekades som en av dessa. För att utveckla kompetens inom området är lärarutbildningen, lärarna och skolan nyckelfaktorer. (direktiv 2008:43)

I det andra tilläggsdirektivet (tilläggsdirektiv 2008:61) fokuseras utbildningen för fritidshemslärare mot bakgrund av att fritidshemmen blivit alltmer integrerade i skolans verksamhet:

Den ökade integrationen mellan fritidshem, förskoleklass och skola är skäl för att liknande kunskaper och kompetenser bör krävas av de lärare som arbetar i de olika verksamheterna. Utbildade lärare i fritidshemmet kan stödja elevernas skolarbete när fritidspedagogisk verksamhet integreras med undervisning under schemalagd tid inom grundskolans ram. (direktiv 2008:61)

Den situation som beskrivs i direktiven är koncentrerad kring en skola med bristande måluppfyllelse och lärare med bristande kunskaper, delvis beroende på kvalitetsbrister i lärarutbildning. Lärarutbildning skrivs fram som en viktig aktör när det gäller skolans förmåga att uppnå sina mål, vilket den

¹⁷ Intressant är att IT-frågan inte berörs i huvuddirektivet, utan först i ett tilläggsdirektiv.

alltså inte lyckas med. Men främst framträder synen på hur skolan påverkas i negativ bemärkelse av brister i lärarutbildning. Bilden av lärarutbildning som en proaktiv aktör i skolutveckling är inte särskilt framträdande i direktiven från 2007-2008. Snarare framträder bilden av lärarutbildning som en reaktiv aktör som ska förse skolan med det den behöver för att uppnå sina mål och hjälpa eleverna att uppnå mål, något utbildningen av direktiven att döma, inte lyckas med. I detta direktiv hänvisas till samtida lärarutbildning i betydligt större utsträckning än i de tidigare direktiven. Lärarutbildning anses brista i såväl struktur som kvalitet. I tilläggsdirektiven återkommer dimensioneringsfrågan, som varit ett tema även i tidigare direktiv. För få lärare utbildas. Främst gäller det lärare i gymnasiets yrkesämnen samt lärare i minoritetsspråk. Mot denna bakgrund föreslås en förändring av lärarutbildningen utifrån skolans behov. Det gäller lärarutbildningens mål, innehåll, struktur, omfattning, dimensionering och styrning.

Den handlingsriktning som behandlas berör främst frågan om att göra lärarutbildningen mer relevant för skolans behov. Främst gäller det kompetens och kvalitet.

Utredaren skall särskilt utreda och lämna förslag på /.../ hur kvalitetssäkringen av lärarutbildningen skall kunna utvecklas (direktiv 2007:103)

Vad gäller innehållet och organisationen förespråkas ett större ämnesdjup samt en bedömning av vilka kunskapsområden som bör vara gemensamma för studenter med olika inriktningar. Det poängteras att forskningsanknytningen i utbildningsvetenskap och ämnesdidaktik bör stärkas.

Utgångspunkten för utredaren skall vara att ämnesdjupet skall ha en större tyngd än i den hittillsvarande utbildningen och att progressionen i utbildningen skall vara tydlig. (direktiv 2007:103)

Vidare nämns att specialpedagogik bör ingå i all lärarutbildning.

Samtliga inriktningar av lärarutbildningen skall ge läraren insikt i specialpedagogik. (direktiv 2007:103)

Organisatoriskt betonas också att lärarutbildning ska vara förenlig med utbildnings- och examensstrukturen för övrig högre utbildning. Dessutom förordas en analys och förslag kring utformning av olika inriktningar inom lärarutbildning. Bland annat nämns att lärare för skolår 7-9 också bör göras behöriga för undervisning i år 4-6 genom utformningen av lärarutbildning. Det poängteras annars att olika utbildningsriktningar ska ha tydliga identiteter utifrån skolans kunskapsmål. Här visas alltså på en divergerad syn, där

olikheter utbildningar emellan ska betonas. Detta skiljer direktivet från tidigare direktiv vilka syftat till att sammanföra de olika utbildningsspåren:

Olika utbildningsinriktningar bör ha tydlig identitet utifrån skolans kunskapsmål. Det skall övervägas om det inom ramen för lärarutbildningen bör införas egna examina för olika inriktningar, såsom förskollärare, fritidspedagoger samt lärare som skall undervisa i förskoleklass och årskurserna 1-6 med inriktning mot dels förskoleklass och årskurserna 1-3, dels årskurserna 4-6. Egna examina bör också övervägas för årskurserna 7-9 respektive gymnasiet inklusive vuxenutbildningen. (direktiv 2007:103)¹⁸

Särskilt framhålls behovet av en mer fast struktur på utbildningen:

Lärarutbildningen skall ges en fastare och tydligare struktur än i dag för att förbättra likvärdigheten mellan olika lärosäten. (direktiv 2007:103)

Även anställningsbarhet genom en utveckling av samspelet mellan skolhuvudmän och utbildningssamordnare beaktas. Det är inte bara skolans behov av kvalitet som lyfts fram utan också att behovet av lärare i landet generellt behöver tillgodoses. Rekryteringen till lärarutbildning lyfts som en fråga för utredaren att behandla. Här åsyftas åtgärder för att säkerställa rekryteringen såväl kvalitativt som kvantitativt och skapa fler vägar in i läraryrket. Förkortad utbildning och tillgodoräknande av tidigare utbildningar och examen lyfts som en föreslagen åtgärd:

Utredaren skall särskilt utreda och lämna förslag på /.../ hur en behörighetsgivande utbildning med förkortad utbildningstid för den som har nödvändiga ämnes- eller yrkeskunskaper bör utformas och hur behovet av ämnesdidaktisk utbildning skall kunna tillgodoses samt de ytterligare insatser som behövs för att underlätta tillgodoräknande och erkännande av tidigare utbildning och examina och validering av reell kompetens även avseende kvalifikationer som förvärvats i utlandet (direktiv 2007:103)

I tilläggsdirektivet (direktiv 2008:43) förespråkas också en handlingsriktning som säkerställer skolans behov av lärare i minoritetsspråk i skolan.

¹⁸ Vad gäller fritidspedagogutbildning skrivs dock i tilläggsdirektiv 2008:61:

”Enligt de ursprungliga direktivet (dir. 2007:103) ska utredaren överväga om det inom ramen för lärarutbildningen bör införas en egen examen för bl.a. fritidspedagoger och hur fritidspedagogutbildningen bör utformas som en särskild utbildning inom lärarutbildningens ram så att utbildningen får en egen identitet och fritidshemmet kompetensbehov säkras.

Uppdraget ska i denna del utgå. Utredaren ska i stället lämna förslag på hur en examensbeskrivning för utbildningen till lärare för förskoleklass och grundskolans tidigare årskurser bör utformas, för att även täcka behovet av lärare i fritidshemmet.” (direktiv 2008:61)

En kompletterande ordsökning

Den ovan gjorda genomgången av respektive direktiv kompletteras med en analys av ordanvändning, i vilken sökningar på ord har gjorts i direktiven för att synliggöra var tyngdpunkten ligger i respektive direktiv samt relatera dessa till varandra. Urvalet av orden baseras på de frågor studien svarar mot och på genomgången av källorna ovan. Dels har analysen fokuserat frekvensen av ordanvändning, dels i vilka sammanhang orden förekommer. Utifrån dessa två aspekter har vissa ord bedömts som relevanta för vidare diskussion.

Ordet **framtid*** används i direktiven till SK 50 i relation till enhetsskolan och den utformning denna förväntas ha samt hur detta ska återspeglas i lärarutbildning genom utformandet av fullständiga lärarhögskolor. I direktiven till LUT 74 används ordet främst i stycken som handlar om att det finns ett behov av att se över utformningen av den framtida lärarutbildningen. I direktiven till LUK 97 är framtid kopplat till ”*framtidens lärare*” och vad som förväntas av dessa givet bland annat samhällsförändringar. I direktiven till HUT 07 används ordet dels i en hänvisning till EU och de nyckelkompetenser som anses behövas i ett framtida Europa, dels i relation till elevers möjlighet att delta i ett framtida samhälle:

Skolan skall vara en möjlighet för varje barn att tillägna sig de kunskaper och utveckla de färdigheter som han eller hon behöver som en god grund för framtiden. (direktiv 2007:103)

Ordet **elev*** används i direktiven till SK 50 kopplat till organisatoriska frågor såsom storlek på elevgrupper och hur krigsskolans elever ska hanteras. Detsamma gäller det nästkommande direktivet, till LUS 60. I det följande direktivet, till LUT 74, handlar det, när ordet elev* används, bland annat om lärarens sociala uppgifter:

I skolan skall läraren, alltmer i ett arbetslag tillsammans med övrig personal, medverka i elevernas personlighetsutveckling. Detta kräver bl. a. en starkare betoning av lärarens sociala uppgifter. (SOU 1978:86)

I direktiven till LUK 97 används ordet elev* relativt flitigt. Detta görs i relation till organisatoriska frågor, exempelvis frågan om hur lärarutbildning kan öka lärares möjlighet att följa eleverna under en större del av deras skolgång. Dessutom diskuteras elev* i anslutning till bedömning samt elevers intressen, motivation och inflytande. Ordet används också i stycken som relaterar till läroplanen (Lpo 94) och dess kunskapsmål:

Hur eleverna skall nå målen är lärarnas uppgift att avgöra. Arbetet skall bedrivas med stort utrymme för både elevers och föräldrars inflytande. (direktiv 1997:54)

I direktivet från 1997 poängteras också den förändring i elevsyn som präglat skolväsendet:

Utvecklingen i skolan har i hög grad präglats av att man gått ifrån ett synsätt där eleverna var föremål för undervisning till att betrakta eleverna som aktiva och medskapande. (direktiv 1997: 54)

Detta synsätt framträder också tydligt vid andra tillfällen där orden elev* eller barn* används, där bland annat individanpassning efter elevers och barns olika förutsättningar är återkommande.

I det senaste direktivet, till HUT 07, i vilket ordet elev* förekommer flest gånger, handlar det främst om elevers kunskaper och elevens rätt att få förutsättningar att nå de kunskapsmål som är uppsatta:

Elevernas kunskaper skall stärkas och en likvärdig kvalitet i utbildningen för alla elever, oavsett bakgrund, skall uppnås. Det innebär att varje elev skall ges förutsättningar att nå kunskapsmålen i alla ämnen. (direktiv 2007: 103)

Även i frågor rörande bedömning och utvärdering av elevers utveckling används ordet elev* i det senaste direktivet (till HUT 07).

Utvärdering* är ett ord som används mest i direktiven till HUT 07. Ordet används, som nämnts, i sammanhang som uttrycker behovet av att lärare ska kunna utvärdera elevers utveckling. Men främst är det i hänvisningar till den utvärdering Högskoleverket genomfört, vilken visat på brister i utbildningen, som ordet aktualiseras.

Användarfrekvensen av **högskol*** och **universitet*** är relativt hög i samtliga källor, undantaget direktiven till LUT 74. Generellt handlar det mycket om utbildningens vetenskapliga förankring och dess totala inkorporerande i högskolan. Således är det både innehållsliga och organisatoriska frågor som berörs. Den vetenskapliga förankringen behandlas mer ingående nedan.

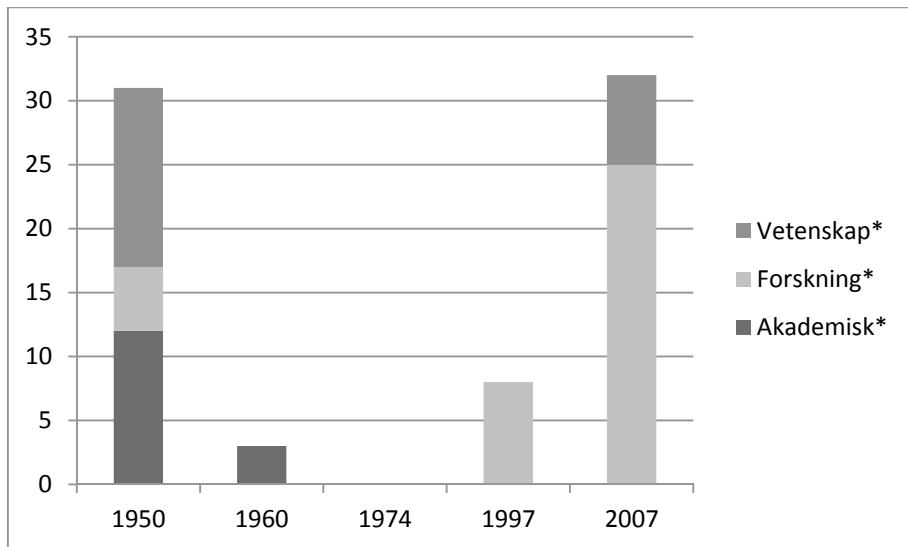
Ordet **betyg*** är mest frekvent förekommande i direktiven till LUT 74 där frågan om betygssättning inom lärarutbildning problematiseras:

De negativa drag som finns i nuvarande betygssystem vid lärarutbildningsanstalterna kommer att förstärkas då utbildningen i högre grad inriktas mot samverkan och de sociala funktionerna i lärarbetet. Man kan dock inte bortse från att betygen utgör en av grunderna för meritvärderingen i samband med tjänstetillsättningar i skolväsendet. (SOU 1978:86)

De gånger betyg* används i direktiven till SK 50 och till LUS 60 är det också främst i relation till betygssättning av lärarstudenter. I båda direktiven

nämns också vikten av att de blivande lärarna lär sig grunderna i betygsättningens teori och tillämpning. I de senaste direktiven, till HUT 07, används ordet betyg* tre gånger och då handlar det om att de blivande lärarna ska få bättre kunskaper i resultatbedömning inklusive betygsättning

Figur 5 visar relationen mellan ordförekomsten av **Vetenskap***, **Akademisk*** samt **Forskning*** i de olika direktiven.



Figur 5: Ordförekomst av *Vetenskap**, *Forskning**, *Akademisk** i direktiven

Anmärkningsvärt är hur markant de senaste direktiven utmärker sig i fråga om användningen av forskning* som ord, liksom att ordet akademisk* inte nämns i något av direktiven efter direktiven till LUS 60. Intressant är också att orden inte förekommer överhuvudtaget i direktiven till LUT 74. Däremot trycks, som nämnts, i direktiven till LUT 74 starkt på lärarutbildning i relation till skolans sociala uppgifter.

I direktiven till LUT 74 framhålls att lärarutbildning ska vara tillgäng även för andra utbildningar samt att arbetslivserfarenheter bör vara meriterande eller till och med obligatoriska för antagande till lärarutbildning. Ordet **arbetsliv*** är också mest frekvent förekommande i detta direktiv. Här handlar det alltså om lärarutbildningens breddning, både internt inom högskola/universitet och externt gentemot arbetslivet.

Liksom i direktiven till LUT 74 förespråkas även i direktiven till LUK 97 tillvaratagandet av yrkeserfarenhet i andra områden än skolan i lärarutbild-

ning. Forskningsanknytningen får utrymme i texten och forsknings- och kompetensutvecklingsarbete är ett högt prioriterat område i direktivet. Bland annat hänvisas till regeringens budgetproposition för år 1997 där pengar avsatts just för detta ändamål.

Forskningsanknytningen får ett fortsatt och vidgat utrymme i direktiven till HUT 07. Här får utredaren till uppdrag att:

.../föreslå hur forskningsanknytningen av lärarutbildningen, dess koppling såväl till utbildningsvetenskap som till ämnesteorin och ämnesdidaktik, kan förbättras och hur antalet forskarutbildade lärare kan öka samt hur resultat av den praxisnära forskningen skall komma skolan till del. (direktiv 2007:103)

Det handlar, vad gäller forskning i HUT 07:s direktiv, om att stärka både det vetenskapliga förhållningssättet och forskningsanknytningen. Bland annat genom att öka andelen disputerade lärare på lärarutbildning, men också om att lärarutbildning bör bli bättre på att ta tillvara forskningsresultat, stärka den praxisnära forskningen samt bidra till att förskollärare, fritidspedagoger och lärare blir bättre på tillvaratagande av forskningsresultat.

Ordet **profession*** är anmärkningsvärt frånvarande i direktiven och förekommer endast en gång, då i direktiven till LUK 97 där man menar att läraryrket kräver professionella kunskaper.

Trots att arbetsliv* är ett relativt vanligt ord i direktiven till LUT 74 talas inte i särskilt stor utsträckning om **yrke*** eller **läraryrke*** i detta. De sex gånger ordet används är det dels i relation till lärarutbildningens funktion i att utbilda för en kommande yrkeskår, dels i relation till frågan om att avskilja de som anses olämpliga för yrket.

I direktiven till LUK 97 används ordet yrke* främst i relation till läraryrkets krav och identitet. Bland annat i sammanhang som:

Det är viktigt att lärarstudenterna får möjlighet att bygga upp en yrkesidentitet där den kritiska analysen av läraryrkets villkor, ansvar och innehåll är central. (direktiv 1997:54)

I direktiven till HUT 07 är det mycket i relation till yrkesämnen, yrkeslärare och yrkesutbildningar som ordet yrke* aktualiseras. Men också om behovet av att öka yrkets attraktionskraft och öppna nya vägar till läraryrket.

I direktiven till SK 50 är ordet yrke* frekvent förekommande. Detta beror på att det konsekvent hänvisas till lärarutbildningens egentliga yrkesutbildning, vilken förklaras:

I tidigare diskussioner om lärarutbildningen har den pedagogiska fackutbildningen i allmänhet betecknats som lärarens »praktiska utbildning» i motsats till den »teoretiska utbildningen». Denna terminologi tedde sig mera naturlig vid en tidpunkt, då man med praktisk utbildning väsentligen avsåg handledning i klassundervisningens teknik. Den pedagogiska fackutbildningen för blivande lärare omfattar emellertid redan nu en rad moment av både teoretisk och praktisk art, och det gäller här att kort skissera, vad som numera anses böra ingå i denna utbildning, av kommissionen benämnd »egentlig yrkesutbildning» (SOU 1952:33)

Detta är i sig ett uttryck för att ambitionen i direktivet är att sammanföra den tidigare tydliga uppdelningen mellan praktisk utbildning och teoretisk utbildning. Just när det gäller orden **teori*/teoretisk*** och **praktik*/praktisk*** blir relationen dem emellan framträdande i direktiven. I de två första direktiven, till SK 50 och till LUS 60, används orden i diskussioner som rör just uppdelningen mellan det teoretiska och det praktiska (liksom i citatet ovan) och stundom problematiserar den. I direktiven till LUS 60 är det också i diskussioner om hur personer med ämnesutbildning ska kunna anamma sig en praktisk lärarutbildning som ordet praktisk* aktualiseras. Även i direktiven till LUK 97 och till HUT 07 är det främst i relation till teori eller teoretiska kunskaper som ordet praktik* används. Här problematiseras dock inte uppdelningen, men det konstateras att:

Växelverkan mellan teori och praktik är avgörande för att ge lärarutbildningen sin yrkesinriktning. (direktiv 2007:103)

Tendensen är att det tydligare trycks på just det nationella mer i de senare direktiven, då det i HUT 07s direktiv poängteras att lärare ska kunna tolka de nationella målen, att det genom skollagen uttrycks nationella behörighetskrav, att lärarutbildning ska bidra till en nationellt likvärdig skola och så vidare. Just lärarutbildningens bidrag till en nationellt likvärdig skola nämns också i direktivet till LUK 97. I de tidigare direktiven används inte ordet **nationell***. De ovan genomförda analyserna av direktivens situationsbeskrivningar och handlingsriktningar samt den kompletterande ordsökningen sammanfattas i tabell 4.

Tabell 4: Direktivens centrala utgångspunkter, situationsbeskrivningar och handlingsriktningar

Direktiv	Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning	Relation till skola
Dir till SK 50	Samhörighet Vetenskap	<p>Brister i samtida lärarutbildningens samstämmighet med enhetsskolan (Specifik skolreform).</p> <p>Splittring mellan olika lärarkategorier i skolan.</p> <p>Lärarbrist (ämneslärare).</p> <p>Stora förändringar i skolan.</p> <p>Handlingsriktning</p> <p>Genomföra organisatorisk förändring. Centralisering av lärarutbildning. Framtidsfokus. Tillvarata pedagogisk forskning</p>	Lärarutbildning som proaktiv i skolutveckling. Nyckelaktör i genomförandet av en skolreform.
Dir till LUS 60	Centrala utgångspunkter Integrering Dimensionering	<p>Situationsbeskrivning</p> <p>Lärarutbildning som bidragande orsak till bristande genomförande av enhets- skolreformen. Lärarbrist (ämneslärare) – kortsiktigt och långsiktigt. Skolan har förändrats och står inför ytterligare förändringar.</p> <p>Handlingsriktning</p> <p>Upprätta fler fullständiga lärarhögskolor (på kortast möjliga tid). Genomföra behovsberäkningar vad gäller ämneslärare och klasslärare för en längre period. Förslag om en förkortad pedagogisk utbildning för ämneslärare. Samtidsfokus.</p>	<p>Relation till skola</p> <p>Lärarutbildning nödvändig för skolutveckling. En inadekvat lärarutbildning hindrar skolans utveckling. Lärarutbildning som en reaktiv aktör.</p>

Direktiv	Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning	Relation till skola
Dir till LUT 74	Skolans sociala roll Externa förändringar	<p>Statligt initierade reformer av skolan och lärarutbildning. Samhällsutveckling/samhällsförändring. Lärarrollen har förändrats och förväntas fortsätta att förändras.</p> <p>Handlingsriktning</p> <p>Återkommande fortbildning. Bredda utbildningen (så att den också är relevant för andra verksamhetsområden än läraryrket och invägning av yrkeserfarenhet i antagning). Uppmärksamma de personlighetsutvecklande uppgifterna för lärarutbildning. Se över behov – mål, struktur (t.ex. återspeglning av skolans stadiestruktur), innehåll (t.ex. fortbildning) och utvärdering (t.ex. betyg)</p>	Lärarutbildning som en proaktiv aktör i skolutveckling.
Direktiv LUK 97	Centrala utgångspunkter Externa förändringar Förnyelse Individanpassning	<p>Situationsbeskrivning</p> <p>Förändringar i högskola – mål och resultatstyrning, ändrad examensbeskrivning. Förändringar i skolan – nytt styrsystem, nya läroplaner. Läraryrket i förändring – större ansvar, individanpassning. Uppfattningar om lärarutbildning som för krävlös.</p> <p>Handlingsriktning</p> <p>Analysera lärarbehovet. Se över mål, organisation, innehåll och bedömning inom lärarutbildning i relation till samhällsförändringar, förändringar i högskola och förändringar i skola. Särskilt uppmärksamma samhällets värdegrund. Lämnna förslag om läramnas fortbildning och lärarutbildningens forskningsanknytning.</p>	<p>Relation till skola</p> <p>Lärarutbildning viktig som ett styrmiddel för skolan. Lärarutbildning som en proaktiv aktör.</p>

Direktiv	Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning	Relation till skola
Dir till HUT 07	Skolans behov Kvalitet och kompetens Elevers målpåfyllelse	<p>Brister i skolan. Kvalitetsbrister i lärarutbildning – organisatoriskt och innehållsligt. Elevers kunskaper bristfälliga, andelen elever som når målen är för få. För få lärare utbildas, speciellt i yrkesämnen samt i minoritetsspråk.</p> <p>Handlingsriktning</p> <p>Förslag till en ny lärarutbildning med större tyngd på ämnesdjup. Framja praxisnära forskning. Kvalitetssäkring av lärarutbildning bör utvecklas. Olika utbildningsriktningar ska ha tydliga identiteter utifrån skolans mål. Föreslå åtgärder för att säkra rekrytering kvantitativt och kvalitativt.</p>	Lärarutbildning som en viktig aktör för att hjälpa skolor och elever att nå målpåfyllelse. Lärarutbildning som en reaktiv aktör.

Diskussion - direktivstudie

Legitimering och specificering

Vad som legitimerar tillsättandet av en utredning framträder olika i direktiven. På ett eller annat sätt uppfattas inte lärarutbildningen vara kompatibel med den samtida skolan. Detta uttrycks i de två första direktivet, till SK 50 och till LUS 60, i relation till en specifik skolreform, införandet av enhetsskolan. I det första fallet, från 1950, handlar det om lärarutbildningen, genom att förändras i enlighet med direktiven också kan möjliggöra skolreformen. Det framgår ganska tydligt vad det är som är ”problemen” (att skolan ska förändras och även lärarbrist) och också vad lösningen är. Genom organisatoriska förändringar, avsedda att centralisera lärarutbildning till stora sammanhållna utbildningsanstalter, vill man dels effektivisera utbildningen genom nyttjande av resurser, både ekonomiska och personbundna, och dels motverka splittring mellan olika lärarkategorier. Att inte reformera lärarutbildning skulle motverka den planerade enhetsskolans syfte. 1960 är det just det lärarutbildning, av direktivet att döma delvis anses göra. I detta direktiv är dock lösningen på problemet mindre klar, även fast det fortfarande är organisatoriska frågor som främst fokuseras. Det anses snarare vara en av utredningens uppgifter att se över och kartlägga lärarutbildningsproblemen och hur dessa kan hanteras för att uppnå en större giltighet för skolan samt utbilda fler lärare. Det är dock relativt specifika områden som utredningen uppmanas inrikta dessa kartläggningar på, bland annat efterfrågas behovsberäkningar för ämneslärare. Det uttrycks också ett behov av att undersöka möjligheterna att så fort som möjligt starta upp fler fullständiga lärarhögskolor.

Dessa två första direktiv är alltså båda legitimerade utifrån samma skolreform. Men aktiveras i olika riktningar gentemot den. Innan skolreformen har realiserats ses lärarutbildningen som en aktör, som förvisso ligger efter skolan i utvecklingen, men som genom att reformeras kan uppnå en relevans och en möjlighet för skolan. Det finns annars en risk att reformen inte kan realiserats i önskad riktning och utsträckning. I det andra fallet har skolan förvisso förändrats, men lärarutbildningens brist på förändring har lett till brister i skolan och i dess utveckling. Detta, i kombination med att lärarutbildningens dimensionering (otillräckligt med ämneslärare utbildas enligt dessa för att kunna svara mot det ökade lärarbehovet) som också får stort utrymme i direktivet 1960 har lett till en skola som uttrycks ha stora problem, till vilka lärarutbildning anses vara en bidragande orsak. Det handlar i dessa två direktiv om hur lärarutbildning kan möjliggöra eller förhindra ett reformarbete.

I de två följande direktiven legitimeras förändringsinitiativen främst av externa förändringar, mot vilka lärarutbildning anses i behov av anpassning. Även här är fokus på hur lärarutbildning kan göras mer adekvat för en skola i förändring, men också ett förändrat samhälle. I dessa direktiv är det också, liksom i de tidigare, skolan som utgör huvudfokus i situationsbeskrivningarna, men det är mer av allmän skolutveckling än specifikt reformarbete som belyses. De förändringar som ägt rum, och till viss del förväntas äga rum, inom högskola, samhälle, skolsystem och läraryrke utgör möjligheter och begränsningar för diskussionen kring lärarutbildning och dess brister. Även om legitimeringen som uttrycks i dessa två direktiv skiljer sig från de tidigare två i och med att det huvudsakligen inte är relaterade till ett specifikt reformarbete, finns likheter. Framförallt i frågan om hur förändringar utanför lärarutbildning, i huvudsak i skola, bidrar till lärarutbildningens inadekvata relevans för skolan. Både direktivet från 1974 och direktivet från 1997 uttrycker att skola och läraryrket har förändrats och att lärarutbildningen inte förändrats i samma utsträckning. I dessa direktiv är förväntningarna på utredningarna mindre specificerade. Det handlar, framförallt i direktiven till LUT 74 men också till stor del i direktiven till LUK 97, mer om att initiera en översyn av lärarutbildningens relevans och situation. Organisatoriska frågor i relation till de externa förändringarna är fortfarande relevanta, men innehåll och mål får ökat utrymme. I LUT 74:s direktiv får också utvärderingsfrågan relativt stort utrymme i handlingsriktningarna, i och med att utredningen uppmanas se över huruvida betygssstegen på lärarutbildning ska avskaffas. I likhet med vad som framkom i 1950 års direktiv, tycks det i direktiven från 1974 och 1997, finnas en risk för skolan om inte lärarutbildningen förändras. I dessa fall handlar dock risken om att skolan kan komma att mista sin relevans för samhället om inte lärarutbildning reformeras. Risken tycks dock inte lika påtaglig här som i det tidigare direktivet. Den svaga precisering av vad som förväntas av LUT 74 kan också vara en förklaring, tillsammans med de många regeringsbytena under perioden, högskolereformen 1977 och den nya läroplanen (Lgr 80) till att den rapport om lärarutbildning som följde av direktiven till LUT 74 dröjde fyra år och en lärarutbildningsreform ytterligare 10 år.

Då direktiven fram till 1997 års direktiv i huvudsak legitimerats genom externa genomförda, pågående eller förväntade förändringar, legitimeras direktivet från 2007 på ett annat sätt. Det mest anmärkningsvärda är att direktiven från 2007-2008 skiljer sig så markant från de övriga genom mängden hänvisningar till den samtida lärarutbildningen i situationsbeskrivningarna. Detta är en följd av att det starkast uttryckta motivet till att tillsätta en utredning är interna brister inom lärarutbildning. I direktiven till HUT 07 är det skolelevers bristande måluppfyllelse som tillsammans med hänvisningar till Högskoleverkets utvärdering och Riksrevisionens granskning, vilka båda visar på brister i lärarutbildning, som verkar legitimerande för de handlings-

riktningar som föreslås. Här är det en starkare precisering av utredningens uppgifter som framträder. Här används ord som ”*Utredningen skall lämna förslag...*”, ”*Utredningen skall föreslå...*”, ”*Utredningen skall bedöma...*”. Utgångspunkten för hela utredningen är att lämna förslag till en ny lärarutbildning utifrån förskolans, fritidshemets och skolans mål och behov av lärarkompetens.

Paralleller kunde dras mellan 1950 års direktiv, 1974 års direktiv och 1997 års direktiv vad gällde hur det tycks finnas en risk för skolan om lärarutbildningens förändring uteblir. På liknande sätt kan paralleller dras mellan direktivet från 1960 och direktivet från 2007, då det istället för risk är nästintill en kris som uttrycks. På samma sätt som lärarutbildning 1960 ansågs vara en bidragande faktor till skolans brister uttrycks den 2007 vara en orsak till att skolan brister i många avseenden. I direktivet från 1960 var det enhetsskolexperimentet som inte ansågs realiserat bland annat på grund av lärarutbildningens bristande organisatoriska förändring. År 2007 är det skolans ambitionsnivåer och elevers kunskapsnivåer, relaterade till måluppfyllnad, som brister. I detta spelar lärarutbildningen en avgörande roll. Bristerna relaterar såväl till lärarutbildningens mål, innehåll och organisation som till dess bristande kvalitet.

Relationen till skolan och framförhållning

Analysen visar att lärarutbildning och skolan genomgående förutsätts ha en nära relation till varandra. Framförallt genom att lärarutbildning på olika sätt ska anpassas efter skolan. I samtliga direktiv betonas mer eller mindre att lärarutbildning är till för skolan. Men vad i skolans funktioner som lyfts fram som det lärarutbildning ska anpassas efter skiljer sig åt. I det första direktivet, till SK 50, ses omläggningen av lärarutbildning som en del av, och en förutsättning för, en pågående skolreform, som ämnar öka samhörigheten inom utbildning. Det är mer eller mindre samma bild av skolan som framkommer i det andra direktivet, till LUS 60, men här är lärarutbildningens relation till denna reform annorlunda än i det tidigare fallet. Lärarutbildning har inte lyckats bidra med den typ av lärare och den mängd lärare som den förändrade skolan har haft behov av, vilket gjort att skolan inte har kunnat reformeras i önskad utsträckning. Lärarutbildning tillskrivs en mer reaktiv roll än i det tidigare direktivet och anses alltså inte kunna vara med och utveckla skolan på samma sätt som framgick i SK 50:s direktiv. I direktiven till LUT 74 betonas lärares sociala uppgifter i skolan och lärares del i att fostra demokratiska samhällsmedborgare som någonting som bör få en mer framträdande plats i lärarutbildning. I direktiven till LUK 97 betonas utvecklingen mot en mer individualistisk utbildning där varje elev ses som en medskapare och där lärarens uppgift är att stimulera elevernas motivation

för inläring. I direktiven till HUT 07 är det kvalitet och måluppfyllelse som är ledorden för den skola lärarutbildning ska anpassas efter.

I direktiven till LUT 74 och direktiven till LUK 97 blir en typ av framtidsvision synlig. Lärarutbildning förväntas anpassa sig efter visionen av en framtida skola och ett framtida samhälle och förväntas bidra till skolans väg dit. Denna framtidsvision blir däremot inte synlig i direktiven till HUT 07, där det är skolans generella behov i nuet och måluppfyllelse som fokuseras. Det kan i och för sig tänkas att det i dessa generella ordalag också inryms en inbäddad framtidsvision, att lärarutbildning ska anpassa sig efter dagens skolas behov idag och morgondagens skola imorgon. Men framförhållningen och relationen mellan dagens lärarutbildning och framtidens skola framkommer inte på samma sätt som i de två tidigare direktiven, till LUT 74 och till LUK 97. I direktiven till SK 50 finns också en typ av framförhållning. Där framkommer en relativt tydlig bild av vad det är för skola och lärarutbildning som direktiven i förlängningen ska leda till. I direktiven till LUS 60 är det, på liknande sätt som i direktiven till HUT 07, nuet som fokuseras i större utsträckning än framtiden.

Att lärarutbildning är viktig för skolan är alltså inget som på något sätt förhandlas i direktiven, snarare är det en utgångspunkt. Men på vilket sätt lärarutbildning är viktig för skolan och vilken roll, funktion och uppgift den har i förhållande till skolan skiljer sig åt. Lärarutbildning lyfts ibland fram som en aktiv och nödvändig aktör för skolans utveckling – en aktör som kan vara med och driva utvecklingen. I andra fall som en nödvändig, passiv aktör – en som genom sina brister, kan hämma skolans utveckling. Det andra perspektivet blir främst framträdande i de direktiv där situationsbeskrivningarna fokuserar brister i skolan och i lärarutbildning. Det ena sättet utesluter inte med nödvändighet det andra, men fokus skiljer sig åt mellan direktiven. Det är heller inte alltid skolutveckling och lärarutbildningens relation till denna som fokuseras. Lärarutbildningens betydelse för skolans måluppfyllelse är det som framträder i de senaste direktiven, till HUT 07. Lärarutbildningens relevans som ett statligt styrinstrument och en likvärdighetsgarant är något som är återkommande men särskilt uttrycks i de två senaste direktiven (till LUK 97 och till HUT 07).

Det är egentligen bara i de första två direktiven, till SK 50 och till LUS 60, som en konkret reform – enhetsskolan, uttrycks som huvudmotiv till förändringsinitiativen. I de övriga direktiven, till LUT 74, till LUK 97 och till HUT 07, är det inte någon specifik skolreform som fokuseras utan det är snarare en förändrad situation (i vilken statligt initierade reformer dock kan spela en roll) som gör att lärarutbildning inte längre anses vara adekvat för skolan. I fallen 1974 och 1997 motiveras detta med att skolan och samhället har förändrats och lärarutbildning måste förändras med den. I det senare

fallet, 2007, är det snarare lärarutbildningens kvalitet och relevans för den samtida skolan som lyfts fram som problem att hantera.

I direktivet till LUS 60 och direktivet till HUT 07 betonas lärarutbildningens misslyckanden. Lärarutbildning har inte lyckats bidra med det skolan behöver, vare sig det handlar om brist på förändring, som 1960, eller brist på att tillgodose skolans behov av kvalitet, som 2007. Detta kan troligen också relateras till frånvaron av framtidsvisioner i dessa direktiv. Här är det mer samtida och nästintill akuta behov som fokuseras. Den brist på framförhållning som framträder i dessa två direktiv sammanfaller alltså med en bild av ett misslyckande i lärarutbildning eller i förändringen av densamma. En förklaring till att framtiden och framförhållningen inte blir så synlig i dessa två direktiv som i de andra tre direktiven kan vara att samtiden är för påträngande och att det är starka samtida åsikter och uttryck kring skola och lärarutbildning som måste bemötas i ageranden och uttalanden kring dessa verksamheter. Det politiska agerandet måste helt enkelt respondera mot samtidens agerandetryck snarare än tänkta framtida behov.

Den inramande kontexten

Att bilden av relationen till skolan, situationsbeskrivningarna och handlingsriktningarna ser så olika ut i de olika direktiven kan förstås mot bakgrund av deras kontext och de centrala utgångspunkter direktiven vilar på. En mängd olika omständigheter utgör förutsättningar för direktiven, såsom politisk maktfördelning, politiska beslut kring området samt genomförda, pågående och planerade skolreformer, lärarbrist, ekonomi, samhällsklimat och så vidare. Alla dessa aspekter är med och påverkar lärarutbildningens formering och vilka möjligheter det finns att uttrycka sig om lärarutbildning vid olika tidpunkter. Samtidigt är det val som görs inom dessa begränsningar, inte minst som uttryck för den politiska vilja som råder vid en viss tid. Exempelvis skulle frågan om den ökade mängden fristående skolor kunna fokuseras i diskussionen vid tiden för det senaste direktivet. Detta tas dock inte upp i särskilt stor utsträckning¹⁹. Istället är det lärarutbildningens kvalitet och skolans behov av kompetenta lärare som prioriteras.

Det är också viktigt att poängtera att de centrala utgångspunkter som ligger till grund för direktiven och framträder i dessa förvisso är färgade av det samtida samhället och de värderingar och frågor som får utrymme där, men att de inte är spegelbilder av desamma eftersom bland annat lärarutbildningens traditioner påverkar bilden, vilket Skog-Östlin (1984) poängterar. Direktiven är skrivna inom en kontext där såväl skola, lärarutbildning och sam-

¹⁹ Vid ett tillfälle betonas variationen i skolans organisation. Lärarutbildningens uppgift blir här att tillgodose skolans varierande behov och göra lärarna anställningsbara för olika skolor

hålla, och de uppfattningar som finns och får företräde, möjliggör och begränsar agerandet. För att återgå till exemplet ovan måste faktumet att just skolans behov och lärarutbildningens bristande kvalitet får så omfattande plats i direktiven till HUT 07 förstås i ljuset av de samhällsströmningar som fått stort utrymme i bland annat politik och media inom det samtida samhället. Bristande kunskaper och ”dålig ordning” blir något som måste hantteras, inte minst på grund av det starka symbolvärde skola och lärarutbildning bär på, vilket bland annat Jarl och Rönnerberg (2010) visat på. Genom detta beaktande av aktuella samhällsströmningar skapas och upprätthålls också möjligheter och begränsningar för handlingar och synsätt i det fortsatta agerandet (Jfr Ball 1999 och Saarinen 2008). Utifrån vad som uttrycks i direktiven är vissa områden utpekade och vissa möjligheter tänkbara i den kommande utredningen och i förlängningen också i realiseringen av den föreslagna förändringen.

Legitimeringen av de uttalat önskade handlingsriktningarna kan tyckas självklar när det handlar om ett specifikt och uttalat reformarbete. I och med den nära kopplingen till en specifik skolreform som framkommer i direktiven till SK 50 och till LUS 60 begränsas och möjliggörs förändringsinitiativet tydligt. Det blir, genom situationsbeskrivningarnas tydliga fokus på enhetsskolan också en nödvändighet att rikta handlingsriktningarna mot denna pågående skolreform. I det senaste direktivet, direktiv till HUT 07, används inte externa förändringar, såsom skolreformer eller samhällsutveckling, som legitimering för ett förändringsinitiativ. Här är det istället brister i lärarutbildning och även brister i skolan, vilka lärarutbildning av direktivet att döma är en bidragande orsak till, som utmärker situationsbeskrivningarna. Därmed är det också dessa brister som måste fokuseras i handlingsriktningarna.

Det internationella i det nationella

I huvudsak ligger fokus på nationell lärarutbildning i direktiven. Detta är något som tas mer för givet i de tidigare direktiven och mer specifikt poängteras i senare direktiv. Hänvisningar till det internationella i direktiven är relativt konstant i mängd över tid, om än ett något större antal i de två senaste direktiven. Dock skiljer sig typen av hänvisningar åt. I de tidigare direktiven, till SK 50 och till LUS 60, påvisas att den svenska situationen inte är unik. Ett exempel är den lärarbrist som råder vid tiden för direktivet till LUS 60, vilket man menar är ett globalt problem:

/.../över praktiskt taget hela världen är lärarproblemet ett och detsamma: lärarna är för få och de lärare som finns har en inadekvat utbildning. (SOU 1965:29)

Under denna inledande tid lyfts också internationella, om är oprecisa, exempel fram för att visa på hur andra länder har hanterat liknande frågor som de som Sverige står inför att behandla. Ett exempel från direktiven till SK 50 visar på detta:

De erfarenheter, som gjorts vid studium av vissa lärarhögskolor i utlandet, synes tala mot en alltför stark centralisering. (SOU 1952:33)

I dessa tidigare direktiv används alltså de internationella hänvisningarna för att styrka påståenden om den omorganisering som förespråkas och relatera den svenska lärarutbildningen till internationella tendenser. Exempelvis menas att den önskade reformeringen förmodligen skulle genomföras oavsett skolreformerna, eftersom andra länder gått mot en liknande utveckling. Trots detta är det ändå skolreformerna som används som legitimering för förändring i direktiven. I direktiven till LUT 74 är talet om det internationella mer kopplat till innehållet. Bland annat nämns behovet av en ökad internationell medvetenhet och lärarutbildningens funktion att bidra till skolans ökade internationalisering:

I olika avseenden pågår strävanden för en internationalisering av utbildningen i skolan. För att en sådan skall kunna genomföras bör ett internationellt perspektiv komma till uttryck i lärarnas grund- och fortbildning. (SOU 1978:86)

Internationalisering relaterad till utbildningens innehåll framkommer också i det därefter följande direktivet, direktiv till LUK 97, då det framhålls att det är av stor vikt att blivande lärare har god insikt i internationella frågor och förmåga att se svensk skola i ett internationellt perspektiv. Under denna tid poängteras också det internationella i det nationella och betydelsen av att lärarutbildning bidrar till kunskap om andra kulturer och språkutveckling hos elever med annat modersmål än svenska. I direktiven till LUK 97 hänvisas också till en internationell organisation som man menar har betydelse för utbildningens utformning. I detta fall handlar det om FN:s barnkonvention.

Tendensen är alltså den att internationella hänvisningar inte blir märkbart fler i antal över denna tid men bredden av vad som berörs vad gäller det internationella vidgas i och med direktiven till LUK 97. Denna tendens håller i sig och i direktiven till HUT 07 avser hänvisningar till det internationella än fler områden. Även här refereras till en internationell organisation. Denna gång är det EU:s nyckelkompetenser som lyfts fram i samband med att IT-frågan behandlas i ett tilläggsdirektiv. Det internationella som skrivs fram i relation till innehåll handlar om de blivande lärarnas förmåga att hantera elever med olika kulturell bakgrund:

Ett samhälle med social, kulturell och språklig mångfald och med ett kontinuerligt inflöde av nyanlända elever i skolan ställer nya krav på lärarrollen och lärar-kompetens. (direktiv 2007:103)

I detta direktiv berörs också organisationen och det framhålls att lärarut-bildning är en av de utbildningar inom högre utbildning som har lägst inter-nationell mobilitet. Vidare tas här behovet av internationella jämförelser av lärarutbildningens utformning upp liksom rekryteringsfrågan, då man efter-frågar ytterligare insatser för att underlätta tillgodoräkning och erkännande av examina och kompetens som förvärvats i utlandet. Också talet om an-ställningsbarhet, vilket nämns i direktivet har internationella kopplingar, då just främjandet av anställningsbarhet är ett av Bolognaprocessens tre över-gripande mål.

Denna tendens, där det internationella lyfts fram som betydelsefullt inom fler områden, kan också vara en förklaring till att det i det senaste direktivet också trycks mer på det nationella. När internationella och transnationella influenser blivit alltmer betydelsefulla faktorer i såväl utbildning som utbild-ningspolitik och -policy (Ozga & Lingard 2007, Sjöberg 2011, Nordin 2012) kan det också uppfattas nödvändigt att i detta peka ut det nationella. Något som i de tidigare direktiven var givet, att det var det nationella utbildnings-systemet som behandlades, blir inte lika givet i de senare direktiven och måste därför tydligare poängteras.

Integrering och akademisering

Två spår som löper genom de studerade direktiven är integrering och aka-demisering. Dessa spår har dock olika karaktär i de skilda direktiven.

Vad gäller integrering uttrycks i SK 50:s direktiv att det: ”[ligger] *en allvarlig olägenhet /.../ i de olika lärarkategoriernas isolering från varandra*” och att en om-organisering av lärarutbildningen, där vissa delar av utbildningen görs ge-mensamma för alla lärarkategorier, är en förutsättning för att omorganisat-ionen av skolan till en enhetsskola ska vara möjlig. De delar som ska vara gemensamma för alla lärarkategorier är främst stora delar av lärarhögskolans huvudämne, som vid denna tid var psykologi och pedagogik. Men också en rad specialkurser, såsom tal- och röstvård, elementär matematisk statistik, skolhygien, användandet av hjälpmedel i skolarbetet, begåvnings- och kun-skapsprövningar, bibliotekskunskap, idrott och friluftsverksamhet, simning och livräddning med mera. Därtill anges att studiegången bör vara gemen-sam och studierna bör äga rum vid gemensamma läroanstalter, lärarhögsko-lor. Huvudargumentet för denna integrering är i detta direktiv korrespon-densen mot enhetsskolan och samhörigheten hos lärare att känna ett ge-mensamt ansvar. I direktivet till LUS 60, får integreringsargumenten inte

lika stort utrymme. Dock hanteras frågan och då främst i fråga om att den ämne-teoretiska utbildningen bör få en tydligare inriktning mot läraryrket. Därtill önskas en större integrering mellan ämne-teori och praktisk-pedagogisk utbildning. Även i detta direktiv är det enhetsskolans organisation och mål som legitimerar integreringen.

Som tidigare nämnts anger ordet högskola i de lärarhögskolor som initierades i och med direktiven till SK 50 en önskan om en strävan mot en mer akademiserad utbildning för lärare (se s. 34). I direktivet föreskrivs att de blivande lärarhögskolorna organisatoriskt läggs upp med ”*.../tonvikten på de fria studierna av högskolekaraktär*” (SOU 1952:33) och att seminarierna bör organiseras så att de anpassas efter institutionerna inte tvärt om. Här handlar det alltså om att organisatoriskt göra lärarutbildning till en akademisk utbildning. Man lyfter också fram relevansen av en nära kontakt mellan lärarhögskolornas och universitetens och högskolornas pedagogiska institutioner och att dessa har möjlighet att finna de studenter som anses lämpade för vidare studier. Vidare berörs också mer innehållsmässiga frågor och det framhålls att ”*.../vi har fått en säkrare grund för vad vi kallar uppfostrans principer*” (SOU 1952:33), något som varje lärare anses behöva ha kännedom om, åtminstone för att kunna följa forskningen på området:

.../ [det vore] önskvärt, om alla lärare ägde så mycken insikt i den moderna vetenskapliga pedagogikens och psykologins elementa, att de kunde skilja mellan sådana principer och metoder, som har vunnit ett allmänt erkännande, och sådana, som ännu är på experimentstadiet eller blott är hugskott.

Om man i princip accepterar dessa förutsättningar, måste de få avgörande betydelse för utformandet av lärarutbildningen. Det är mycket, som en lärare behöver veta om sitt yrke och om barnet, och det torde knappast med fog kunna hävdas, att den nuvarande lärarutbildningen tillräckligt sörjer för denna sida av utbildningen. (SOU 1952:33)

I direktiven till LUS 60 tas inte akademiseringen upp i särskilt stor utsträckning. Nedanstående citat är ett av få exempel. Här framförs argumentet att man organisatoriskt bör inordna lärarutbildning i redan etablerade utbildningsenheter vid universitet och högskolor, främst av praktiska och resursmässiga skäl:

.../ bl. a. med hänsyn till vikten av att så snart som möjligt åstadkomma den avsedda reformeringen av lärarutbildningen helst bör undvika att söka tillskapa sådana nya och omfattande utbildningsenheter, som skulle fordras om man valde att förlägga den ifrågasatt lärarutbildningen helt utanför universiteten, utan i stället så långt möjligt bygga på förändringar av redan etablerade utbildningsresurser. Även rekryteringskäl talar för det här angivna förstahandsalternativet. (SOU 1965: 29)

I direktiven till LUT 74 uttrycks en av utredningens huvudsakliga uppgifter att åstadkomma ett ” /.../ökat mått av organisatorisk och innehållsmässig samordning av olika lärarutbildningar” (SOU 1978:86). Det konstateras att de olika lärarutbildningarna är uppbyggda efter olika principer och man ställer sig frågande till om lärarutbildning ska fortsätta att spegla skolans stadiestruktur i samma utsträckning. Det hänvisas till SÖ som har föreslagit att all lärarutbildning skulle inledas med en gemensam del. Även i detta direktiv är det främst gynnsamheten för skolan som lyfts fram som ett argument för den önskade förändringen. Det hävdas att eleverna skulle gynnas av att möta färre lärare och att en friare syn på behörighet till lärartjänster skulle förenkla problem som kan uppstå i och med förändringar i tjänsteunderlaget. Frågan berörs på ett liknande sätt i direktiven till LUK 97 då det poängteras att skolan nu har avskaffat stadiegränserna och att en bredare kompetens hos lärarna skulle möjliggöra för dessa att följa eleverna under hela sin skolgång.

I det senaste direktivet, till HUT 07, ges utredaren i uppgift att:

/.../bedöma vilka kunskapsområden inom lärarutbildningen som bör vara gemensamma för studenter med inriktning mot undervisning i olika verksamheter. (direktiv 2007:103)

Det framhålls vidare att ämnesdjupet ska ha en större tyngd än vad som är gällande vid tiden för direktivet. I detta direktiv uppmanas också utredaren överväga en tydligare differentiering mellan olika lärares utbildning:

Olika utbildningsinriktningar bör ha tydlig identitet utifrån skolans kunskapsmål. Det skall övervägas om det inom ramen för lärarutbildningen bör införas egna examina för olika inriktningar, såsom förskollärare, fritidspedagoger samt lärare som skall undervisa i förskoleklass och årskurserna 1-6 med inriktning mot dels förskoleklass och årskurserna 1-3, dels årskurserna 4-6. Egna examina bör också övervägas för årskurserna 7-9 respektive gymnasiet inklusive vuxenutbildningen. (direktiv 2007:103)

Detta direktiv skiljer sig alltså från de övriga direktiven genom att en särskiljning mellan olika lärarkategorier föreslås. Tidigare direktiv har relativt entydigt uttryckt en strävan efter en större integrering mellan olika delar av lärarutbildning.

Den ovan beskrivna utvecklingen visar att direktiven fram till HUT 07:s direktiv på ett eller annat sätt strävat efter att minimera skillnaderna mellan olika utbildningsriktningar och göra utbildningen för lärare mer gemensam och/eller bredare. Detta har motiverats med gynnsamhet för skolan. I de äldre fallen - genom ett möjliggörande av en organisatorisk förändring av skolan och en större likvärdighet inom såväl skola som lärarutbildning, och

senare fall, LUT 74 och LUK 97, genom skolans sociala uppgifter som anses gynnas av att lärarna har en större gemenskap och en bredare kompetens, vilket bidrar till att eleverna i skolan möter färre lärare. I direktiven till SK 50 och till LUS 60 handlar integreringen om att sammanföra seminarieutbildningen och läroverkslärarutbildningen i större utsträckning. Direktiven till LUT 74 och till LUK 97 hanterar integreringsfrågan, baserat på skolans stadiuppdelning. I alla dessa direktiv rör det frågan om att respondera mot den alltmer likvärdiga skolan genom att integrera lärarnas utbildning i större utsträckning. I det senaste direktivet handlar det istället om att olika utbildningsriktningar inom lärarutbildning ska ha sin egen tydliga identitet och här blir den stadistruktur som skolan har avskaffat synlig igen. Detta kan förvisso förstås som proaktivt, då stadigränserna formellt har avskaffats i skolan. Samtidigt kan hävdas att stadigränserna trots allt inte har försvunnit, utan i många fall finns kvar både organisatoriskt i skolan och i talet om densamma. På detta sätt kan förändringsinitiativet istället förstås som reaktivt.

Flera av direktiven svarar delvis mot reformer som redan ägt rum i skolan, i många fall flera år tidigare, vilket också Jarl & Rönnerberg (2010) visat på. Den eftersläpning som kan utläsas i de förändringsinitiativ som riktas mot lärarutbildning i förhållande till skolreformer kan förklaras med reformernas möte med lärarutbildningens traditioner och att de reformer som genomförs i lärarutbildning ofta är svar på tidigare problem. Lärarutbildningens traditioner och kontrasten mellan traditionerna bidrar till en tröghet och till att förändringar dels är svåra att genomföra och dels sker med något av en förskjutning (Askling 1983, Skog-Östlin 1984, Erixon-Arreman 2005). Detta blir bland annat påtagligt i de två första fallen. I direktiven till SK 50 förespråkas en framförhållning och ett genomförande av en lärarutbildningsreform som anses vara en förutsättning för den pågående skolreformens genomförande. I direktiven till LUS 60 kan tänkas att bland annat traditionerna vid lärarutbildningarna har bidragit till att denna önskade lärarutbildningsreform inte genomförts i önskad utsträckning. Men anledningen till denna eftersläpning kan också vara att det från statligt håll finns en uppfattning eller en förväntan på att lärarutbildningsreformer automatiskt ska följa av skolreformer och när så inte har skett initieras förändringsinitiativ för att svara upp mot dessa skolreformer. Detta skulle, i så fall, ge fog för det bristande förtroende Lindberg (1999) menar att staten visat gentemot lärarutbildningens förmåga att själva lösa problem och hantera kritik.

Angående akademiseringen av utbildningen är detta ett mer enkelriktat spår i direktiven. Nästintill samtliga direktiv förespråkar, på ett eller annat sätt, en ökad akademisering av lärarutbildning. Dock ges denna akademisering varierande innehåll i skilda direktiv och uttrycks olika tydligt.

I direktiven till SK 50 framstår tilltron till den forskning som bedrivs inom pedagogiska institutioner vid universitet som stor (Jfr Skog-Östlin 1984, Linné 1996, Fransson & Lundgren 2003 och Hartman 2006). Vikten av att lärarutbildning tillvaratar denna forsknings resultat och i den förespråkade omorganisationen beaktar samarbetet med universitet, framgår tydligt i direktivet. Forskningen är en del av den framförhållning som syns i direktivet. Detta kan jämföras med direktiven till HUT 07 där också forskning och vetenskap får stort utrymme. Här är det istället brister som fokuseras. Lärarutbildning anses ha en alltför dålig forskningsanknytning, med bland annat för få disputerade lärare och för lite forskning som är relevant för skolan. Här används alltså talet om forskningsanknytningen mer som ett sätt att visa handlingskraft gentemot den bild som målats upp i situationsbeskrivningarna om bristande kunskaper i skola och lärarutbildning. Denna bild stämmer också väl överens med den bild media förmedlade vid tiden för direktivet (Jfr Persson 2011). Båda dessa direktiv, till SK 50 och till HUT 07 förespråkar alltså en stärkt forskningsanknytning i lärarutbildning. I det första fallet, SK 50:s direktiv, då lärarutbildning ännu inte är inkorporerat i universitet handlar det om en hög tilltro till pedagogiska forskningen och dess relevans för blivande lärare och en anknytning till denna som en väg in i framtiden. I det senare fallet, i direktiven till HUT 07, då lärarutbildning sedan 30 år varit en del av högskolan betonas istället den pedagogiska- och didaktiska forskningens brister, dess bristande betydelse för blivande lärare samt ett bristfälligt tillvaratagande av forskning i skola och lärarutbildning.

8. IT i skola och lärarutbildning

Kapitlet behandlar IT i skola och i lärarutbildning. Fallet IT i studien är ett exempel på ett område som med nödvändighet måste hanteras i lärarutbildningspolicy, där situationsbeskrivningar och handlingsriktningar måste formuleras. Fallet IT konkretiserar och kompletterar den tidigare direktivstudien. Inledningsvis i detta kapitel diskuteras hur fallet kan förstås samt vad som eventuellt gör det unikt. Detta följs av en historisk genomgång av införandet av IT i skolan, där lärarutbildning inte har berörts särskilt mycket.²⁰ Diskussionen kontextualiseras sedan i ett europeiskt perspektiv. Slutligen följer en genomgång och en diskussion kring införandet av IT på lärarutbildning.

IT i Sverige

IT har de senaste decennierna genomgått en närmast explosionsartad utveckling i vårt samhälle och i hög grad kommit att påverka stora delar av våra liv och vår omvärld. Inte minst skola och utbildning har påverkats. För 20 år sedan var det enligt en IEA-undersökning c:a 3 % av lärarna i Sverige som använde datorer som en del av sin undervisning (Pelgrum & Plomp 1993). 2013 uppger, enligt Skolverket, 80% av grundskollärare att de alltid eller nästan alltid använder IT för att söka information och referensmaterial till sin undervisning. Bland gymnasielärare är motsvarande siffra 85%. 40% av grundskollärarna och 60% av gymnasielärarna använder alltid eller nästan alltid IT för att skapa presentationer till lektioner (Skolverket 2013). Många lärare menar dock att den tekniska utrustningen är föråldrad och inte överensstämmer med deras behov (Origo 2013).

²⁰ De senaste tre decennierna har staten initierat förändringar syftande till att öka antalet datorer i skolor samt användningen av datorer och IT. Däremot dröjde det ganska länge innan staten initierade några särskilda större satsningar mot lärarutbildning och dess IT-användning. De större statliga satsningar vad gäller IT har alltså sedan 1990-tal till övervägande del riktats mot skolan och inte mot lärarutbildning, men det är viktigt och nödvändigt att känna till satsningarna mot skolan för att få en förståelse för de statliga initiativ till förändring inom lärarutbildning som ändå har förekommit, dels i form av särskilda satsningar, dels i form av mera generell påverkan av lärarutbildning genom t ex ändringar i examensordningen.

Samma rapport från Skolverket som ovan visade på lärares användning av IT, visar att en tredjedel av eleverna i årskurs 4-6 sällan eller aldrig använder dator i skolarbetet och att elever i årskurs 7-9 samt i gymnasieskola förvisso använder dator i större utsträckning men sällan i andra ämnen än samhällskunskap och svenska. (Skolverket 2013)

IT är något som lärarutbildning, liksom de flesta institutioner i dagens samhälle, måste förhålla sig till vare sig de vill det eller ej. De statliga insatserna inom IT riktade mot skolan har motiverats med att skolan måste hänga med i den utveckling som samhället genomgår. Ofta har också ett kompensatoriskt motiv förekommit, det vill säga att så länge inte alla hem har datorer har skolan en uppgift att ge alla elever möjlighet att bekanta sig med datorer och IT-tillämpningar av olika slag (Utbildningsdepartementet 1998). Ytterligare ett motiv har varit att skolan måste anpassa sig efter elevernas kunskapsutveckling, alltså att eleverna spontant lär sig att använda IT och att skolan därmed måste kunna bidra i denna kunskapsförmedling inte minst för att inte helt mista sitt kunskapsmonopol. Vad gäller introducerandet av IT vid lärarutbildning har initiativen motiverats på liknande sätt och därtill kommer motivet att skolan har kommit långt i sin IT-utveckling och att lärarutbildningen måste anpassa sig till den förändring som redan har ägt rum i den skola där de blivande lärarna i framtiden ska vara verksamma.

Analysen av argument för IT i lärarutbildning konkretiserar i avhandlingen statliga förändringsinitiativ av lärarutbildning genom att en specifik fråga i det statliga ägerandet studeras. Men fallet kompletteras också den tidigare studien genom att visa på en typ av fråga där ägerandet snarare är externt än internt initierad. IT är en fråga som trycker på från alla möjliga håll och som måste uppmärksammas och hanteras. Vidare är IT ett tacksamt politiskt område. Kritiken kring initierandet av satsningar som syftar till en ökad implementering av IT var ofta sparsam under 80- och 90-talet. IT framstår som ett område där det är lätt att både visa politisk handlingskraft och påvisa effekter i form av exempelvis ett ökat antal maskiner. Dock kan effekter av nyttjande och kompetens kopplat till dessa maskiner vara svårare att mäta.

Det decentraliserade system vi har i Sverige²¹ gör att utbildningsorienterade IT-strategier på nationell nivå har varit svåra att motivera sedan 1989. Där emot var Sverige internationellt sett tidigt ute med en nationell strategi för det som då kallades datorer i skolan. Redan 1980 fastställde Skolöverstyrelsen ett handlingsprogram för ”datorn i skolan” (Skolöverstyrelsen 1980). I detta program, som huvudsakligen berör skola och vuxenutbildning, om-

²¹ Med decentralisering menas här både skolans decentralisering och högskolans relativa självständighet, även före 2011 års autonomireform.

nämns även lärarutbildning kort och man menar att lärarutbildning bör innehålla en kurs motsvarande fem veckors studier på heltid och att verk-samma lärare borde få fortbildning i samma omfattning. 1986 kom ett nytt handlingsprogram (DsU 1986:10) som i praktiken ersatte det från 1980 och ett senare SÖ-program från 1984. I och med beslutet om decentralisering 1989 upphörde grunden för staten att skapa nationella handlingsprogram eller strategier för särskilda områden. Däremot har man från statligt håll genom bland annat stora, tidsavgränsade satsningar ändå haft ambitionen att påverka IT-användandet i skolan. Bildandet av KK-stiftelsen i mitten av 1990-talet kan förstås som ett statligt initiativ till att främja IT-användandet på ett nationellt plan, då just IT-användandet var ett av tre fokusområden i stadgarna²². KK-stiftelsen har sedan sitt bildande 1994 finansierat projekt, nätverk och forskning kopplat till IT i skola och lärarutbildning i en omfattning motsvarande omkring två miljarder kronor.

Sverige är alltså ett land som tidigt, jämfört med andra länder, satsade på datorer och IT och Sverige sågs länge som ett föregångsland på området. På många sätt har denna syn på Sverige som ett IT-moget land fortlevt och bland annat rankade World Economic Forum 2012 Sverige i topp för tredje året i rad vad gällde IT-mognad. Denna goda placering motiveras med stor-företag och individers IT-användning och den utbyggda infrastrukturen. Vad gäller skola och utbildning ligger dock Sverige numera betydligt sämre till i internationella jämförande mätningar (Näringsdepartementet 2012). Den statliga och privata finansiella satsningen på IT i utbildningen är idag inte särskilt stor i relation till andra europeiska länder. Situationen gör att statliga förändringsinitiativ kopplade till IT, vilka framträder i policydokument, blir än mer angelägna att studera, då sådan policy utgör ett exempel på där staten, trots det decentraliserade systemet, valt att agera och försöka påverka.

Statligt initierade satsningar för att öka såväl IT-användning som IT-kunnande i skola och i lärarutbildning har gått ut på att öka antalet maskiner, finansiera fortbildning, öka forskning på området, stödja projekt av olika slag samt initiera och stödja nätverk inom området.

²² Övriga områden avsåg stärkande av forskning vid mindre och medelstora högskolor. Här finns en tvist som jag inte går in på närmare och som handlar om huruvida KK-stiftelsens satsningar ska betraktas som "statliga" eller inte: KK-stiftelsen bildades samtidigt som 70-talets löntagarfonder avvecklades. Fondernas medel överfördes till bl.a. KK-stiftelsen. KK-stiftelsen bildades genom ett initiativ från regering och beslut i riksdagen, men stiftelser som sådana är juridiska personer och staten, som initierade stiftelsen, är inte ägare.

IT - teknik och människa

IT har betytt olika saker i olika historiska och samhälleliga kontexter. Det är stor skillnad mellan den data- och informationsteknik som fanns för 50 år sedan, för 30 år sedan, för 10 år sedan och den teknik som finns idag. Det är också en avgörande skillnad mellan de förväntningar och föreställningar som kopplats samman med IT sett över tid.

Tekniken i sig har inget autonomt liv, utan det är här viktigt att ha i åtanke att det i sammanhanget handlar om människans användning av tekniken. Många forskare har ägnat sig åt att studera och kategorisera vad teknik innebär och hur den kan förstås (se Sjögren 1997 för en sammanställning). Gemensamt för många definitioner är det mänskliga agerandet. Den tekniska utvecklingen vårt samhälle genomgår handlar i hög grad om mänskliga aktiviteter och därför bör också relationen mellan tekniken och dess utvecklare samt användare uppmärksammas. Hannay och McGinn (1980) menar att tekniken och kunskapen om tekniken, teknologin, har skapat nya förutsättningar och konturer för våra liv och att teknologi kan förstås som:

/.../ that form of cultural activity devoted to the production or transformation of material objects, or the creation of procedural systems, in order to expand the realm of practical human possibilities. (Hannay & McGinn 1980, s. 27)

Teknologi och teknisk utveckling är inget unikt för vår tid men det som främst skiljer den samtida tekniken från tidigare tekniker är att medan det i tidigare samhällen i många fall var en och samma person som utvecklade och använde tekniken är det idag en lång kedja av aktörer inblandande i processen. Det kan leda till en situation där de som utvecklar tekniken inte gör det i relation till användarens behov. (Hannay & McGinn 1980)

När den samtida tekniken används allt mer och får en större betydelse i våra liv, påverkar den inte bara människors sätt att hantera information och kommunicera utan den påverkar också våra liv på ett större plan. Vårt sätt att leva, tänka och organisera våra liv förändras på ett omfattande sätt (Castells 1999). Vi är troligen bara i början av denna snabba utveckling och vi vet idag inte vad den leder till (Kairos Future 2011). Den förändring IT innebär, anser Castells (1999), inverkar på många olika sfärer, inte bara våra privatliv utan också politiken, globaliseringen och ett antal andra områden.

IT-begreppet

Begreppet IT ersatte i många sammanhang talet om datorer i början av 1990-talet. IT som begrepp har en bredare betydelse än ”dator” och syftar till ett större system där datorn integreras med andra tekniker och där mul-

timediateknologi och Internet är betydande faktorer. IT-begreppet har i många sammanhang ersatts med IKT (Informations- och Kommunikations-teknik. I engelska språket används ICT) och anledningen till detta är enligt Säljö att: ”Betona den stora betydelse som tekniken fått för hur vi kommunicerar information och kunskap” (Säljö 2002, s. 28). I denna studie används dock begreppet IT, dels för att IT har en vidare spridning och dels för att kommunikationsaspekten inte har någon särskild relevans i denna studie. Kommunikationsaspekten fångas in i begreppet IT liksom andra aspekter av begreppet.²³

När det gäller just utbildningssammanhang blir vissa betydelser av IT mer relevanta än andra. Det är i detta sammanhang relevant att skilja på *kunskap om IT* och *förmåga att använda sig av IT* (se Karlsson 2001). Det finns en tydlig skillnad i att lära sig om exempelvis teknikens väsen och historia och hur tekniken fungerar å ena sidan, och å andra sidan att tillägna sig förmågan att använda denna teknik.

Motiv till IT-implementering i skolan

IT bidrar till nya möjligheter i utbildningen och utmanar den traditionella relationen mellan den/de som lär ut och den/de som lär in. Ofta har teknik, utvecklad för andra ändamål använts för att försöka lösa behov och problem i skolan. Detta, menar Laurillard (2007), är inte unikt för IT utan är en typ av process som förekommit flera gånger i historien. Denna typ av integrering av nya tekniker där det inte är användarna av tekniken, i detta fall lärarna, som formar dess möjligheter har inte visat sig lyckad. Det finns en risk att man försöker överanpassa utbildningen för att inrymma teknikens möjligheter.

Introduceringen av IT i skolan i Sverige har till stor del skett genom statliga initierade satsningar som vilat på en stor tilltro till teknikens effekter på både skolan som organisation och på effekterna på elevers kunskaper och lärande (Westera 2005). Teknikutvecklingen i skolan har uppmuntrats och stundom krävts från statligt och kommunalt håll gentemot skolor, lärare och elever vare sig de finner tekniken användbar eller ej (Cuban 2001, Selwyn, Gorard & Williams 2001, Laurillard 2007). Denna typ av top-down initierad implementering som tar begränsad hänsyn till behoven hos mottagaren har kallats teknisk push (*technological push*) (ten Brummelhuis & Kuiper 2008, Player-

²³ Teknologi syftar egentligen till ”läran om teknik”. I många fall åtskiljs dock inte teknik och teknologi på detta sätt i svenska språket och exempelvis står förkortningen IT för informations-teknik i vissa sammanhang och informationsteknologi i andra sammanhang. I engelska språket däremot översätts både teknik och teknologi med ordet ”technology” när det talas om IT.

Koro 2013). Motsatsen till teknisk push är *educational pull*, då det istället är behoven eller kraven från lärare, elever eller lärandesituationer som driver den tekniska utvecklingen eller implementeringen av ny teknik (ten Brummelhuis & Kuiper 2008). Denna typ av implementering, teknisk push, har i många fall visat sig misslyckad och de önskade effekterna inte har uppnåtts. Ofta har lärarna och olika lärarfaktorer setts som orsaken till skolans bristfälliga anammande av IT. Efterlysta lösningar har då många gånger formulerats i form av utbildning för lärarna (Cuban 2001, Selwyn, Gorard & Williams 2001, Player-Koro 2013).

Cuban (2001) skriver om tre olika mål som har verkat som incitament för att öka användningen av IT i skolorna. Det första målet handlar om att göra skolan mer effektiv och produktiv. Cuban hänvisar här till ett citat från Louise Gerstner Jr. som anser att:

Before we can get the education revolution rolling, we need to recognize that our public schools are low-tech institutions in a high-tech society. The same changes that have brought cataclysmic change to every facet of business can improve the way we teach students and teachers. And it can also improve the efficiency and effectiveness of how we run our schools. (Gerstner 1995, citerat i Cuban 2001, s. 13)

Åtgärder för att effektivisera skolan och öka produktiviteten genom tekniska lösningar återfinns också, menar Cuban (2001), i ambitionerna att föra in film, radio och TV i skolorna på 1950- 60- och 70-talet.

Det andra målet för införande av IT i skolorna som Cuban tar upp är att göra lärandet till en engagerande och aktiv process knuten till det "verkliga livet". Många har menat att den traditionella skolan inte svarar upp mot de behov som finns i världen utanför skolan. Informationstekniken bidrar här till ett tvärvetenskapligt engagemang som också relaterar till verkliga problem och frågor.

Cuban tar även upp målet att föra in IT i skolorna i syfte att förbereda den uppväxande generationen för ett framtida yrkesliv. En förändrad arbetsmarknad, där kunskaper om och hanterande av IT förväntas spela en betydande roll, anses vara en drivkraft till att föra in mer av detta även i undervisningen.

Cuban visar vidare att en orsak till att IT, på samma sätt som tidigare nya tekniker, inte anammas i skolorna är att tekniken påstås tillgodose behov som lärare inte har eller inte anser sig ha. Detta kan dels relateras till diskussionen om teknisk push ovan, men också till vad Brooks (1980) pekat på – att många innovationer inte får fäste på grund av att de inte passar in i den

kultur där de är tänkta att användas. Om förväntningar som finns på IT som ett verktyg att effektivisera skolan, göra utbildningen engagerande och svara mot framtida yrkesbehov inte passar in i det avsedda sammanhanget och de avsedda användarna inte tycker att tekniken svarar mot deras behov så utgör detta ett hinder för denna nya teknik.

Teknikdelegationen gjorde 2010 en internationell kunskapsöversikt kring IT och skola (SOU 2010: 28). Med stöd i den hävdar delegationen att det inte räcker att köpa in hårdvara i skolorna för att nå effekter i elevers lärande, utan att det måste till strategiska satsningar där IT används på ett pedagogiskt genomtänkt sätt. I översikten fokuseras två aspekter av hur IT fungerar i skolans pedagogiska arbete, dels hur IT kan stödja det pedagogiska arbetet och måluppfyllelsen i skolsystemet och dels hur IT kan stödja utvecklingen av kompetenser och färdigheter som krävs i ett modernt samhälle. Utmaningen är bland annat att utveckla en nationell vision och strategi, vilket saknats under många år i Sverige, menar delegationen. Det är en förutsättning för att lärdomar och erfarenheter ska få en vidare spridning och bredare effekt.

IT - en unik historia?

IT-frågan slog med kraft in i samhällsdebatten i mitten av 1990-talet i och med att allt fler människor successivt fick tillgång till Internet. Idéerna och utopierna kring vad IT skulle komma att bli tycktes ibland sakna gränser. Dåvarande statsminister Carl Bildt inledde ingenjörsvetenskapsakademins jubileumssymposium 1994 med ett tal som fick vida spridning och som senare har setts som startskottet för en internationellt sett snabb spridning av hårdvara och program för användning. Den bild han målade upp bidrog också till att en stor tilltro till den nya tekniken vann spridning på många håll i Sverige i slutet på 1990-talet. I talet sade han bland annat:

Ja, vi kommer att se en utveckling som vi ännu inte kan överblicka och än mindre förstå. Den förändring som ligger framför oss under kommande decennier kommer att vara långt mer genomgripande till sin natur och karaktär än vad vi nu kan inse. /.../ Nostalgiska rop på återgång till det som en gång var är ingenting annat än den sirensång som kommer att leda till undergång. (citerat i Karlsohn 2009, s. 31)

Också utbildningen och den nya teknikens tänkta positiva effekter på denna berördes i Bildts tal. Han menade att en satsning på Sverige som ett ”spjutspetsland” när det gällde varje del av utnyttjanden av informationsteknologi handlade om:

/.../ att rädda liv, att skapa jobb och att öppna möjligheten för var och en att få tillgång till den allra bästa utbildning som världen kan ge. (citerat i Karlsohn 2009, s. 31).²⁴

Idéer kring vilka möjligheter datorer och ”ny teknik” innebar hade dock funnits redan långt innan detta anförande (Karlsohn, 2009). Den svenska datorhistorien kan härledas till tiden för andra världskriget då den svenska militären kände till att amerikanerna arbetade med en ny typ av hemliga och dyrbara ”kodknäckarmaskiner”. Under andra halvan av 1950-talet började svenska storföretag skaffa sig datorer för beräkningsuppgifter och för administrativa funktioner och regeringen tillsatte kommittén för maskinell databehandling. I mitten av 1960-talet gavs de första universitetskurserna med anknytning till den digitala tekniken. Det fanns under 1960-talet stor tilltro till teknikens möjligheter, men det fanns också de som hade en mer skeptisk hållning och såg farhågor med den nya tekniken. Bland annat fanns oron över att människan skulle bli överflödig. Och frågan om hur sårbart ett datoriserat samhälle var diskuterades. Datateknikens möjligheter och faror debatterades livligt på 70- och 80-talet samtidigt som tekniken fick en allt snabbare spridning. I och med Luxors utveckling av datorn ABC80 blev datatekniken ganska snabbt vanlig i många svenska hem, främst som speldator för hushållets ungdomar (Croné 1989). Sveriges position i ett internationellt perspektiv vad gällde IT-frågan blev ett hett politiskt ämne under slutet av 1980-talet och början av 1990-talet. (Karlsohn 2009)

Teknikspridningen, idébildningen och den ekonomiska utvecklingen sammantaget kom från tidigt 1990-tal till tidigt 2000-talet att bilda det vi idag kallar ”IT-bubblan”. Idébildningen fick stor spridning inom samhället, politiken och ekonomin. Sveriges väg mot IT-toppen formulerades av en borgerlig regering med Carl Bildt i spetsen, som den önskade och enda vägen. Dessa ambitioner påverkade också den svenska skolan, då den samhälleliga debatten i hög grad utgjorde en grund för de skolsatsningar som gjordes samt hur dessa satsningar betraktades. Den sista halvan av 1990-talet präglades av en relativt kritiklös strävan efter att introducera ny teknik och förnya skolan. I denna strävan fick gamla läroämnen och erfarenheter stå åt sidan för de utopiska idéerna kring den nya teknikens möjligheter. (Johansson 2006, Karlsohn 2009)

Den utveckling som vi tycker oss se vad gäller informationsteknik de senaste decennierna måste dock förstås i ett större sammanhang och det så kallade informationssamhället har, liksom det som tidigare kallades dator-

²⁴ Intressant är också att Bildt 3 dagar innan detta hade skickat ett E-post meddelande till USA:s dåvarande president Bill Clinton och även (efter påtryckningar via telefon) fått svar på detta meddelande. Detta innebar att världens första digitala officiella korrespondens mellan två regeringschefer hade ägt rum.

historien, sin grund långt längre tillbaka i historien. Sundin (1991) hänvisar till kommunikationsforskaren James R. Beniger som 1986 diskuterade hur det som kallas informationssamhället började ta form runt sekelskiftet 1900 som ett svar på en drastisk produktionsökning av bland annat råvaror, produkter och transporter. De stora organisationer som växte upp kring dessa verksamheter drabbades av en kontrollkris och informationshantering blev därmed allt viktigare. Utvecklingen på IT-området under 70- och 80-talet, menar han, utgjorde inget avgörande brott i det han kallar en kontrollrevolution. Datorer och IT har bara gett oss nya möjligheter och tekniker för att hantera denna. Sundin (1991) hävdar dock att den förmåga vi nu fått att hantera och behandla stora mängder data och information ändå har lett till en revolution som saknar motstycke i mänsklighetens historia.

Cuban (1986) har visat, utifrån det amerikanska utbildningssystemet, hur andra nya tekniker i historien har varit kopplade till en tro om grundläggande förändring av skola och utbildning. Han exemplifierar denna tilltro till den nya tekniken genom ett citat från uppfinnaren och industrimannen Thomas Edison 1922 rörande rörliga bilder i undervisningen:

I believe that the motion picture is destined to revolutionize our educational system and that in a few years it will supplant largely, if not entirely, the use of textbooks.

I should say that on the average we get about two percent efficiency out of schoolbooks as they are written today. The education of the future, as I see it, will be conducted through the medium of the motion picture /.../ where it should be possible to obtain one hundred percent efficiency. (Edison 1922, Citerad i Cuban 1986, s. 9)

Om citatets objekt, rörliga bilder, ersätts med IT skulle citatet kunna vara högst relevant för den svenska debatten under tiden för "IT-bubblan". IT och argumentationen kring införandet av IT har genomgående varit nära knutet till framsteg och framtidsföreställningar och därmed haft ett starkt symboliskt värde (Johansson & Nissen 2001). I detta är argumentation och satsningar kring skolan inga undantag.

Beroende på det perspektiv som läggs på IT kan alltså olika historiska paralleller till tekniska utvecklingar dras. Vi har tidigare sett jämförelser med film, radio och TV, men också de som tycker att IT är något unikt och saknar historiska paralleller. Ett exempel på detta synsätt finns hos Rask (1999) som menar att sett som textbaserad informationsteknologi innebär internet mänsklighetens tredje revolution, efter skriftspråket och boktryckarkonsten. Han anser att skolan bör betrakta förmågan att söka, samla, sälla, sovra, sortera, strukturera, systematisera och sammanställa information som den fjärde basfärdigheten tillsammans med läsa, skriva och räkna. Även KK-

stiftelsen talar om ”S-kunskap” (söka, samla, sovra, sortera, strukturera, systematisera och sammanställa) som den fjärde basfärdigheten, men menar att denna S-kunskap kan kompletteras med P-färdigheter (producera, poängtera, profilera, prioritera och presentera) (KK-stiftelsen 2000).

Riis (1999) skiljer på två olika synsätt på vad IT kan komma att innebära för skolan; IT som *revolution* eller IT som *evolution*. Det första synsättet, det revolutionära, bärs upp av IT-entusiaster som menar att IT ska lösa en rad olika ”eviga” pedagogiska problem i skolan och bidra till entusiastiska elever som lär mer och/eller snabbare, dvs. ”effektivare”. Det evolutionära tankesättet handlar istället om att IT kommer att absorberas av skolan och bli ett av många hjälpmedel och att skolan i grunden kommer att vara sig lik. Vilket synsätt som bäst överensstämmer med den verkliga utvecklingen är naturligt nog osäkert. Delvis verkar det vara en fråga om tidsperspektiv där Sundins (1991) uppfattning handlar om långa perspektiv, hundratals år. Riis (1999) intresserade sig för det kortare perspektivet och framhöll mot den bakgrunden ett evolutionärt synsätt.

Svensk skola och IT

När det gäller IT specifikt i skolan kan alltså historiska jämförelser till andra tider och andra tekniker göras. En relevant parallell till 90-talets tilltro till IT:s möjligheter för utbildning kan göras till de förväntningar som kopplades samman med utbildningsteknologin i Sverige på 60-talet. Tankarna kring utbildningsteknologin hämtades från USA, framförallt från den amerikanske psykologen B. F. Skinner. Denna teknologi ansågs kunna rationalisera och effektivisera undervisningen genom en användning av undervisningsmaskiner, programmerad undervisning och ett vetenskapligt förhållningssätt. Den önskade rationaliseringen svarade upp mot den tillväxt som det moderna välfärdssamhället genomgick men förväntades också kunna ge kostnadseffektiva lösningar på den lärarbrist som rådde och metoder för den nya sammanhållna skolan. Lärarens roll skulle ha en mindre betydelse och det talades till och med om att göra undervisningen ”teacher proof” (Karlsohn 2009). Utbildningsteknologin ansågs vara lämplig för såväl skola som universitetsutbildning och annan vuxenutbildning. Landets pedagogiska institutioner tog till sig undervisningsteknologin som ett objekt för forskning och utvecklingsarbete. I mitten av 70-talet avtog intresset för utbildningsteknologin men mycket av idéströmningarna levde kvar och känns även igen i den debatt och den tilltro som IT tillmättes under 1990-talet, i början av 2000-talet och kanske även idag (Sturesson 2005, Wallin 2006, Karlsohn 2009, Jansson 2012). I SOU 1994:118, som är ett betänkande från en statlig IT-kommission, framhålls att IT förändrar såväl människors som länders

villkor i grunden och att IT bidrar till en utvecklad pedagogik och förbättrad inlärnin g vid såväl den högre utbildningen som skola. Inledningsvis skrivs:

Tänk om /.../ alla unga i skolan skulle ha tillgång till datorer och möjlighet att få direktkontakt med all världens kunskap. (SOU 1994:118, s. 6).

Detta var formulerat som en utopisk tanke av något som idag förefaller ha blivit verklighet. Men kanske är effekterna och problemen något annorlunda än vad som vid tiden för citatet förutsågs. Och kanske är det mer av ostrukturerad information än sammanhängande kunskap som barn och unga erbjuds via dagens nät.

IT förväntades i många fall lösa de problem skolan drogs med. I proposition 1995/96:125, *Åtgärder för att bredda och utveckla användningen av informationsteknik*, redovisar regeringen förslag till mål för en övergripande nationell IT-strategi vars syfte är att peka ut Sveriges fortsatta väg in i informations- och kunskapssamhället. Vad gäller IT i skolan skrivs bland annat:

Utbildningsområdet i vid mening är av stor betydelse för Sveriges möjligheter att utveckla informations- och kunskapssamhället. Det livslånga lärandet kan stödjas av en bred och utvecklad användning av IT inom utbildningen. Här krävs dock insatser på alla nivåer i utbildningsväsendet inklusive i vuxenutbildningen och i folkbildningen. Målet är att kunskaper om IT och om dess användningsmöjligheter förs in på alla nivåer i utbildningsväsendet inom tre år. (proposition 1995/96:125, s. 27)

Det bör återigen poängteras att intresset för datatekniken och dess koppling till undervisning väcktes mycket tidigare i Sverige. I slutet på 1960-talet skickade ecklesiastikdepartementet²⁵ en grupp till USA för att studera datamaskinell understödd undervisning (detta förstås också som ett uttryck för intresset som riktades mot utbildningsteknologin), en resa som ledde till visst politiskt agerande. I läroplanen från 1969 (Lgr 69) nämns ”databehandling” som en del av det lärostoff som ska ingå i teknikundervisningen. 1970-talet var det decennium då stora delar av det svenska arbetslivet datoriserades. Men detta gällde inte skolan, där datoranvändningen ännu var näst intill obefintlig. Undantaget gällde några yrkesämnen i gymnasieskolan och i grundskolan kunde ”data” förekomma som frivilliga aktiviteter (DsU 1986:10). I båda fallen rörde det sig, under tiden före 1970-talets mitt, om spontan användning som inte hade föregåtts av några läroplansförändringar eller särskilda satsningar. Från politiskt håll ökade dock trycket att datorisera skolan och bland annat initierade Skolöverstyrelsen försöksverksamhet genom projektet Datorn i skolan (DIS) med start 1974. I försöksverksamhetens slutrapport poängteras vikten av att ”*eleven styr användningen av datorn och*

²⁵ Ecklesiastikdepartementet bytte 1968 namn till utbildningsdepartementet

inte tvärtom?” (Skolöverstyrelsen 1980, s. 4). I läroplanen från 1980 (Lgr 80) var det som nu kallades *datalära* inordnat under samhällsorienterade ämnen samt under matematikämnet²⁶. Främst handlade det om att eleverna skulle anamma kunskap *om* datorer och datoranvändningens konsekvenser för individ och samhälle. Datatekniken kopplades under denna tid samman med demokratifrågor i skolan och Skolöverstyrelsen skrev i den andra av sina handlingsplaner, fastställd 1984, att undervisningen i *datalära* syftade till:

/.../att ge eleverna sådana kunskaper att de vill, vågar och kan ta ställning till och påverka användningen av datorer i vårt samhälle. (Skolöverstyrelsen 1984).

I skolorna var det dock fortfarande främst matematik- och NO-lärare som tog hand om dataundervisningen. Elementär programmering fick stort utrymme samtidigt som volymen på denna undervisning var mycket begränsad för eleven (Riis 1987). Inom ramen för de allra tidigaste satsningarna utvecklades en skoldator, kallad Compis, serieproducerad av Esselte studium på uppdrag av Styrelsen för teknisk utveckling (Kaiserfeld 1999). I mitten av 1980-talet initierades ytterligare ett antal statliga satsningar på datorer i ungdomsskolan och då betonades att datorn skulle ses som ett tekniskt hjälpmedel för människan. Under 80-talet kom verksamheten på skolorna främst att skötas av ett fåtal eldsjälar och ämnet blev på skolorna i många fall ett isolerat ämne med ett tekniskt fokus. Det konstaterades också i slutet av 1980-talet att dataundervisningen var alltför tekniskt orienterad och att eleverna inte lärde sig *använda* datorn på ett sätt som senare skulle kunna gynna dem i arbetslivet. Åren före 1990 inleddes ett par treårssatsningar med fokus på mjukvara till datorer och med syfte att höja datorns status som pedagogiskt hjälpmedel. En av dessa satsningar, Datorn och skolan (DOS), utvärderades och resultaten visade på många och splittrade aktiviteter utan samordning. Läromedelsförlagen lämnades helt utanför denna statliga satsning och lade därför ner sitt eget utvecklingsarbete till nackdel för utbudet av det man då kallade ”god pedagogisk programvara” (Riis 1991). Ett delprojekt berörde lärarutbildningarna och vi ska återkomma till den (s. 142). Riis m. fl. (1997) menar att:

Historien om den svenska skolans ”datorisering” under 1980-talet är ett exempel på att statliga medel använts till en ensidig teknisk push-kampanj, insvept i pedagogisk retorik (Riis m. fl. 1997)

De statliga satsningarna på att få fram mjukvara runt början på 1990-talet sammanföll med decentraliseringen av skolan och till detta kom en ekonomisk kris i Sverige. Åren 1991-94 initierades inga statliga satsningar på datorer eller IT i utbildning. Riis (2000) uppskattade att staten 1984-91 satsade

²⁶ Skolöverstyrelsen (1980) ansåg vid denna tid att grundskolans undervisning i *datalära* skulle kunna bedrivas utan datorer.

ungefär en kvarts miljard kronor på skolans datorisering. Till detta kom kommunernas finansiella bidrag, både i form av motfinansiering och i egeninitierade satsningar. I den ekonomiska krisens bakvatten blev också distansundervisningen och IT:s möjligheter till ekonomiska fördelar ett återkommande tema. (Riis 1991, 1999, Riis & Jedeskog m.fl. 1997, Jedeskog 1998, 2000, Karlsohn 2009)²⁷

Utvecklingen i de statligt initierade IT-satsningarna gick från 1980-talet och 20 år framåt från målet att undervisa *om* datorer och IT till den huvudsakliga ambitionen att undervisa *med* datorer och IT. (Johansson & Nissen 2001). Idag har samtliga skolor i Sverige datorer men elev-användningen av datorer är i många ämnen nästintill obefintlig och har heller inte ökat inom exempelvis matematik, naturorienterade ämnen och teknik de senaste åren (Skolverket 2013). I många skolor idag ses IT som en naturlig del av lärare och elevers vardagliga arbete. I andra skolor har IT inte alls har fått ett stort utrymme i undervisningen, trots att hårdvaran finns. Oavsett hur det ser ut på de enskilda skolorna har de senaste 30 åren präglats av ett påkostat arbete för att föra in IT i skolan och i undervisningen. 1996 motiverades detta arbete i Ds 1996: 67 bland annat med orden:

Ungdomar har i stor utsträckning ett naturligt förhållningssätt till tekniken. Detta faktum innebär att dagens elever i varierande omfattning bär med sig kunskaper om och erfarenheter av modern informationsteknologi till skolan. Skolan måste därför anpassa undervisningen och undervisningsmetoderna till elevernas sätt att möta och använda datorer. (Ds 1996:67, s. 4-5)

Vidare har IT-satsningarna i skolorna motiverats med att samhället radikalt förändras av informationsteknikens utveckling och att det därmed ställs krav och förväntningar på att utbildningssystemet kan leva upp till dessa samt att barn och ungdomar får den utbildning som behövs för att verka som vuxna i samhället och arbetslivet. Skolan anses ha mist sitt kunskapsförmedlingsmonopol och kan inte skolan hänga med i de förändringar som sker riskerar den att hamna i en legitimitetskris där skolans själva existens kan komma att ifrågasättas. För att motverka denna utveckling menas alltså att skolan måste ligga på minst samma tekniknivå som andra arbetsplatser. Detta exemplifieras med ett citat från SOU 1994:45.

Traditionella undervisningsmetoder måste ersättas med nya: Skolan kan annars få allt större problem, vilka är följderna av att den alltmer kommer att uppfattas

²⁷ Jag började grundskolan 1986 och gick ut 1995. Jag har inget minne av att jag under denna tid mötte datorer i undervisningssammanhang. Under min gymnasietid där jag gick samhällsvetenskaplig linje 1995-1998, hade vi dataundervisning isolerat från andra ämnen. Jag minns bland annat att vi hade en examination där vi skulle skriva alfabetet på så kort tid som möjligt. Efter skoltid eller på håltimmar stannade jag och några vänner ofta i datasalen och chattade i programmet mIRC.

som en förvaringsplats. Skolan, läraren och läroboken har nämligen mindre än tidigare monopol på kunskaper. Den unga generationen växer upp med en ny sorts kunskapsförmedling, där ljud, bild och text -- ofta i suggestiva kombinationer -- överförs t.ex. via CD- och videoteknik. Om skolan inte kan följa med i denna utveckling, om det blir för stort avstånd mellan kunskap och kunskapsökande i skolan och utanför, hamnar skolan i en krissituation. Det är i detta sammanhang som datatekniken kommer in. Med datorns hjälp kan eleverna söka kunskap och få information från många källor, även utanför skolans värld. Detta innebär inte att tekniken skall ta över skolan eller ersätta läraren. Läraren blir en handledare och vägledare och stöder [eleverna] i deras analys och kritiska granskning (SOU 1994:45, s. 58-59)

Innebörden av citatet kan jämföras med de syften som Cuban (2001) identifierade bakom introduktionen av IT i skolan (se s. 129-130) – att effektivisera, att verklighetsanknyta och att förbereda för arbetslivet.

Under perioden 1995-2002 genomfördes två stora projekt för att stimulera till IT-användning i skolor. KK-stiftelsen finansierade 1995-99 en satsning till vilken mer än hälften av landets kommuner sökte medel. 27 projekt startades upp i 51 kommuner och de medverkande kommunerna förband sig att satsa samma summa pengar som KK-stiftelsen betalade ut. Sammanlagt avsatte KK-stiftelsen för denna stora och ett antal mindre (om än inte särskilt små) skolprojekt omkring 1,7 miljarder kronor. Det har konstaterats att den inte fick de spridningseffekter som stiftelsen och dess bildare staten hoppats på (Jedeskog 2000). I samband med utfasningen av KK-stiftelsens skolsatsning, tog den socialdemokratiska regeringen initiativ till ytterligare en massiv satsning, IT i Skolan (ITiS). Skillnaden mellan KK-stiftelsens initiativ och regeringens var att det förra riktade sig till ett begränsat antal kommuner och skolor, medan det senare hade konstruerats så att alla skolor skulle kunna omfattas av utvecklingsverksamheten. Genom ITiS avsåg man också komplettera KK-stiftelsens satsning bland annat genom att använda sig av de erfarenheter som vunnits genom den tidigare satsningen och sprida dessa. ITiS pågick under åren 1999-2002. Totalt betalades 1,7 miljarder ut och ca 60 % av Sveriges lärare omfattades av satsningen. Syftet formulerades:

Regeringens satsning på IT i skolan har tillkommit för att ge lärarna stöd att ta till sig och utnyttja de möjligheter den nya informationstekniken ger. Det innebär också ett stöd att göra lärararbetet mer varierat och skolan till en mer spännande arbetsplats för både elever och lärare. (Dåvarande skolminister Ingegerd Wärnersson 2000, i förordet till Studiehjälp för arbetslagen inom ITiS)

När projektet avslutades beräknades samtliga av landets skolor ha deltagit mer eller mindre (Myndigheten för skolutveckling 2003). Var för sig utgör KK-stiftelsens IT-satsning mellan 1995 och 1999 och ITiS mellan 1999 och

2002 de ekonomiskt största projektsatsningarna någonsin på skolutveckling och kompetensutveckling i svensk skola.

I utvärderingen av ITiS konstaterades att satsningen lett till att datorn sågs som mer naturlig del av arbetet i skolan och att bilden av datorn som ett pedagogiskt hjälpmedel hade stärkts (Chaib m. fl. 2004). KK-stiftelsen har också utvärderat vissa aspekter av ITiS och resultatet visar att de lärare som deltog i ITiS-satsningen också använder datorer mer i sin undervisning, även flera år efter det att satsningen ägde rum (KK-stiftelsen 2006). Resultatet tolkas som att kompetensutveckling inom området får långsiktiga konsekvenser. Det kan dock vara så att de som valde att medverka i satsningen också var de som redan hade ett intresse för att använda sig av datorer i undervisningen, alternativt var dessa personer generellt benägna att delta i utvecklingsarbete, något som Jedeskog (1996) har visat. Ett anmärkningsvärt resultat är dock att det framkommer att äldre lärare använder dator i undervisningen i högre utsträckning än yngre lärare (KK-stiftelsen 2006).

Andra menar att ITiS och andra IT-satsningar som gjorts på skolområdet inte påverkat skolorna i särskilt hög grad. De vaga målen med IT-satsningarna som genomfördes mot skolan på 90-talet, i kombination med en otydlig ansvarsfördelning, kan ha resulterat i att IT kom att betraktas som ett tillägg till den egentliga verksamheten i skolan utan att ge upphov till några nämnvärda förändringar när det gällde undervisning eller pedagogik och att satsningarna därmed inte fick några bestående effekter (Eriksson-Zetterquist, Hansson m.fl. 2006).

Larsson (2004) har följt fyra skolor som deltagit i en gemensam satsning i sin kommun. Trots likartade förutsättningar och resurser, en övergripande gemensam förändringsstrategi och gemensamma mål visade sig olikheterna i IT-användandet mellan skolorna vara stora. Resultatet förklaras med skillnader i förutsättningar för organisatoriskt lärande. Hur det arbetats med samverkan mellan lärare och hur en enskild lärares kompetens har kommit övriga lärare till kännedom och nytta visade sig vara av betydelse för vilka effekter satsningen fick. Uppfattningen om IT som en gemensam uppgift samt intentionen att skapa ett enhetligt arbetssätt kring IT är exempel på faktorer som har samband med om IT integrerades eller inte i undervisning och i lärares eget arbete.

Det är, som nämnts, inte bara staten som finansierat satsningar på IT inom skolområdet. Dels har många kommuner satsat stora summor i motfinansiering till de statliga satsningarna och dels har kommunerna själva initierat satsningar för att introducera och stärka IT-användning och IT-kunnande

på sina skolor²⁸. Riis (1999) menar att det i slutet av 1990-talet förmodligen var vanligare att kommunerna hade IT-satsningar igång än att de inte hade det.

I juni 2013 undertecknades en överenskommelse mellan regeringen och SKL (Sveriges Kommuner och Landsting) om att främja digitalisering och digital samverkan inom ett antal olika områden, däribland skolan. Regeringen bidrar med 2,8 miljoner kronor under 2013 för att finansiera insatserna som bland annat syftar till att utarbeta ett ramverk för utvärdering och utveckling av digitaliseringen i skolor samt etablera ett samverkansforum för skola och IT (Regeringen 2013).

Införandet av IT i den svenska skolan har alltså bland annat har skett genom påkostade satsningar från statligt/nationellt håll. Idag befinner vi oss i en situation där IT, i alla fall i form av hårdvara, finns på samtliga skolor i Sverige. I gymnasieskolan och vuxenutbildningen har nästintill samtliga lärare tillgång till en egen dator i sitt arbete och inom grundskolan har tre av fyra lärare en egen dator. 2008 hade en av fyra lärare på grundskolan egen dator. Även elevernas tillgång till datorer har ökat kraftigt. Men samtidigt framgår att användningen av datorer i undervisningen inte ökat nämnvärt de senaste åren och att det fortfarande är ovanligt att datorer används inom exempelvis matematik. Många lärare uttrycker också att de har ett kompetensutvecklingsbehov. 2008 fanns, enligt Skolverket, störst kompetensutvecklingsbehov inom hanteringen av mjukvara. Enligt motsvarande kartläggning år 2012 var IT som pedagogiskt verktyg och förebyggande av kränkningar de områden där man ansåg att kompetensutveckling främst behövdes. Vidare konstateras att färre skolor idag har en IT-plan eller uttalad IT-strategi än fallet var för 5 år sedan. (Skolverket 2013)

IT och utbildning i Europa

År 2000 utformade EU sina nyckelkompetenser, åtta kompetenser som skulle stärka EU:s konkurrenskraft och underlätta läroplansreformer samt jämförelser. Kompetenserna betraktas som nödvändiga för individer att ha för att kunna verka i privatliv, arbetsliv och samhällsliv. ”*Digital kompetens*” är en av dessa åtta nyckelkompetenser. Också inom OECD:s DeSeCo-projekt har man använt sig av begreppet nyckelkompetenser för att uttrycka målet för individens lärande. Här uttrycks istället nio nyckelkompetenser, varav främst två relaterar till IT; ”*Använda kunskap och information interaktivt*” samt ”*Använda teknologi interaktivt*”. (Forsberg 2012)

²⁸ Kommunerna har också i sin tur kontakter, exempelvis med näringslivet.

I rapporten *Key Data on Learning and innovation through ICT at School in Europe 2011* utgiven av Eurydice (EU 2011) menas att en effektiv användning av IT i utbildningen inte kommer av teknisk kunskap utan av förmågan att använda IT och förståelsen kring hur IT på bästa sätt kan nyttjas för att stödja inläring. I detta spelar den utbildning lärare får en avgörande roll. Generellt sett visas på en positiv trend, där lärare använder sig allt mer av IT i sin undervisning. Denna trend är utmärkande för hela Europa.

Ungefär 90 % av hushåll i Europa med hemmaboende barn hade 2009 minst en dator. Användningen av IT har blivit en naturlig del i européernas vardagsliv och särskilt i de europeiska elevernas vardag. Glappet mellan IT-användandet hemma och IT-användandet i skolan har dock ökat. Medan antalet elever som använder IT i hemmet (främst till underhållning) har ökat markant de senaste åren har IT-användandet i skolan inte ökat lika mycket. Här utgör Sverige inte något undantag. Sverige skiljer sig däremot ifrån de flesta andra EU-länder genom att idag inte ha någon specifik mätbar IT-strategi kopplad till undervisning. Inte heller finns i Sverige idag statlig eller privat finansiering av sådana insatser (vilket kan förklaras med det decentraliserade systemet). Sverige och Polen var 2009 de enda av de 27 medverkande länderna som inte hade en utbildningsorienterad IT-strategi på nationell nivå. (EU 2011)

Vidare påpekas i rapporten att det har skett ett skifte i Europa och att man har gått från att hantera IT som ett isolerat ämne till IT som något som genomsyrar hela eller större delen av undervisningen. Det senare är också något som rekommenderas från Europakommissionens håll. Sverige tillhör här de länder som har – och som hela tiden sedan den första handlingsplanen 1980 har haft – ett integrerande IT-perspektiv i sina styrdokument. Intressant här är också att medan Sverige generellt inte använder sig av speciella IT-lärare är det något som förekommer i relativt stor utsträckning i Europa när det handlar om grundskolans senare år. Detta gäller dock inte de tidigare åren i skolan när ”allmänlärare” är det vanligaste. När det gäller lärarfortbildning är det också främst lärare från grundskolans senare år som fortbildar sig inom IT. Tendensen är dock att länder där en hög andel lärare fortbildar sig generellt gör det oavsett ämne de undervisar i. Samma sak gäller länder med lägre andel lärare som fortbildar sig, däribland Sverige. Nationen är alltså en viktigare faktor än ämnestillhörigheten när det gäller IT-relaterad fortbildning. Vad gäller lärares grundutbildning framgår att de flesta länder, med mycket få undantag, som inte har ett autonomt system för högre utbildning har IT som ett inkluderat ämne i lärares grundutbildning.

Hylén (2011) visar, med hänvisning till Skolverkets statistik, att antalet dater i de svenska skolorna de senaste 20 åren successivt har ökat men att denna utveckling inte har följt utvecklingen i samhället i övrigt, där utveckl-

ingen skett än snabbare. Hylén visar också, bland annat med hänvisning till Eurydice-undersökningen, att trots att lärare i svenska skolor anser sig ha relativt god tillgång till IT (siffran visar att Sverige här befinner sig över medelvärdet men klart efter de länder som toppar listan) är deras motivation för att använda IT mycket låg. Bara Island noterar en lägre siffra i detta avseende bland de 27 länder som deltagit i undersökningen. Det låga värdet förklaras med att Sverige är ett land som tidigt satsade på IT i skolan och att den första tidens entusiasm har lagt sig. Detta, menar Hylén, kan vara en del av förklaringen men räcker inte för att förklara de skillnader som finns relativt andra länder som också tidigt satsade på IT, såsom Storbritannien, Norge och Danmark. Skillnaden mellan olikheten i värden kan också finna sin förklaring i att det politiska intresset i frågan har svalnat i Sverige, medan andra länder har haft ett fortsatt politiskt intresse och fortsatt att initiera och finansiera nya satsningar när äldre löpt ut (se också OECD 2009).

Rizza (2011) har gjort en sammanställning över användning av IT i initial lärarutbildning i 31 OECD-länder. Hon utgår från de data (databaser, officiella statliga hemsidor och intressenters/stakeholders) som fanns tillgängliga i januari 2009. De undersökta länderna kan hänföras till en av tre kategorier; 1. Länder som saknar relevant information i undersökta data, 2. Länder som uttrycker behov av utveckling av IT i initial lärarutbildning och 3. Länder som inkluderat IT på flera nivåer i initial lärarutbildning. Rizza placerar Sverige i kategori 2. De exempel som tas till intäkt för detta är dels KK-stiftelsens satsning på implementering av IT på lärarutbildning (vilken behandlas mer i kommande stycke) och dels behandlingen av IT som ett av fyra övergripande perspektiv som framförs i SOU 2008:109 ("En hållbar lärarutbildning"). Tjugo av de 31 undersökta länderna befinner sig enligt sammanställningen på högre nivå än Sveriges.

Mellan åren 2010 och 2014 pågår iTEC (Innovative Technology for an Engaging Classroom) som är EU:s hittills största forsknings- och utvecklings-satsning vad gäller IT i skola. Syftet är att skapa vardagsnära scenarier för framtidens klassrum i hela Europa, för att därigenom rusta Europas skolor för framtidens krav och stärka EU:s konkurrenskraft i världen. Sverige deltar inte som en huvudpartner i detta projekt. (Skolverket 2011, itec.eun.org 2013)

Svensk lärarutbildning och IT

Lärarutbildningens relation till skolan är given bland annat genom att det är i skolan de framtida lärarna förväntas verka. Som vi sett har mycket stora summor satsats från statligt håll, framförallt under sista halvan av 1990-talet och tidigt 00-tal, för att öka IT-användningen och -kunnandet i de svenska

skolorna.²⁹ Lärarutbildning är idag en av få vägar, utöver riktade finansiella satsningar, för staten att påverka den svenska skolan, vilket delvis förklarar det stora intresse staten visar gentemot lärarutbildning.

Att introducera IT vid lärarutbildning kan ske och har skett med olika ambitioner och med olika metoder. Dels har det från statligt håll uttryckts krav och mål vad gäller lärarutbildningens IT-användning (vilken den empiriska studien behandlar närmare). Ett exempel är från propositionen ”*En förnyad lärarutbildning*” där regeringen uttrycker att studenten, när denne examineras från lärarutbildning bl. a. skall:

/.../ äga sådan kompetens att han eller hon kan /.../ använda IT-hjälpmiddel och ha kunskap om hur massmedia och IT kan användas för den pedagogiska utvecklingen. (proposition 1999/2000:135, s. 21)

Men, liksom när det gäller införandet av IT i skolan, har det också här handlat om att finansiera särskilda satsningar som har varit sökbara för de praktiker inom den verksamhet som finansären önskat påverka. Under åren 1988 till 1991 finansierades en försöksverksamhet innefattande elva regionala projekt (se s. 135). Denna skulle, enligt propositionstexten, bedrivas som ett samarbete mellan skola och högskoleenheter med lärarutbildning kring användning av ny teknik. I en undersökning av satsningen, genomförd av Gidlund (se Riis 1991), konstateras att avsikterna med satsningen inte nått ut i skolväsendet vilket försämrade möjligheterna till samarbete mellan lärarutbildning och skola. Många av de projekt som finansierades fanns redan innan medel betalades ut till dem. I tre av fallen vad det också personer från samordningsgruppen som kom att stå som mottagare av medel, något som Gidlund menar kan associeras med ”insideraffärer”. Många av projekten kom att handla om framställning och utvecklingsarbete av programvara och inte om samverkan skola/kommun och lärarutbildning/stat. Parallellt med de elva regionala projekten bedrev Skolöverstyrelsen egen programvaruutveckling och finansierade 160 lokala skolprojekt. Alla dessa olika arbeten samordnades inte. Projekten kom att bidra till viss programvaruutveckling. Men det pedagogiska/metodiska området, som var innebörden i de politiska avsikterna med försöksverksamheten som helhet, lämnades åt sidan. Den tänkta integrationen i lärarutbildning uteblev helt (Riis 1991).

Högskolans grundutbildningsråd, inrättat 1990, beviljade 1991-98 medel till 166 projekt i syfte att stödja den pedagogiska utvecklingen och förnyelsen inom högskolan. Tio projekt gällde lärarutbildning (samtliga med start 1996 och senare) och 91 av alla projekt hade en IT-inriktning. Fram till 1996 syf-

²⁹ Riis uppskattar de statliga och kommunala särskilda satsningarna på datorer och IT i skolan 1984-2003 till ca 5,5 miljarder kronor (Riis, muntlig uppgift 2013-08-07).

tade många av projekten till att skapa multimediala läromedel som studenter kunde använda för självstudier. Efter 1996 togs också internet med i bilden och synen på IT-användning breddades till att innefatta tekniker som stöttar samarbete och lärande, exempelvis lärplattformar. De tio projekten med inriktning på lärarutbildning avsågs vara modellprojekt för lärarutbildning vad gällde förhållandet mellan undervisning, lärande och IT. En av de slutsatser som dras i granskningen av satsningen är att kunskaperna och erfarenheterna inte kommit högskolan som helhet till del (Högskoleverket 2000).

KK-stiftelsen genomförde en satsning under åren 2005-2009 mot IT i lärarutbildning där målet var att:

/.../ höja lärarstudenternas digitala kompetens så att de i sin kommande yrkesgrupp kan använda IT för att stärka elevernas lärande och anpassa sina arbetsformer utifrån elevernas och samhällets behov. (kks.se 2005).

Detta kan tyckas visa på en ambition att påverka skolsystemet, dess innehåll och framtida elever genom att rikta sig mot lärarutbildning. Förutom att höja IT-kompetensen inom lärarutbildning var målsättningen att förändra arbetsformer, öka samverkan mellan lärarutbildningar och mellan lärarutbildning och externa aktörer, såsom skolor och näringsliv, samt att bidra till en mer positiv attityd till IT inom lärarutbildningar. Tre stora projekt beviljades inledningsvis medel inom programmet där totalt sju lärarutbildningar berördes. Utöver detta initierades ett större forskningsprojekt samt ett nätverk. Tre mindre projekt tillkom också senare i programmet. Faugert & Co utvärdering fick uppdraget av KK-stiftelsen att utvärdera programmet IT i lärarutbildningen. Utvärderingen (Geschwind m.fl. 2012) visar att målen med projekten har överensstämmt med programmålen men att det saknats uppföljningsbara mål vilket försvårat bedömningen av måluppfyllelse. Man menar vidare att programmet genomförts i en för landets lärarutbildningar turbulent tid med omorganisationer och ansökningar om examensrätter. Detta har bidragit till att projekt har haft problem med förankring och genomförande. I utvärderingen anses att programmet ledde till många intressanta resultat på projektnivå men att det inte lett till förändringar inom de berörda lärarutbildningarna som helhet. Kompetensen har ökat hos redan engagerade lärarutbildare, men detta engagemang och den ökade kompetensen har inte lett till förändringar i vidare bemärkelse eller till diskussioner om hur IT kan höja kvalitén i lärarutbildning. De utvärderade satsningarna tycks inledningsvis i projektet ha utbyte och samverkan med både varandra och med koordinatören, KK-stiftelsen. I utvärderingen betonas dock att utbytet projekten emellan samt den aktiva medverkan från KK-stiftelsen avtog med tiden och att detta bidrog till att ”glöden” i projekten minskade. Sammanfattningsvis hävdas i utvärderingen att programmet förvisso bidra-

git till ökad kompetens hos lärarutbildare vad gäller IT-området men att denna kompetens främst alltså stärkts inom ”isolerade öar” och att det inte lett till strukturella förändringar av lärarutbildning. Utvärderarna ställer sig frågande till om sådana strukturella förändringar ens är möjliga utan åtgärder på flera nivåer och tydligt stöd i nationella styrdokument (Geschwind m.fl. 2012). Detta är alltså en kritik som i hög grad liknar den som riktades mot Grundutbildningsrådets satsning 1991-98.

1986 formulerade utbildningsdepartementet ett handlingsprogram för datautbildningsområdet, där bland annat lärarutbildningens inriktning för framtiden behandlas. I rapporten rekommenderas att:

Samtliga studerande [på grundläggande lärarutbildning] får en grundläggande utbildning om datateknikens tillämpningsområden, om datateknikens möjligheter och risker samt om hur datorn kan användas som ett stöd i den egna undervisningen (DsU 1986:10, s. XII)

Det rekommenderas också att lärarutbildningens utbildningsplaner ska kompletteras i detta avseende. Femton år senare, 2001, fanns IT sällan med i formuleringar kring lärarutbildningskursernas syfte (i 32 av 263 kurser, dvs 12 %) och i de fall IT formulerades i syfte eller innehåll, var formuleringarna vaga. Detta kan antingen bero på att IT anses vara en så vanlig företeelse att det inte behöver skrivas fram eller att IT-användning som ett pedagogiskt hjälpmedel ännu, vid denna tidpunkt, var ofullständigt utvecklat och/eller dokumenterat. (Samuelsson 2001)

I högskoleförordningen stod från och med 1997/98 att studenten för att erhålla grundskolläroexamen ska ha:

/.../ förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inlärning och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever (Examensförordning SFS 1996:913)

Nu står att studenten ska:

/.../ visa förmåga att säkert och kritiskt använda digitala verktyg i den pedagogiska verksamheten och att beakta betydelsen av olika mediers och digitala miljöers roll för denna (Examensordning SFS 2011:688)

Utifrån detta är det alltså sedan varje lärosätes ansvar att föra in IT i kursplaner och att examinera de blivande lärarna utifrån detta. Mer eller mindre samma formuleringar som i citaten ovan används och har använts i examensmål på lärarutbildning. Denna förändring från uttrycket ”*förmåga att använda*” till uttrycket ”*förmåga att säkert och kritiskt använda*” kan visa på en precisering som gör det lättare att inom lärarutbildning identifiera vad som

ska vara utmärkande för användande av digitala medier samt hur studenten ska kunna visa att hon eller han har denna förmåga. Det faktum att formuleringen fortfarande är riktad mot undervisningen eller den pedagogiska verksamheten innesluter dock inte de effekter digitala medier får på medborgerliga och demokratiska aspekter, det livslånga lärandet eller de studerandes egna läroprocesser. De formuleringar som förekommer tycks inte svara mot Skolverkets perspektiv eller EU:s definition på vad digital kompetens innebär där, förutom kompetensen att använda mediet, även attityder till delaktighet och anpassning lyfts fram. (Runeland-Forsman 2011)

Enochsson (2009, 2010) gjorde den rapport om Sverige som låg till grund för OECD:s rapport om användande av IT i initial lärarutbildning (Rizza 2011). Rapporten grundar sig dels på enkäter till individer i lärarutbildningens ledning, lärarstudenter samt lärarutbildare och dels på två fallstudier av lärarutbildningar i Umeå och i Karlstad. Den slutsats Enochsson (2009, 2010) drar i rapporten är att de studerande inte anammar IT i särskilt hög utsträckning under sin utbildning och att när IT används är det främst för självstudier och för att skriva rapporter. Hon menar att det finns krav på nationell nivå om att integrera IT i undervisningen som ett pedagogiskt hjälpmedel men att de verksamma vid lärarutbildningarna har tolkat de nationella kraven som svaga och att de därmed inte tar hänsyn till dessa. Ingen av de svarande i enkäterna uppger att de finns nationella krav på att bedöma pedagogisk IT-kompetens hos studenterna och endast 25% av de svarande menar att detta tas med i beräkning när lärarstudenter examineras. Detta upplevs som ett problem av de som deltagit i studien, vilket också visar på en medvetenhet om vikten av att inkludera IT i större utsträckning i utbildningen.

Det finns en rad studier som visar på brister i integreringen av IT i lärarutbildning och som också diskuterar orsakerna till dessa brister. Bland annat lyfts relationen till de högt satta, och stundtals naiva, målsättningarna fram som en orsak till bristerna (Robertson 2003, Nivala 2009, Player-Koro 2013). Andra studier har pekat ut brister i mätbara effekter av IT-användande som en orsak till att IT inte anammats i större utsträckning (Cuban 2001, Fielding 2003). Ytterligare studier har visat att lärares och lärarutbildares negativa attityder mot ny teknik utgör ett motstånd för implementeringen (Bryson & Castell 1998, Maddux & Cummings 2004). Många av de satsningar som genomförts, både i skola och vid lärarutbildning, har fokuserat på att öka antalet datorer på utbildningen samt att höja de verksamma individernas personliga kompetens och privata användande av IT. Detta har också varit ett par av de faktorer som har mätts i såväl internationella som nationella studier för att påvisa användningen av IT i utbildningen. Det finns dock studier som visar på att inget samband finns mellan personlig IT-kompetens samt privat IT-användande och pedagogisk

användning i lärsituationen, varken hos aktiva lärare eller hos lärarstudenter (Ottesen 2006, Sardone & Devlin-Scherer 2008).

IT-satsningars effekt - en fråga för diskussion

Under de senaste decennierna har flera miljarder kronor spenderats på satsningar av olika slag med det gemensamma syftet att öka användningen av datorer och IT i skolor och vid lärarutbildning. Trots detta visar sig svensk skola och svensk lärarutbildning ha hamnat efter många andra länder när det gäller den pedagogiska användningen av IT i utbildningen. Det saknas inte datorer eller annan teknisk utrustning. Det är istället frånvaron av genomtänkta nationella strategier samt bristande förtroende och för litet fortbildning som anses vara grunden till detta.

Ett problem, synligt såväl i spåren av ITiS som i KK-stiftelsens satsning mot IT i lärarutbildning, är att kompetensen stärkts hos de redan kunniga och intresserade och att satsningarna kommit att hänga mycket på enskilda "eldsjälar", vilket bidragit till att kompetensen inte kommit alla till godo på det sätt som var avsett. De olika satsningarna har uppenbarligen haft karaktären av teknisk push, dvs. de har "tryckts på" en skola och lärare som inte har upplevt sig ha behov av den nya tekniken. Intressant är då att tänka vidare kring resultatet av satsningar av detta slag på en systemnivå. Om de redan intresserade och kunniga lärarna och lärarutbildarna får stöd att utveckla sin kompetens och sitt kunnande ytterligare kan tänkas att klyftan mellan de kunniga och de mindre kunniga ökar, något som kan tänkas få konsekvenser för såväl skola som lärarutbildning. En annan intressant fråga är den om hur verksamma och effektiva dessa satsningar är och hur mycket de faktiskt påverkar lärare och lärarutbildare. Lärare är verksamma i ett samhälle där IT får ett allt större utrymme och IT-användande och IT-kunnande generellt ökar. Därmed är det fullt möjligt att tänka sig att IT-användning i utbildningen skulle öka också utan dessa satsningar.

Genom att närmare studera de argument som förs fram om IT och lärarutbildning i policydokument ämnar avhandlingens andra empiriska studie söka svar på hur förändring av lärarutbildning, i form av introduktion av IT, motiveras från statligt håll samt hur det relateras till skola och samhälle i dessa förändringsinitiativ. Mot bakgrund av den tidigare delstudien som visade på ett historiskt perspektiv där frågorna behandlas, avser denna delstudie konkretisera frågorna utifrån ett specifikt fall.

9. Argument om lärarutbildning och IT i statlig policy

Här redovisas den andra av avhandlingens delstudier, vilken fokuserar policyargument för införande av IT vid lärarutbildning. Statliga offentliga utredningar (SOU) och departementsskrifter (Ds) från Utbildningsdepartementet utgör källor för studien. Denna andra delstudie, som rör en mer avgränsad tidsperiod, avser konkretisera och komplementera delstudie ett som visade på hur det argumenteras för förändring av lärarutbildning i ett övergripande historiskt sammanhang. I denna delstudie behandlas ett specifikt område, IT, i det statliga agerandet.

Lärarutbildning i utbildningsdepartementets SOU och Ds

För att contextualisera förekomsten av IT i policydokumenten har en genomgång gjorts av hur lärarutbildningen generellt behandlas i statliga offentliga utredningar och departementsrapporter från utbildningsdepartementet.³⁰ Mellan 1997 och 2011 publicerades 196 SOU och 57 Ds med utbildningsdepartementet som avsändare. En genomgång av dessa texter visar att när lärarutbildningen behandlas framträder fem huvudteman, dvs. fem områden som behandlas särskilt ingående. Dessa teman överlappar delvis varandra. Det första temat handlar om *jämställdhetsfrågor* och då främst om hur genus och jämställdhet hanteras (eller inte hanteras) vid lärarutbildning. Här beaktas även rekryteringsfrågor och då främst hur det kan verka för att öka andelen män på lärarutbildningen, vilken anses vara alltför liten. Tema två överlappar delvis det första temat och behandlar just *rekryterings- och behörighetsfrågor*. Centralt är hur lärarutbildningen ska agera för att andra grupper än de som dominerar utbildningen ska kunna rekryteras. Förutom män lyfts bland annat individer med utländsk bakgrund fram. Här kommer även frågan om en heterogen lärarkår upp, inte bara utifrån kriterierna ovan utan också exempelvis när det gäller humanister och naturvetare. Vidare behandlas frågor om rekrytering till särskilda program eller kurser, såsom SFI och

³⁰ Här har en genomgång gjorts av hur lärarutbildningen generellt behandlas i SOU och Ds från utbildningsdepartementet, alltså inte specifikt i relation till IT-frågan. Avsikten med detta är att relatera lärarutbildningen i IT-frågan till mer generella uttryck och tendenser, vilket görs på s. 187-188.

speciallärarutbildning. Inom detta tema berörs frågan om lämplighetsprövning och huruvida det skulle vara relevant att använda sig av inom lärarutbildning. Behörighetsfrågan behandlas, dels hur andelen behöriga lärare ska kunna höjas men också huruvida det är möjligt att ha krav på behöriga lärare i alla lägen. Det handlar i många fall om att öka statusen hos såväl läraryrket som lärarutbildningen. Lärarlegitimationen och diskussionen kring denna finns under detta tema. Det tredje temat, *forskningsanknytningen*, innefattar frågor om bristen på forskningsanknytning i lärarutbildningen och i relation till skolan, det vill säga hur lärarutbildningen kan bidra till en ökad forskningsanknytning i skolan. Fjärde temat är just *relationen till skolan* och överlappar alltså den förra. Här berörs vikten av att lärarutbildningen står i nära relation till skolan och hur den därigenom dels kan stärka skolans utveckling och påverka dess innehåll, dels påverka skolan negativt genom sina brister. Här aktualiseras också vikten av att lärarutbildningen säkerställer de behov skolan har. Lärarutbildningens VFU (verksamhetsförlagd utbildning) lyfts fram som exempel på hur högskolan kan anknyta till arbetslivet och hur VFU kan verka kompetensutvecklande för såväl skola som lärarutbildning. Under det femte och sista temat behandlas *innehållsfrågan*. Framförallt görs detta i termer av vilket innehåll som saknas i lärarutbildning och vilket innehåll som bör få ett större utrymme i densamma. Specialpedagogik och den tidigare nämnda jämställdhetsfrågan är två områden som frekvent tas upp, men det finns flera andra ofta uppmärksammade områden: läs- och skrivutveckling, demokrati och elevinflytande, bedömning och betygssättning, mobbning, kultur, fördjupade ämneskunskaper och hållbar utveckling.

Flera av de fem teman som nämns ovan överlappar varandra. IT-frågan aktualiseras i relation till samtliga dessa teman, men fokuseras mer i vissa, vilket diskuteras närmare i avslutningen av detta kapitel.

Källor

I studien analyseras SOU och Ds från utbildningsdepartementet vilka behandlat lärarutbildningen och IT. En genomgång visar att frågan kring lärarutbildning och IT också behandlas i begränsad utsträckning i andra departement. Exempelvis i SOU 2005:42 från försvarsdepartementet där man menar att

Lärarutbildningarna måste utvecklas så att kunskap om och förståelse för IT-utvecklingen i samhället blir obligatorisk. Särskilt med fokus på de möjligheter och problem som finns kring IT i skolan, både som läromedel men även som administrativt hjälpmedel och redskap för kommunikation. (SOU 2005:42, s. 215)

I SOU 2005:71, från samma departement, framhålls att:

Internet är lätt att använda, och dessutom lättillgängligt för många i dagens samhälle. Men användandet medför risker. Därför är det av synnerlig vikt att kunskapen om informationssäkerhetsfrågor höjs på alla nivåer och i alla åldrar. Det gäller från grundskolan över gymnasieskolan och vidare till universitetsnivå och framför allt i lärarutbildningen. (SOU 2005:71, s. 44)

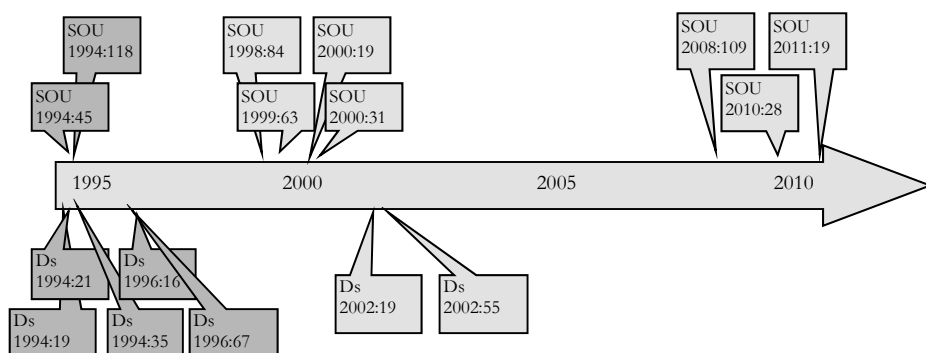
I SOU 2001:84 från kulturdepartementet där man menar att man bör:

/.../verka för en förbättrad mediekunskap i skolan och i lärarutbildningen. (SOU 2001:84, s. 64)

I studien är, som nämnts, urvalet begränsat till hur frågan kring lärarutbildning och IT behandlas i SOU och Ds från Utbildningsdepartementet. Frågan kring IT och lärarutbildning dyker upp i olika typer av utredningar. En del av dessa handlar tydligt om lärarutbildning. Detta gäller SOU 1999:63 och SOU 2008:109. Direktiven till dessa två utredningar har också varit föremål för analys i delstudie ett. De andra dokumenten i delstudie två behandlar främst andra aspekter av skola och utbildning men har med hjälp av sökfunktioner på regeringens publikationssida (www.regeringen.se/ dokument) samt mer manuella genomgångar funnits behandla frågan om lärarutbildning och IT.

Tiden mellan 1994 och 1996 är, vilket framgått av den historiska genomgången av IT-utvecklingen i förgående kapitel, en viktig period i Svensk IT-historia. SOU och Ds från denna tidigare period går att söka på titelnivå. Av de 92 SOU och Ds som kom från utbildningsdepartementet mellan 1994 och 1996 har elva dokument bedömts, av titeln, som relevanta för närmare genomgång. Sju av dessa ingår i studien. Denna del av den empiriska studien, referensperioden, är inte lika omfattande som den senare delen. Åren mellan 1998 och 2011 studeras genom nio olika dokument. De analyserade dokumenten är utspridda över perioden enligt figur 6.³¹

³¹ Se bilaga 2 för en mer utförlig beskrivning av källorna



Figur 6: Källor delstudie två

1994 - 1996 - IT och den goda framtiden

För att studera förändring och utveckling i ett system över tid kan en tidpunkt eller tidsperiod fungera som referens att relatera den förändring som följer (Clark 1983, Bauer, Askling, m. fl. 1999, Askling 2012). Referensperioden i denna studie är tiden mellan år 1994 och år 1996, en tid där såväl tilltron till IT:s möjligheter och till utbildning i relation till detta var stor, vilket framgick i kapitel 8. Tiden mellan 1994 och 1996 karaktäriseras av en stor framtidstro, på både nationen och utbildningen. Detta är en bild som också framträder i lärarutbildningsrelaterad policy. Här följer exempel på detta från sju olika SOU och Ds, fem från 1994 och två från 1996.

1994 publiceras en rapport från Utbildningsdepartementet, *Ny informationsteknologi i undervisningen* (Ds 1994:21). Rapporten syftar till att beskriva hur den informationsteknologiska utvecklingen kan komma att påverka återkommande utbildning. Rapporten visar på en stor tilltro till den nya teknikens möjligheter. Bland annat presenteras ett antal visioner kring hur kommunikationsteknik och interaktiva system kan komma att användas i framtiden. Visionerna ämnar visa exempel på den goda framtiden. Handlingsriktningen som förespråkas i rapporten går i mycket ut på att anamma tekniken och betona lärarna som nyckelpersoner i denna process. IT beskrivs till stor del som en lösning på olika problem som lärare brottas med i sitt arbete, t.ex. gällande individualisering, arbetsutveckling, läromedelsrelevans och isolation. Under samma år framhåller man i en annan departementsrapport från utbildningsdepartementet, *Agenda 2000 –kunskap och kompetens för nästa århundrade* (Ds 1994:35), att skolan släpar efter samhället när det gäller användningen av ”modern inlärningsteknik” och att det bristande intresse elever i

skolan visar för teknik och naturvetenskap delvis kan spåras till lärarutbildningen. Samma år framhålls i en annan rapport, *Hur tar vi Sverige in i informationsambället nu: till gagn för sysselsättning och tillväxt* (Ds 1994:19), att den kraftfulla tekniska utvecklingen erbjuder revolutionerande möjligheter. För att tillvarata dessa möjligheter föreslås att en nationell vision utvecklas och att medel anslås för att komma igång med bland annat pilotprojekt inom utbildning. Det handlar om att göra utbildning mer tillgänglig bland annat genom distansutbildning och nyttjande av datorer som arbetsredskap i såväl skola som högre utbildning (Ds 1994:19). Lärare framställs i en offentlig utredning, *Vingar åt människors förmåga* (SOU 1994:118), som en nyckelgrupp för framtidens samhälle där individer kan behöva både avveckla kompetens och bygga upp ny kompetens. Lärarna behöver, för att bidra till elevers kompetens, själva ha en hög kompetens inom området. En kompetens som de också kontinuerligt behöver utveckla under hela den yrkesverksamma tiden (SOU 1994:118). Visionerna till IT:s möjligheter för utbildningen, eleverna och lärarna tycks ibland sakna gränser:

Alla elever i skolan skall lära sig använda IT. På så sätt kan undervisningsmiljön förnyas, pedagogiken utvecklas och inläringen förbättras. Därmed frigörs kreativiteten hos både lärare och elev. Det ger ökade möjligheter till personlig utveckling och framgång i yrkeslivet. (SOU 1994:118, s. 5)

I ett annat betänkande från 1994, *Grunden för livslångt lärande – en barnmogen skola* (SOU 1994:45) ges också en framtidsvision där det framhålls att:

/.../datorer och multimedia har givit oss tillgång till verktyg, som för första gången sedan vi lämnade jordbruks- och hantverkssamhället kan revolutionera skolarbetet. (SOU 1994:45, s. 58)

Utifrån detta menar man att skolan och läraryrket måste genomgå radikala förändringar för att möta framtidens behov. Görs inte detta kan skolan få allt större problem och komma att betraktas som en förvaringsplats.

Om skolan inte kan följa med i denna utveckling, om det blir för stora avstånd mellan kunskap och kunskapssökande i skolan och utanför, hamnar skolan i en krissituation. Barnen kommer att skynda sig från skolan för att släcka sin kunskapsörst hemma eller på andra ställen i samhället. (SOU 1994:45, s. 59)

Två år senare, 1996, kommer rapporten *IT i skolan – Om IT som en förändringskraft i skolans utveckling* (Ds 1996:67) vars uttalade ambition är att bidra till diskussioner på skolor om hur implementeringen av IT i undervisningen ska kunna ske på bästa sätt. I rapporten menas att det är viktigt att det finns genomtänkta strategier för hur IT ska beaktas för att leda till förbättring och utveckling av undervisning och lärande. Det poängteras att:

IT och datorer medför helt nya förutsättningar för undervisningen och sättet att arbeta /.../ IT i sig förändrar inte lärandet och kunskapsinhämtandet – men öppnar nya möjligheter. (Ds 1996:67, s. 23)

Detta är en lite mer försiktig bild av vad IT kan komma att betyda för skolan än vad som i övrigt framkommer under denna tid.

Utbildningsområdet pekas ut som ett av de viktigaste användningsområdena när det gäller IT och här anses lärarutbildningen spela en avgörande roll för att skolan ska kunna nyttja tekniken på ett pedagogiskt lämpligt sätt. I en annan utredning från 1996, *Lärarutbildning i förändring* (Ds 1996:16), hävdar utredarna att lärarutbildningens sätt att bidra till de blivande lärarnas kunskap och användande av IT är splittrad och otillfredsställande. Där föreslås en särskild satsning för att utveckla IT-användningen vid landets lärarutbildningar. Dessutom föreslås att IT-användande läggs till i examensbeskrivningen för lärarexamen. Särskilt lyfts simuleringar och interaktiva program fram som ett önskvärt innehåll i lärarutbildning.

Under tiden mellan 1994 och 1996 är talet om IT i utbildningsrelaterad policy nära sammanlänkat med framtidsvisioner. IT innebär radikala förändringar för skolan, något som måste accepteras och anammas. I vägen mot denna ljusa IT-framtid anses lärare och lärarutbildning spela en nyckelroll. Brister i skolan och i lärarutbildningen identifieras och anses i behov av åtgärder. Utan dessa åtgärder kan skolan komma att hamna i en krissituation. Främst är det den revolutionära bilden (Riis 1999) av IT:s betydelse som lyfts fram. IT förväntas innebära förändring och utveckling för samhälle, skola och individer. Lärarna och deras utbildning poängteras som viktiga faktorer i svenska skolans väg mot den ljusa framtiden. Detta är en bild som överensstämmer med den positiva och revolutionsanknutna bild som Karlsohn (2009) visat var mer samhällsövergripande i mitten och slutet av 1990-talet, med Carl Bildts tal vid ingenjörsvetenskapsakademins jubileumssymposium 1994 som något av ett startskott för IT-bubblan, såsom den kom till uttryck i Sverige. Det blir också tydligt att IT-frågan behandlas flitigt i utbildningsrelaterad policy under detta år. Mot denna bakgrund studeras nedan hur frågan kring IT och lärarutbildning har behandlats i statlig policy under åren som följer, år 1998 till 2011.³²

IT och lärarutbildningen efter 1996

Nedan visas på en bearbetning av de empiriska källorna med fokus på IT och lärarutbildningen samt de situationsbeskrivningar och handlingsriktningar som rör detta. Genomgången fokuseras på lärarutbildning, men även

³² År 1997 publicerades ingen rapport som ingår i studiens urval.

andra områden kommer till uttryck i argumentens situationsbeskrivningar. Således kontextualiseras frågan om hur lärarutbildningen behandlas i policydokumenten och vad införande av IT i lärarutbildning ämnar svara mot för situationer.

SOU 1998:84 - Flexibel utbildning på distans

Utredningen *Flexibel utbildning på distans* är Distansutbildningskommitténs (DUKOM) slutbetänkande. Kommittén tillsattes 1995 för att föreslå åtgärder som skulle främja användandet av distansmetoder i utbildningen. Utredningen riktar sig inte särskilt mot lärarutbildningen, men lärarutbildningen behandlas specifikt på ett antal ställen. Huvuduppgiften för utredarna var att utarbeta en strategi som långsiktigt främjade den utveckling som IT erbjöd/väckte förhoppningar om vad gäller distansutbildning. Det problem som i huvudsak lyfts fram är glappet mellan det samtida utbildningsväsendet och det framtida samhället. Det hävdas att i framtiden kommer det livslånga lärandet, främst i form av distansutbildning, vara omfattande men att den samtida utbildningen (främst handlar det om kompetensutveckling och vidareutbildning) inte är uppbyggt för detta. IT skrivs fram som en grundsten i utvecklingen av det flexibla lärande som kommittén ser som lösningen på problemen: ”IT medför att det blir väsentligt lättare att studera på distans än det varit tidigare.” (SOU 1998:84, s. 8). Här är det alltså distansutbildningen som avses utvecklas och IT är både en del av problemet (den situation som måste hanteras) i form av att bidra till glappet mellan samhällsutvecklingen och utbildningsväsendet, och en del av lösningen, i form av de möjligheter IT erbjuder vad gäller distansutbildning och flexibelt lärande.

Den handlingsriktning som förespråkas i utredningen är att främja utvecklingen av distansutbildning genom IT. En följdfråga blir hur detta ska organiseras. Utredningen anser det gynnsamt om distansutbildning utvecklas inom samma organisationer som närutbildningar. Detta vill man uppnå genom att ta tillvara på de erfarenheter som vunnits genom tidigare projekt men det framhålls också att det behövs nya strukturer och nya regelsystem. Denna handlingsriktning legitimeras genom den situation som beskrivs. Utredningen beskriver ett tänkt framtida samhälle som föränderligt och dynamiskt där ett ökat behov av teoretisk kunskap leder till att distansutbildningar blir mer attraktiva. IT spelar en viktig roll för att göra distansutbildningen mer lättillgänglig. IT behandlas alltså som en del av utbildningens mål, utbildningens innehåll och utbildningens organisering.

När det specifikt gäller lärarutbildningen är målet att kurser om distanspedagogik bör ingå i all lärarutbildning och även ges som fortbildningskurser till lärare verksamma inom Komvux, gymnasieskolor och folkhögskolor samt till den pedagogiska personal vid högskolan som kommer att bedriva

distansutbildning. Fokus i sådana kurser bör enligt utredningen ligga på hur distansutbildning ska planeras och hur IT ska användas i distansutbildning. Denna handlingsriktning legitimeras av den situation utredarna beskriver som önskvärd i framtida utbildning där distansutbildning, men hjälp av IT, är allt vanligare och också knutet till närutbildning. Vidare menar man att Sverige är ett land med hög datormognad där kunskaper om IT-användning ökar snabbt och att datorteknik därför har en allmän acceptans i det svenska samhället. Men det påpekas samtidigt att tekniken ändras snabbt vilket gör att det informella lärandet är det vanligaste sättet att ta till sig kunskap när det gäller IT, särskilt för ungdomar. Att ungdomar anammar IT-kunnande genom dataspel och informella sammanhang har lett till en situation där skolungdomar ofta är mer kunniga på IT-området än de lärare de möter i skolan:

Aldeles uppenbart är att det informella lärandet är vad som gäller bland ungdomar. De lär sig av spel, av kamrater och genom intensiv övning. I skolan är de ofta överlägsna lärarna i IT-kunnande. (SOU 1998:84, s. 162)

Det problem utredningen lyfter fram som det mest centrala är följaktligen den bristande kunskapen om hur IT kan användas som pedagogiskt redskap särskilt i förhållande till distansutbildning. Den ökade graden av distansutbildning som förespråkas i utredningen förväntas leda fram till en förändrad lärarroll med mer av handledning och mer förberedelse och med mindre av improvisationsbaserad undervisning, där lärarna bör inneha så pass stort IT-kunnande att de kan hjälpa studerande med enklare tekniska problem.

Som nämnts visar Distansutbildningskommitténs utredning på ett antal projekt, både nationella och internationella, från vilka man menar att värdefulla erfarenheter kan tas tillvara. När det gäller lärarutbildningen hänvisas exempelvis till IDUN10 (Informationsteknologi och Datapedagogik i UNdervisningen) som var Nordiska Ministerrådets satsning på pedagogiskt användande av informationsteknologi i undervisningen som inleddes 1995 och omfattade hela utbildningsområdet, däribland lärarutbildning. Ett annat exempel tas från lärarhögskolan i Malmö där e-post och hemsida använts för information, rapportering, handledning och erfarenhetsutbyten mellan tre lärarutbildare och 20 studenter på grundskolläroprogrammet under deras skolpraktik. Trots att IT inte var målet, utan medlet, i projektet visar resultaten att datoranvändandet gav ett ökat självförtroende och att deltagarna i projektet var mycket positiva till att ”vara i tiden” med hjälp av datorerna. Projektet lyfts fram som ett positivt exempel där såväl lärare som studenter gynnas. Behovet av kontinuerlig kompetensutveckling i projekt som detta betonas dock.

Sammanfattningsvis kan sägas att utredningens angivna handlingsriktning är en utveckling mot en ökad grad av distansutbildning där IT spelar en avgörande roll. Distansutbildningen ska vara nära sammanknuten med närutbildningen. Lärarutbildning utgör i denna handlingsriktning inget undantag. Förutom att distansutbildning ska omfatta utbildning av lärare ses lärarutbildning som ett medel för att uppnå den önskade förändringen genom att all lärarutbildning dessutom inkluderar utbildning i distansutbildningspedagogik med särskilt fokus på IT-användande.

Den samtidssituation som beskrivs är en situation där å ena sidan traditionella lärar-elevrelationer baserade på närundervisning och fysisk närvaro är idealet i skolan och där å andra sidan ungdomar i skolsystemet är mer bekanta med IT än deras lärare. Sverige anses vara ett land med hög datormognad och med en allmän acceptans av datateknik. Detta är alltså en central utgångspunkt för utredningen. I utredningen beskrivs en situation där teoretiska kunskaper, det livslånga lärandet och utbildningens flexibilitet blir allt viktigare i samhället. Denna situation anses inte kunna hanteras genom den traditionella synen på utbildning med krav på fysisk närvaro och ambitionen att alla studerande samtidigt når samma mål. Situationen föreslås förändras genom ett långsiktigt främjande av distansutbildning där de möjligheter IT erbjuder tas tillvara. Lärarutbildning lyfts fram som en nyckelfaktor för denna utveckling.

SOU 1999:63 - Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling

Lärarutbildningskommittén (LUK 97) tillsattes 1997. Det var en parlamentariskt sammansatt kommitté vars uppdrag var att lämna förslag till förnyelse av lärarutbildningen. De direktiv kommittén hade att arbeta utifrån har analyserats i studiens första delstudie. Bakgrunden till att tillsätta en utredning var att stora förändringar inom utbildningsväsendet och styrningen av detsamma ägt rum samt att 1990-talets skolreformer inneburit *Avsevärt förändrade villkor för arbetet som lärare* (SOU 1999:63). SOU 1999:63 är Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. I texten beskrivs att samhället har genomgått stora förändringar där framförallt det livslånga lärandet och ett lärande samhälle lyfts fram. Detta har enligt utredningen lett till ett nytt läraruppdrag som bland annat innebär förändringar av lärarens position:

Historiskt har lärarens roll varit att tala *till* elever och styra undervisningen. Eleverna har då varit lyssnande och lydande. I dag utmanas lärarens rätt att tala från en överordnad position. När lärarens överordnade roll och rätt att själv bestämma dagordningen – att utöva tolkningsföreträde – ifrågasätts, medför detta nya konturer i yrkesidentiteten. (SOU 1999:63, s. 52)

IT och IT:s roll i samhället spelar en betydande roll i denna nya yrkesidentitet. Andra sociala och kulturella förändringar lyfts fram, såsom det mångkulturella samhället och vikten av att utbildningen vilar på en värdegrund. Komplexiteten i lärarutbildningens uppdrag bidrar enligt utredningen till en rad olika problem som måste hanteras:

Flertalet av de problem som lärarutbildningen brottas med hänger, enligt Lärarutbildningskommitténs uppfattning, samman med lärarutbildningens komplexa uppdrag; att vara en högskoleutbildning med en yrkesinriktning och samtidigt ett medel för att förverkliga samhällets intentioner med förskolan, förskoleklassen, skolan, fritidshemmen och vuxenutbildningen. (SOU 1999:63, s. 75)

Lärarutbildningen anses behöva bli mer flexibel för att svara mot det snabbt föränderliga samhället. IT tros kunna stärka möjligheten till en större flexibilitet genom distansutbildning och samverkan mellan olika högskolor. Men det anses även att lärares och lärarutbildares förmåga att använda IT som ett pedagogiskt verktyg behöver stärkas.

Att utbilda barn, ungdomar eller vuxna som självständigt ställer egna frågor, söker svar och som prövar olika tolkningar av fakta och erfarenheter innebär, enligt kommittén, ett nytt läraruppdrag och därmed nya uppgifter för lärarutbildningen. De förändringar som i dag äger rum i vår omvärld har en avgörande betydelse för all utbildning. Det handlar inte enbart om den så kallade kommunikationsrevolutionens sätt att förändra, kanske på ett grundläggande sätt, utbildningens innehåll och organisation – och därmed lärarens olika uppgifter. (SOU 1999:63, s. 10)

Citatet visar på en handlingsriktning som förespråkar anpassning av lärarutbildningen efter den samtida och framtida situation som beskrivs, där bland annat IT medfört ett nytt läraruppdrag.

När den förändring som IT anses leda till berörs i texten handlar det om pedagogiska aspekter såsom i följande citat:

I ett informations- och kunskapsrikt samhälle, där information och kunskap dessutom är lättillgängliga, kommer lärarens roll och arbetsuppgifter att förändras. Snarare än att enbart överföra information måste läraren utveckla förmågan att utvärdera och kritiskt granska såväl information i sig som hur barn, ungdomar och vuxenstudierande omvandlar denna till kunskap. (SOU 1999:63, s. 11)

Citatet visar på en uppfattning av det pedagogiska uppdraget, inte bara som förändrat, utan också som vidgat. Det framhålls att IT förändrar människans tänkande till att bli mer grafiskt och visuellt, något som utredningen menar bör beaktas i lärarutbildningens utformning. Men IT bör även leda till administrativa förändringar för lärarutbildningen i form av distansutbildning och samverkan mellan olika lärarutbildningar. En sådan administrativ

förändring skulle möjliggöra för landets högskolor att fördjupa sig inom ett eller flera kunskaps- eller forskningsområden och på sikt utveckla spetskompetens, som kan komma studenter och verksamma lärare till godo. Således behandlas IT även här som en fråga som berör mål, innehåll och organisation.

Utredningen skriver tydligt fram att själva målet med lärarutbildningen, att utbilda lärare som kan möta den samtida skolans krav, är i behov av vidgning och förändring då kraven från skolan och samhället har förändrats bland annat genom IT. Den situationen får konsekvenser vad gäller innehåll och organisation och kräver en lärarutbildning med höjd kvalitet och kontinuerlig utveckling. Genom att lärarutbildningen reformeras i den önskade riktningen hävdas att den också skulle kunna bidra till utveckling i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning. Samtidigt som det dessutom uttrycks en önskan om att lärarutbildningen anpassar sig till (eller reagerar på) den utveckling det förväntas att skolan kommer att genomgå i framtiden.

Handlingsriktningen som förespråkas i utredningen är en reformering av lärarutbildningens mål, innehåll och organisering som anpassas efter den rådande och framtida situationen i skola och samhälle där bland annat IT lett till en förändrad och vidgad lärarroll. Problemen som formuleras är relaterade till den samtida situationen där lärarutbildningen inte anses ha förändrats i samma takt och riktning som skolan. Situationen som skrivs fram legitimerar, enligt utredningen, en ståndpunkt för omfattande och genomgripande förnyelse av lärarutbildningen.

SOU 2000:19 - Från dubbla spår till Elevhälsa

SOU 2000:19 är en rapport från Elevvårdsutredningen som tillsattes i juli 1998 i syfte att:

/.../ kartlägga elevvårdens och skolhälsovårdens verksamhet och funktion samt överväga lämpliga åtgärder i syfte att höja verksamhetens kvalitet och effektivitet. (SOU 2000:19, s. 3)

Det huvudsakliga problem som formuleras är att ett ökat antal barn inte mår bra i skolan och att tryggheten och lusten att lära därmed är i fara för dessa barn. Vad gäller IT i relation till denna problemformulering hävdas i rapporten att det samtida samhället, även kallat IT-samhället, är ett samhälle där människan behöver utveckla nya kompetenser och en större individuell frihet, vilket också leder till att individen måste kunna hantera denna frihet. Detta kan leda till ökade klyftor mellan de som har möjligheten och förmåga att hantera den ökande komplexiteten och de som inte kan det. Fler indivi-

der riskerar att hamna utanför den normala gemenskapen och marginaliseras. IT skrivs här inte fram som en specifik lösning utan tas upp i det avsnitt som handlar om kompetens i elevhälsofrågor, alltså främst i form av en innehållsfråga. Då är det framskrivet som en kompetens som det är viktigt att specialpedagoger formulerat dels för sin egen inläring och dels som ett hjälpmedel i undervisningen av barn och unga. I utredningen behandlas alltså frågan om IT och frågan om lärarutbildningen sekundärt och relativt kortfattat.

Det hänvisas till Elevvårdsutredningen som kopplar IT till lärarutbildning i ett avsnitt där man refererar till LUK:s slutbetänkande (SOU 1999:63):

Inte minst informationsteknologin och därmed nya sätt att kommunicera kan förändra villkoren för lärandet och därmed skolans organisation och innehåll. (ang. SOU 1999:63, i SOU 2000:19, s. 77)

Detta innebär nya uppgifter för lärarutbildningen. Vidare framhålls att vi befinner oss i ett samhälle

/.../ som präglas av ett globalt perspektiv på världen, där avstånd i tid och rum överbryggas av modern informationsteknologi och kommunikationsmedia. (SOU 2000:19, s. 259)

Detta är en situation som enligt utredningen påverkar dagens unga. Något som i sin tur ökar kraven på lärarutbildningen att beakta denna situation. Situationsbeskrivningen behandlar således en förändringsprocess, där IT spelar en avgörande roll, som pågår i skola och i samhälle och som bör få konsekvenser för lärarutbildningen. Den handlingsriktning som anses strävasvärd för lärarutbildning är här inte närmare specificerad.

SOU 2000:31 - Jämställdhet och IT

Utredningen är en kartläggning gjord på uppdrag av JÄMIT, Jämställdhetsrådet för transporter och IT, vars huvudsyfte var att kartlägga och synliggöra eventuella skillnader mellan mäns och kvinnors inställning till IT. Inte heller i denna utredning fokuseras lärarutbildningen i första hand. Utredningen lyfter dock fram att införandet av IT i skolorna medför en förändrad lärarroll. I detta anses en ökad förståelse för den nya tekniken och dess möjligheter och brister nödvändig, för att kunna värdera informationsteknikens betydelse som redskap både i lärarutbildningen och i grundskolan.

Det problem som inledningsvis formuleras är att:

Det är få kvinnor, totalt sett, i företag som sysslar med IT. Andelen kvinnor i börsnoterade IT-företag är endast 20%. Ännu färre blir kvinnorna när man tittar på ledningsnivån i dess företag, ca 6%. I dag är det med andra ord inte männen och kvinnorna som tillsammans påverkar utvecklingen och användningen av informationsteknologi, utan främst enbart männen och då kanske i första hand de yngre männen. (SOU 2000:19, s. 6)

Detta är enligt utredningen ett problem då det anses att kvinnor och män gemensamt ska styra IT-utvecklingen då det i förlängningen handlar om ett mer jämställt framtida samhälle. Vidare poängteras att:

Utvecklingen av informationstekniken, IT, går mycket snabbt och ingen vet i dag hur denna teknik kommer att påverka våra liv i framtiden. Helt säkert är att IT kommer att få konsekvenser för våra levnadsmönster och vanor. (SOU 2000:19, s. 7)

Ett resonemang kring problemet med en låg andel flickor (16 %) som läser teknisk inriktning på gymnasiet leder fram till att relevansen kring IT på lärarutbildningen lyfts fram:

Införandet av IT i skolorna kommer att leda till en förändrad lärarroll. För att kunna värdera informationsteknikens betydelse som redskap både i lärarutbildningen och i grundskolan behöver man förstå vilka möjligheter och begränsningar som den moderna tekniken för med sig. (SOU 2000:19, s. 13)

Detta relateras till jämställdhetsfrågan genom hänvisning till PIK-projektet (pedagogik i kunskapssamhället) som syftat till att utveckla IT som pedagogiskt redskap och stöd i undervisningen. I detta projekt hade man bland annat kommit fram till att flickor fortare än pojkar söker andra vägar än internet om de inte får ut den information de vill men även att barnen, pojkar och flickor, möts framför datorn och hjälper varandra.

Även i denna utredning är det alltså en situationsbeskrivning som baseras på att införandet av IT i skolorna eller i samhället ställer nya och förändrade villkor på dagens och morgondagens lärare och att denna situation bör beaktas inom den utbildning de blivande lärarna får. IT behandlas främst i form av en innehållsfråga där fokus ligger på att lärare är i behov av en ökad förståelse för IT:s möjligheter och begränsningar, för att därmed svara upp mot behovet av att lärare ska kunna värdera betydelsen av IT som pedagogiskt redskap.

Ds 2002:19 - Nästa steg

Under sommaren 2001 tillsattes en arbetsgrupp inom Utbildningsdepartementet för att utarbeta förslag till en ny nationell strategi:

/.../med syfte att ytterligare utveckla, bredda och fördjupa kunnandet om IT i svensk skola samt att stödja den påbörjade processen att använda IT som ett verktyg för att bättre uppnå läroplanens mål. (SOU 2002:19, s.1)

Vidare fick arbetsgruppen i uppgift att:

/.../ta tillvara erfarenheter och kompetens från de tidigare tidsbegränsade satsningar som för närvarande existerar samt att utreda möjligheterna till samordning av olika initiativ. (SOU 2002:19, s. 1)

Resultatet blev bland annat Ds 2002:19 – *Nästa steg*. I rapporten hävdas att Sverige är en av världens mest framstående IT-nationer och att OECD har konstaterat att den snabba utvecklingen i världen gör att arbetskraftens kompetens är mycket viktig, vilket i sin tur gör att individer möter en ökad och delvis annan konkurrens. Utvecklingen öppnar nya möjligheter men ställer enligt utredningen nya krav, inte minst på skolan. Frågan som ställs är:

/.../har vi en skola som förmår ge alla barn tillträde till de möjligheter som den nya tekniken ger? Har lärare och andra vuxna tillräckliga kunskaper för att våga använda IT som ett pedagogiskt redskap och för att utveckla arbetet i skolan? (SOU 2002:19, s. 6)

Många av de satsningar som riktats mot IT i skolan upphörde 2002 och i rapporten efterfrågas en kraftsamling för att fortsätta den utveckling man tycker sig se i spåren av de tidigare satsningarna. I rapporten är det alltså själva IT-frågan som fokuseras och hur man nationellt ska behandla denna fråga. Fortsatta satsningar på kompetensutveckling för skolledare och lärare lyfts fram som den enskilt viktigaste faktorn för att IT ska kunna komma till sin rätt som lärande verktyg i skolan. Vad gäller lärarutbildningen efterfrågas såväl forskning som utvärdering för att belysa frågan om IT-användning vid lärarutbildning. Nationella och internationella exempel poängteras som viktiga erfarenhetskällor för kommande satsningar.

Utredningen beskriver en situation där lärarutbildning ligger betydligt efter skolan vad gäller IT-användning, vilket lett till att många nyutexaminerade lärare är i omedelbart behov av kompetensutveckling. Lärarutbildningens användande av IT anses vara ett underbeforskat område. Likaså har det enligt utredningen genomförts för lite utvärderingar och granskningar kring IT-användningen i skolan, både vad gäller IT-användning generellt och kopplat till specifika områden. Utredningen ger vissa exempel där lärarutbildningar genomfört projekt för att stärka den administrativa användningen av IT med bland annat webbaserade samverkansytor och projektplatser samt en IT-baserad distansutbildning för lärare. Men trots detta saknas enligt utredningen, en medveten diskussion inom lärarutbildning kring de erfa-

renheter man dragit av dessa projekt, vilket gör att erfarenheterna inte kommer den ordinarie verksamheten till godo. Det hänvisas till forskning som visar på att det generellt finns en skeptisk hållning till användande av IT som pedagogiskt hjälpmedel inom lärarutbildning.

Den handlingsriktning som förespråkas av arbetsgruppen handlar främst om att få en djupare förståelse för och kunskap om den aktuella situationen. Det handlar både om att systematiskt dokumentera vad som händer i skolor och klassrum när arbetet där blir allt mer IT-relaterat och om att:

/.../granska om lärarutbildningarna lever upp till kraven att ge nytexaminerade lärare IT-kompetens (SOU 2002:19, s. 80)

Men en utvärdering av lärarutbildningarnas IT-användning efterfrågas också. Här menar man att den didaktiska användningen särskilt bör fokuseras.

Ds-utredningen beskriver en situation där lärarutbildningen släpar efter skolan vad gäller IT-användningen vilket gör att lärarutbildningarna inte ger de blivande lärarna det de behöver för att verka i en skola med högre IT-mognad. Det påpekas dock att detta är en bild som inte är bekräftad. Skrivningar som ” /.../en lekmanbedömning är att...” samt ” /.../arbetet tycks inte...” signalerar att det saknas riktiga belägg för påståenden kring att lärarutbildningen inte kommit lika långt i sin IT-utveckling som skolan, eller att det inte finns behov att legitimera dessa påståenden. Dock efterfrågas det granskningar, utvärderingar och systematisk dokumentation på området, vilka sedan kan leda till konkreta rekommendationer om åtgärder.

IT behandlas i texten i relation till organisatoriska frågor, främst som ett administrativt verktyg, såsom projektplatser och samverkansytor samt som ett medel för distansundervisning. Men också frågor om IT som ett pedagogiskt eller didaktiskt verktyg beaktas, liksom nödvändigheten av att kartlägga situationer och behov.

Ds 2002:55 - E-lärande som utmaning

Ds 2002:55 - *E-lärande som utmaning* är skriven av samma arbetsgrupp som rapporten ovan och är gruppens slutrapport. Utifrån det tidigare nämnda syftet (att utveckla IT-kunnandet i skolan och stödja arbetet med IT som verktyg för att öka uppfyllelsen av läroplansmålen) ska gruppen:

/.../ [redovisa] förslag och synpunkter angående övriga delar av uppdraget som i korthet innebar att undersöka statens möjligheter att stimulera till ett ökat e-lärande inom skolsektorn. (Ds 2002:55, s. 1)

Situationen som inledningsvis målas upp är att elever mer och mer använder sig av datorer och att användningen av datorer förvisso ökar i undervisningen, men det uttrycks en oro för att de stora satsningar som gjorts vad gäller IT och skolan inte kommer till optimal användning.

Man kan med andra ord ställa frågan hur datorerna används i skolan och om de kan komma till bättre nytta i skolarbetet än vad som sker idag? (Ds 2002:55, s. 7)

Om den tidigare rapporten från arbetsgruppen främst hanterade frågan om kompetensutveckling, forskning och utvärdering kopplat till IT-frågan behandlar denna rapport snarare innehållsfrågan.

/.../vad finns det för IT-baserade hjälpmedel eller läromedel, som kan användas i skolan för att stödja lärandet och hjälpa fler elever att nå målen i kurs- och läroplaner, och hur används de? Är ett av skälen till den något ensidiga användningen av datorerna, en brist på digitala lärresurser av god kvalitet? Kan staten i något avseende fungera som katalysator för processer som leder till en ökad användning av e-lärande i skolan för att nå en högre grad av måluppfyllelse? Vad kan vi lära av tidigare satsningar och från andra länder? (Ds 2002:55, s. 8)

Läroinnehåll utvecklas ut som en nyckelgrupp för att utveckla IT-användandet i skolan, vilket alltför ensidigt anses handla om informationssökning.

Den situation som målas upp när det gäller läroinnehållsutvecklingen och IT hantearar främst, liksom resten av rapporten, introduktionen och användningen av IT-baserade läromedel. Särskilt fokus riktas mot de blivande lärarnas förmåga att bedöma sådana läromedel. Man tycker att det finns en rad olika hjälpmedel att tillgå, såsom scheman, checklistor och mallar, när det gäller denna typ av bedömning. Vidare visas på en situation där det förvisso finns en mängd IT-baserade läromedel att tillgå, men där det saknas kompetens och kostnadseffektivitet. Detta är en situation där risken anses vara att:

/.../läroinnehållsförlagen försöker vidareföra bokens egenskaper och funktioner i ny förpackning. (Ds 2002:55, s. 78)

Det hävdas i rapporten att våra nordiska grannländer har en mer aktiv och medveten strategi för att stärka användandet av IT-baserat läromedel i undervisningen. Enligt rapporten är det viktigare att öva upp en vana och en förtroenhet bland lärare än att implementera och använda sig av de hjälpmedel som finns. Här tillskrivs läroinnehållsutvecklingen en viktig uppgift. Den bristande kompetens som anses finnas när det gäller utveckling, förnyelse och underhåll av IT-baserade läromedel hänvisas till en granskning vars slutsats är att miljöer med forskningskaraktär behöver utvecklas kring en rad olika områden. Läroinnehållsutvecklingen behandlas i sammanhanget som en del av ett större område kopplat till läromiljöer och organisatoriska frågor.

SOU 2008:109 - En hållbar lärarutbildning

SOU 2008:109 är HUT 07:s slutbetänkande. Direktiven till denna utredning har varit föremål för analys i delstudie ett. En utgångspunkt som uttrycks i denna SOU är att:

Utbildningen har i flera utvärderingar fått kritik för bland annat bristande vetenskaplig grund, alltför stor valfrihet för de studerande och för att viktiga kunskapsområden saknas. (SOU 2008:109, s. 13)

Problemen som inledningsvis formuleras är att långsiktigheten, professionaliteten och effektiviteten vid lärarutbildning är alltför låg och att lärarutbildningens attraktionskraft och status måste höjas.

Lärarutbildningens utformning, kvalitet och attraktionskraft är således av största vikt för skolans resultat och utveckling. (SOU 2008:109, s. 53)

I rapporten framhålls att lärarutbildning efter drygt 30 år inom högskolans ram ännu inte lever upp till de krav som kan ställas på en akademisk utbildning. När det gäller IT-frågan anses lärarutbildning ha kommit i otakt med utvecklingen i skolan och med barn och ungdomars utveckling. För att kunna hantera detta är det enligt utredningen av största vikt att IT hanteras som en övergripande fråga inom lärarutbildning.

IT som utbildningsresurs är en helt nödvändig del av en lärarutbildning i fas med den digitala utvecklingen i samhälle och skolväsende. (SOU 2008:109, s.16)

Den handlingsriktning som förespråkas är främst den att se IT som en integrerad del av lärarutbildning. IT genomsyrar enligt utredningen i hög grad såväl samhälle som utbildning och detta kommer i framtiden sannolikt att gälla i än större utsträckning. Det poängteras också att det är viktigt med internationell samverkan och mätmetoder för internationella jämförelser på området. Vidare betonas att Sverige bör fastställa en nationell handlingsplan för IT i utbildningen, något man menar att våra omgivande länder har, samt:

/.../undersöka hur IT på lämpligast sätt kan integreras i utbildningen för att ge de blivande lärarna den IT-kompetens de behöver. (SOU 2008:109, s. 372)

Vidare poängteras att det saknas en övergripande och problematiserande diskussion kring den didaktiska användningen av teknologiska hjälpmedel i undervisningen.

Den situation som belägger handlingsriktningen är att lärarutbildningen anses vara i otakt med utvecklingen i skolan och bland eleverna när det gäller IT-användning. IT anses helt nödvändigt i en lärarutbildning som ska

vara i fas med såväl samhället och skolväsendet som den digitala utvecklingen. En hänvisning till statistik visar dock att mer än 40% av lärarna anser sig dåligt förberedda när det gäller IT-kunskaper. Denna siffra antas i sin tur bero på att den snabba utvecklingen inom IT-området leder till att många aldrig känner sig tillräckligt kunniga eller förberedda. HUT 07 problematiserar föregångaren LUK 97:s syn på IT. LUK 97 visade enligt utredningen 2008 på en stor och onyanserad tilltro till IT och den förändring införandet av IT i utbildningen skulle innebära. I SOU 2008: 109 menar man förvisso att:

/.../generellt kommer läraren att spela en ny och viktig roll i det framtida informations- och kommunikationssamhället. (SOU 2008:109, s. 196)

Men bilden av vad IT innebär för utbildningen är mer nyanserad här än i LUK 97:s betänkande. Det framgår också att det är viktigt att lärare ”*stöds i deras nya och vidgade roll*” (SOU 2008:109, s. 196). Generellt ligger dock fokus på samtiden snarare än på framtiden. Denna utredning beskriver mer utförligt hur man ser på IT-områdets betydelse för utbildningen och på vilket sätt detta bör beaktas i lärarutbildning. Här lyfter man fram tre olika dimensioner som omfattar IT och dess betydelse för utbildning:

För att belysa IT-områdets bredd i utbildningen för lärare kan IT sägas omfatta tre dimensioner som alla måste beaktas. IT kan för det första sägas omfatta egna kunskaper om IT-användning och träning i att tillämpa aktuell teknik som hjälpmedel i undervisningen. Inom ämnesdidaktiken blir det fråga om att utgå från och ta hänsyn till ämnets särart. Inspiration och exempel finns att hämta inom bland annat språk, musik, matematik och slöjd. Denna första dimension avser således IT som verktyg och informationskälla.

En andra dimension gäller IT:s möjligheter till förnyelse och fördjupning inom utbildning och undervisning. I samband med teknikens utveckling öppnar sig nya möjligheter. När man exempelvis nu kan studera skeenden i naturen med enkel och bärbar utrustning och samtidigt själv kan påverka förloppet blir det möjligt att studera förändringar på ett helt annat sätt än tidigare. Det går också att simulera övningar och strukturer och härigenom berika undervisning och lärande. Studier där incitament och motivationströsklar observeras i dataspel är ett annat exempel på hur insikter kan fås som kan nyttjas för undervisningsändamål.

Den sociala dimensionen av IT är inte minst viktig att fokusera i lärarutbildningen. Här omfattas frågor om IT som allmän samhällsföreteelse, men också medias roll och olika förhållningssätt gentemot media. Frågor om säkerhet, integritet och etik måste tas upp. Inte minst är det på sin plats att behandla IT:s påverkan på samspelet mellan människor, där ämnen som mobbning och social isolering framstår som givna. (SOU 2008:109, s. 370-371)

Utifrån denna definition av IT som tillämpbar, som en utvecklingsmöjlighet och som en samhällsaspekt, hävdas att motiven till att betrakta IT som ett övergripande perspektiv av stor vikt för lärarutbildning blir uppenbara. Skolans elever ska utifrån detta perspektiv ges möjlighet att utveckla sin digitala kompetens, vilket i sin tur kräver kompetenta lärare och en lärarutbildning av hög kvalitet.

SOU 2010:28 - Vändpunkt Sverige - ett ökat intresse för matematik, naturvetenskap, teknik och IKT

Rapporten *Vändpunkt Sverige – ett ökat intresse för matematik, naturvetenskap, teknik och IKT* är skriven av Teknikdelegationen, vars syfte var att verka för ett ökat intresse för matematik, naturvetenskap, teknik och IKT. Delegationen formulerar själva de problem som de arbetar mot:

De problem som Teknikdelegationen har identifierat är omfattande. Fortfarande väljer alltför få att specialisera sig inom områdena, vilket gör att den framtida spetskompetensen är hotad. Ännu mer hotad är den breda kompetens som alla medborgare behöver och som borde säkerställas genom skolsystemet. (SOU 2010:28, s. 11).

Vad gäller skolsystemet menar man att problemen med såväl spetskompetens som kompetens i bredare bemärkelse förvärras i och med att skolsystemet saknar förmågan att fånga upp det grundläggande intresse som barn och ungdomar har. Vidare anses det i systemet finnas en oförmåga att förmedla tillräckligt av den kunskap barn och ungdomar behöver inom de berörda områdena. Specifikt kopplat till IT framhålls att lärare i skolan saknar såväl kunskap om styrdokument som kunskap och förmåga att använda IT-baserat undervisningsmaterial. Detta härleds till brister i lärarutbildningen samt brister i stödfunktionerna.

Den handlingsriktning som förespråkas i utredningen vad gäller lärarutbildningen och IT (omtalat som IKT) är en:

/.../reform av lärarutbildningen så att blivande lärare ska ha nödvändig kompetens i matematik, naturvetenskap, teknik och IKT. (SOU 2010:28, s. 14)

Lärarutbildningen är en av flera målgrupper delegationen riktar sig till i syfte att höja intresset för matematik, naturvetenskap, teknik och IT.

Teknikdelegationens utredningsarbete uppmärksammar i SOU 2010:28 flera allvarliga brister:

Ju fler kunskapsmätningar med alarmerande resultat som publiceras, desto tydligare framträder den svenska skolans oförmåga att ge alla elever en likvärdig grund i matematik, naturvetenskap, teknik och IKT. Otillräckligt ledarskap från skolhuvudmännens sida liksom bristfällig lärarutbildning och -fortbildning framstår som fundamentala problem i sammanhanget. (SOU 2010:28, s. 29)

Citatet visar på en uppfattning om att lärarutbildningen och dess brister är en viktig orsak till de problem skolan brottas med när det gäller att ge alla elever en likvärdig grund i bland annat IT. Dessa problem menar man har visat sig i internationella kunskapsmätningar. Vidare poängteras att det inte är skolans styrdokument som hindrar utvecklingen av IT i skolan, utan brister i implementeringen och lärares bristande kunskap om nya undervisningsmetoder. Detta anses bland annat vara lärarutbildningens fel.

I rapporten ges tydliga förslag till hur situationen med brister inom lärarutbildningen, som leder till brister i skolan, ska hanteras. Bland annat rekommenderas att en marknadsföringskampanj genomförs för att öka intresset för lärarutbildning i de berörda ämnena, att riktad fortbildning genomförs för verksamma lärare samt att en förkortad lärarutbildning införs för ämnes-sakkunniga inom matematik, naturvetenskap, teknik och IT.

SOU 2011:19 - Tid för snabb flexibel inlärnin

I SOU 2011:19 behandlas frågan om hur nyanlända ska kunna lära sig svenska snabbare genom förändrade regler för längden på utbildningen i Svenska för invandrare (sfi). Här behandlas varken frågan om lärarutbildning eller frågan om IT primärt men den aktualiseras ändå. Ett mer flexibelt lärande leder till både möjligheter och till utmaningar. Utredningen ser en möjlighet att stärka sfi-lärares status genom IT:

I kommande lärarutbildningar i svenska för invandrare bör IT som utbildningsresurs också få en framskjuten plats. Med en sådan betoning av kunskaper på detta område kan sfi-lärare bli en grupp som går i spetsen för användningen av ny teknik. De kan bli en förebild för andra lärare. Detta skulle vara särskilt positivt eftersom sfi-lärare i dagsläget har en lägre utbildningsnivå än lärare för övriga skolformer samt att det saknas en särskild lärarexamen för denna lärarkategori. (SOU 2011:19, s 89)

Införandet av IT i undervisningen förväntas bidra till en förändrad lärarroll som i sin tur antas kräva en förändrad lärarutbildning, vilket citatet nedan visar:

Ett mer flexibelt lärande med teknikens hjälp ger läraren en delvis annan roll, samtidigt som läraren naturligtvis måste ha kunskaper om hur man undervisar med teknikens hjälp. Detta ställer i sin tur delvis nya krav både på lärarutbildningen och på möjligheterna till kompetensutveckling. (SOU 2011:19, s. 85)

Genom införande av IT anses en mer flexibel lärarutbildning uppnås vilket i sin tur antas locka fler att bli lärare (i det här fallet talas om sfi-lärare). Genom denna flexibilitet skulle också utbildningen kunna göras tillgänglig för personer med funktionsnedsättning.

IT situationsbeskrivningar och handlingsriktningar

Även om det i studien fokuserats på handlingsriktningar inriktade mot lärarutbildning fokuserar situationsbeskrivningarna i många fall andra områden. Nedan följer en genomgång om vad det är för grupp som är i fokus i situationsbeskrivningarna, och vad det är för situationer som beskrivs samt vilka handlingsriktningar som relateras till dessa. Exempelen nedan är tagna ur argumenten och visar på tendenser som blir synliga i analysen av källorna. En mer detaljerad innehållsanalys med kvantifierat innehåll visade sig inte gynnsam att göra då detta skulle färgas alltför mycket av sättet de olika källorna är skrivna på, med bland annat upprepningar. Generellt kan sägas att argumenten där elever och lärarutbildning främst fokuseras i situationsbeskrivningar är mer frekvent förekommande under senare tid medan situationsbeskrivningar kring läraryrket är något vanligare tidigare under perioden.

I kommande stycke analyseras källorna utifrån analysramen presenterad på s. 77-78. Utifrån genomgången av de empiriska källorna behandlas resultaten i relation till ramen. Tabellerna 5-7 visar på de olika områden som berörs inom situationsbeskrivningarna och på hur dessa områden avses hantteras genom lärarutbildning, uttryckt i handlingsriktningarna.

Tabell 5: Situationsbeskrivningar relaterade till elever/ skola

Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Specialpedagogik	Behov av öppenhet och tillgänglighet för individer med funktionshinder.
	Utvecklingsbehov av IT som pedagogiskt hjälpmedel.
	Handlingsriktning
	Utveckla kompetens, kunskap och förståelse om IT. Utveckla läromedel och mjukvara som specialpedagogiska hjälpmedel.

Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Tillämpning, utveckling och förståelse	Behov av att värdera betydelsen av IT för elever och för undervisning. IT-användandet i skolan behöver utvecklas/stärkas. Behov av att utveckla kompetens om källkritik, sökning- ar, ”internetfaror” och etik.
	Handlingsriktning
	Se till nationella och internationella exempel. Utveckla blivande lärares förståelse. Fortbildning för verksamma lärare.
Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Kvalitet och bedömning	Kvaliteten i skolans IT-användning bör stärkas. Elevers kunskapsresultat bör förbättras.
	Handlingsriktning
	Stärka lärares kompetens. Investera i fortbildning av lärare. Främja praxis där IT inverkar positivt på undervisningen och inläringen.
Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Kompetens och förberedelse för samhällsliv	Förmåga att hantera och använda ny teknik bör stärkas. Elever behöver förberedas för ett arbets- och samhällsliv med IT som naturligt inslag. Elever är mer kunniga än sina lärare.
	Handlingsriktning
	Verka för ökad kompetens och förtrogenhet hos lärarna i lärarutbildningen så att de kan vara stödjande för blivande elever. Höjd kvalitet och kontinuerlig utveckling av lärarutbildning.
Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Jämställdhet	Skolan behöver både kvinnliga och manliga lärare med god kunskap i matematik, naturvetenskap, teknik och IKT.
	Handlingsriktning
	Mångfald av åtgärder, bland annat höja lärarutbildningens kvalitet. Se till tidigare genomförda projekt.

Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Färdigheter	Barn och ungdomar behöver själva kunna sovra, bearbeta, tolka och värdera information. Behov av ökad användning av ord- och bildbehandling, animerade geografi- och matematikförklaringar. Skolan och elever har större färdigheter än lärarutbildning.
	Handlingsriktning
	Utveckla förståelse för det vidgade eller nya läraruppdraget och lärarutbildningens nya uppgifter. Genom lärares utbildning och erfarenheter.

När det gäller situationsbeskrivningar som relaterar till skolor och till elever handlar det i många fall om situationer som uttrycker behovet av att utveckla användandet av IT i skolorna och förbereda eleverna för ett samhällsliv där digital teknik ingår som ett viktigt inslag. Generellt handlar det mycket, framförallt i slutet av perioden, om elevers rätt till kunskap och till likvärdighet samt till kunniga, utbildade lärare. Detta vill man uppnå genom att lärarutbildning bidrar till att utveckla blivande lärares förståelse för de möjligheter IT erbjuder samt höja kompetensen hos blivande lärare vad gäller användning av IT. Kategorierna jämställdhet, kvalitet och bedömning samt specialpedagogik förekommer bara i ett fåtal fall, medan de övriga kategorierna (tillämpning, utveckling och förståelse, kompetens och förberedelse för samhällsliv och färdigheter) är mer frekvent förekommande. En tendens som kan skönjas är att kompetens och förberedelse för samhällsliv är vanligare i början av perioden (och då främst i SOU 1999:63) medan specialpedagogik, kvalitet och bedömning samt tillämpning, utveckling och förståelse är vanligare i slutet (främst i SOU 2008:109).

Tabell 6: Situationsbeskrivningar relaterade till läraryrket

Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Kompetens och förberedelse för samhällsliv	Lärares IT-kompetens behöver stärkas. Lärare verkar i ett alltmer kunskapsrikt arbetsliv och samhällsliv. Lärare anser sig dåligt förberedda vad gäller IT efter sin utbildning. Lärare saknar kunskap om nya undervisningsmetoder.
	Handlingsriktning Läroutbildningen ska förbereda lärarna för det framtida samhället och yrkeslivet. Medvetenhet och användning av IT på läroutbildningen. Undersöka hur IT på lämpligast sätt kan integreras i läroutbildning. Se över brister i läroutbildningens innehåll och tillgänglighet. Investera i fortbildning.
Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Administration	Kunskap om distanspedagogik och IT-relaterat samarbete behöver stärkas. Undervisningsmaterial behöver uppdateras och förnyas. Verksamma lärare behöver bättre förutsättningar för fortbildning samt stöd i att utveckla undervisningen.
	Handlingsriktning Se till att kompetens finns. Kurser i distanspedagogik och distansmetodik bör ges i all läroutbildning. Strategiska satsningar.
Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Bedömning av IT-produkter	Vanan, förtrogenheten och kunskapen hos lärare att bedöma IT-relaterade produkter behöver stärkas.
	Handlingsriktning Uppmärksamma bedömning av IT-relaterat material i läroutbildning och lärares fortbildning. Ta fram mallar och scheman. Kompetensutveckling.

Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Undervisning	Lärare bör bli mer kunniga och bättre på att nyttja IT som pedagogiskt och specialpedagogiskt verktyg i sin undervisning. Innovativt tänkande bör stimuleras. Behov av att stärka lärare vad gäller sökning, strukturering, animationer, etik, media bearbetning, ord- och bildbehandling. IT innebär nya möjligheter.
	Handlingsriktning
	Kompetensutveckling. Specialiseringskurser inom lärarutbildning. Uppmärksamma detta inom lärarutbildning. Ta tillvara personliga erfarenheter.
Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Lärrollen	En ”ny tid” har lett till en ny lärarroll -organisatoriskt och innehållsmässigt. Ett vidgat läraruppdrag. Läraren är idag mentor, vägledare, handledare, ledare. I en komplexare värld måste läraren skapa sammanhang och mening för eleverna.
	Handlingsriktning
	Medvetenhet. Kompetensutveckling. En ny eller en förändrad lärarutbildning. Blivande lärare måste utveckla förmåga att utvärdera och kritiskt granska. Kräver goda kunskaper om lärande, lärandets villkor och elevers möjligheter. Forskning och utvärdering.
Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Professionalisering	Läraren kan återfå en del av sin förlorade auktoritet. Sfi-lärare kan bli en grupp som går i spetsen för användningen av ny teknik.
	Handlingsriktning
	Integrera IT mer i lärarutbildningen. Verka för att bli en förebild vad gäller IT (sfi-lärarutbildning).

Vad gäller situationsbeskrivningar som fokuserar läraryrket är de vanligaste områdena situationer som rör undervisning, administration och lärrollen. Lärrollen behandlas ingående i SOU 1999: 63 där man bl.a. menar att:

I ett informations- och kunskapsrikt samhälle, där information och kunskap dessutom är lättillgängliga, kommer lärarens roll och arbetsuppgifter att förändras. (SOU 1999:63, s. 11).

Något som alltså måste uppmärksammas och få konsekvenser i lärarutbildning. I senare dokument är man mer sparsam med uttalanden om en radikalt ändrad lärarroll. Där (framförallt SOU 2008: 109 och SOU 2010: 28) är det istället lärarens kompetens och behovet av att öka denna som fokuseras liksom behovet av att öka kunskaper kring IT som ett pedagogiskt hjälpmedel att nyttja i undervisningen.

Tabell 7: Situationsbeskrivningar relaterade till lärarutbildning

Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Forskning och utvärdering	Det är sällsynt och finns behov av forskning kring lärarutbildningen och IT. Utvärdering av lärarutbildningens didaktiska IT-användning är önskvärd. Det saknas granskningar relaterade till högskoleförordningen.
	Handlingsriktning
	Initiera och stödja forskning. Tillsätta utredningar. Granska.
Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Attityd	Det finns en skeptisk hållning på lärarutbildningen, bland utbildare och studenter, kring pedagogiska värdet av IT. Intresset för IT behöver öka på lärarutbildning.
	Handlingsriktning
	Krävs insatser. Initiera och stödja forskning.
Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Bedömning	Kunskaper och förtrogenhet för att kunna välja, bedöma och integrera nytt IT-baserat material behöver utvecklas. Kunskap att värdera IT:s betydelse i skola och lärarutbildning behöver stärkas. Stort behov av mätmetoder för jämförelser.
	Handlingsriktning
	Uppmärksamma detta på lärarutbildningen. Förstå möjligheterna och begränsningarna med IT.

Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Administration	<p>Distanspedagogik och distansmetodik behöver vidgat utrymme och utbildningen behöver bli mer tillgänglig bl. a. för personer med funktionsnedsättning. Förutsättningarna att rekrytera studenter behöver stärkas.</p>
	Handlingsriktning
	Kurser om distansutbildning bör ges i all lärarutbildning. Genom att IT-utveckla samarbete mellan högskolor och distansutbildning.
Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Tillämpning, utveckling och förståelse	<p>Det fordras förmåga att hantera ny teknik. IT-kompetens behöver stärkas. Behov av att studerande får möjlighet att tillämpa och utveckla IT i undervisningen.</p>
	Handlingsriktning
	<p>Insatser och strategiska satsningar. Hantera IT som en utbildningsresurs som genomsyrar hela lärarutbildningen. Reformera lärarutbildningen. Förkortad lärarutbildning för ämneskunniga inom IT. Initiera övergripande och problematiserande diskussioner.</p>
Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Omvärldsrelevans	<p>Lärarutbildning är inte i fas med den digitala utvecklingen i samhälle och skolväsende. Kunskaper kring medias roll och olika förhållningssätt gentemot media behöver stärkas. Behov av att motverka ett snävt nationellt och samtida synsätt.</p>
	Handlingsriktning
	<p>Hantera IT som en utbildningsresurs som genomsyrar hela lärarutbildningen. Frågor om säkerhet, integritet och etik måste ges utrymme på utbildningen.</p>
Centrala utgångspunkter	Situationsbeskrivning
Öka IT	<p>IT innebär möjligheter till förnyelse. Angeläget att lärarstuderande får del av de nya möjligheter som erbjuds och kommer att erbjudas vad gäller IT.</p>
	Handlingsriktning
	<p>IT-området bör genomsyra all lärarutbildning. Värdera betydelsen av IT.</p>

När det argumenteras för ökad IT-användning där lärarutbildning fokuseras i situationsbeskrivningarna handlar många av de framförda argumenten om brister i lärarutbildning. Det är brister i bland annat mängden forskning, utvärderingar och granskningar samt bristande intresse och insikt som uttrycks. Intressant är att bedömningsfrågan främst behandlas i relation till IT-baserade läromedel medan argument som rör bedömning av studerande är relativt frånvarande. Genomgående anses de identifierade och framförda bristerna hanteras genom att handlingsriktningarna förespråka strategier (mer eller mindre specifika) för att öka tillämpningen och förståelsen inom lärarutbildning. Bland annat nämns initierandet av strategiska satsningar och stödjande av forskning. I slutet av den undersökta perioden är det IT som en utbildningsresurs som genomsyrar all lärarutbildning som blir svaret på hur situationen ska hanteras (främst i SOU 2008:109).

De argument där situationsbeskrivningarna rör samhället är inte lika varierande i sitt innehåll. I dessa argument handlar det om att IT är en viktig del i det samtida samhället och blir allt viktigare. Lärarutbildningen anses ha en uppgift att bidra till att de blivande lärarna kan verka för att framtida elever förbereds för att vara verksamma medborgare i detta samhälle. Lärarutbildning anses inte vara i fas med IT-utvecklingen i samhället och därför krävs insatser för att stärka IT-kunnande och IT-användning vid lärarutbildning:

IT som utbildningsresurs är en helt nödvändig del av en lärarutbildning i fas med den digitala utvecklingen i samhälle och skolväsende. (SOU 2008:109, s. 16)

I sällsynta fall förekommer en handlingsriktning i vilken lärarutbildning förväntas bidra till skolans IT-utveckling:

För att kunna möta dagens och morgondagens krav på utbildning i ett kunskaps- och informationssamhälle krävs höjd kvalitet och kontinuerlig utveckling av verksamheten i förskola/förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning. Lärarutbildningskommittén menar att detta i sin tur kräver en lärarutbildning som, med utgångspunkt i förändringar i samhälle och arbetsliv, kan utvecklas kontinuerligt. På så sätt skall lärarutbildningen också initiera utveckling och möta utvecklingsbehov i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning och samtidigt förse dessa med lärare som har kunskaper och kompetens att genomföra respektive verksamhetsuppdrag. (SOU 1999:63, s. 110-111)

Vad gäller de argument som tydligare fokuseras kring relationella frågor mellan lärarutbildning och skola handlar situationsbeskrivningarna om att lärarutbildningen släpar efter såväl skola som elever inom IT-området:

/.../ lärarutbildningarna i allmänhet har ett betydligt lägre IT-kunnande och IT-användande än skolorna. (Ds 2002:19, s. 37)

.../elever är ofta mer kunniga på IT-området än sina lärare, vilket minskar lärarens benägenhet att använda IT i undervisningen. (SOU 2008:109, s. 174)

Men argument där lärarutbildningen tillskrivs en mer proaktiv roll i denna relation förekommer också:

.../lärare skall utbildas till att .../ kunna förbereda barn, ungdomar och vuxna så att de kan verka i ett alltmer kunskapsrikt arbets- och samhällsliv där kommunikationsteknik ingår som ett naturligt inslag (SOU 1999:63, s. 59)

Tendensen är att den första typen av argument, där lärarutbildningen anses släpa efter skola och elever vad gäller IT är mer frekvent förekommande under slutet av perioden. Medan båda typer av argument finns i den inledande delen av perioden.

IT som mål, innehåll, organisation och utvärdering

Mål

Målen handlar i ett läroplansteoretiskt perspektiv om vilka mål eller funktioner en verksamhet tänks eller önskas ha. När det gäller de situationsbeskrivningar som behandlar lärarutbildningens mål i policydokumenten är det främst relevansen av de samtida målen som ifrågasätts. Man menar att förändringar i omvärlden och den ökade betydelsen av IT i skola och samhälle gör att den samtida lärarutbildningens uppgifter och mål inte kan anses relevanta.

.../kommunikationsrevolutionens sätt att förändra, kanske på ett grundläggande sätt, utbildningens innehåll och organisation – och därmed lärarens olika uppgifter. (SOU 1999:63, s. 10)

Förändringens faktiska innebörd och vilka konsekvenser som följer av den definieras och diskuteras mer i de senare dokumenten än i de tidigare. I dokumenten från den tidigare delen av perioden samt i referensperioden hävdas att IT inneburit grundläggande förändringar i vad utbildning kommit att bli och att vi redan är inne i en ny tid. IT benämns överlag i positiva termer. En stor tilltro knyts till de möjligheter införandet av IT innebär. Det är en ganska okritisk och relativt onyanserad bild som framträder. I början av perioden blir också målet att genom lärarutbildning kunna påverka skolan synligt, då lärarutbildningen förväntas kunna ha verkan på IT-utvecklingen i skolan i högre grad än vad som framkommer senare.

Synen på IT:s möjligheter för utbildningen och fokus på lärarutbildningens bristande korrelation till samhällsutvecklingen fortsätter träda fram senare under perioden. Samtidigt som bristerna i den utveckling som varit påtalas:

/.../fortfarande tycks många lärosäten sakna en medveten och ingående diskussion om ITs långsiktiga påverkan på skolan, lärarrollen och inte minst skolämnen. (Ds 2002:19, s. 37)

I slutet av perioden framträder en mer nyanserad bild av situationen samtidigt som många typer av beskrivningar finns kvar. Här påpekas att lärarutbildningen och dess mål inte korrelerar mot den samtida skolan och den utveckling samhället genomgått och genomgår vad gäller IT. Det skrivs till exempel fortfarande i SOU 2008:109 om att IT innebär en ny och vidgad lärarroll samtidigt som denna bild nyanseras av citat som:

IT förbättrar resultaten av lärande under vissa givna förutsättningar. (SOU 2008:109, s. 174)

Det hänvisas också, i ovan nämnda källa, tillbaka till LUK:s utredning (SOU 1999:63) och just den onyanserade tilltro som tycks finnas då påpekas. Man menar att den beror på att utredningen genomfördes innan den så kallade IT-bubblan sprack.

Skriuen innan den så kallade IT-bubblan punkterades uttrycker LUK 97 en stor tilltro till informationsteknikens genomgripande förändring av samhället och skolan. Internet hade medfört en ”kommunikationsrevolution”, som krävde ett ”nytt förhållningssätt till information och kommunikation” (s. 54). Lärares ”rätt att tala från en överordnad position” (s. 52) utmanades i denna nya situation. (SOU 2008:109, s. 92)

När det gäller handlingsriktningar som behandlar frågor kring mål är de främst framförda som ett svar på den förändrade lärarroll som införandet av IT anses innebära. Handlingsriktningarna kan delas upp i två spår. I det första spåret behandlas IT som ett mål i sig och i det andra spåret uttrycks att IT bör ses som ett övergripande perspektiv i lärarutbildning, som genomsyrar hela utbildningen. Det senare spåret framträder tydligast i slutet av den undersökta perioden. Under referensperioden samt i början av den undersökta perioden handlar det om att lärarutbildning ska anamma IT i största möjliga utsträckning. IT förändrar lärarrollen, skolan och hela samhället. Detta, anser man, utgör ändrade krav på lärarutbildningen.

1999 uttrycks att de omfattande förändringar IT innebär inte bara påverkar skolan och vårt sätt att kommunicera, utan att det även påverkar människans tänkande och att detta bör återspeglas i lärares utbildning:

Den nya kommunikationstekniken öppnar således för ett nytt förhållningssätt till information och kommunikation. Exempelvis antas att människan blir mer grafisk, mer visuell, i sitt tänkande. /.../ Lärarutbildningen skall utformas så att den förbereder blivande lärare för att verka i ett alltmer kunskapsrikt arbetsliv och samhällsliv där kommunikationsteknik ingår som ett naturligt inslag. (SOU 1999:63, s. 54)

Lärarutbildningen anses bidra till skolutvecklingen och i förlängningen till elevernas framtida verksamhet, i ett samhälle där IT ingår som ett naturligt inslag. Lärarutbildning ska förse förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning med de lärare verksamheten behöver men också bidra till utveckling i dessa verksamheter.

Den avslutande delen av den undersökta perioden utmärks av en handlingsriktning som förespråkar IT som ett integrerat och övergripande perspektiv i utbildningen:

Det framstår tydligt att IT-området knappast kan inskränkas till att i lärarutbildningen behandlas inom ramen för någon tillvalskurs med särskild IT-inriktning. En sådan lösning skulle verka isolerande både för IT som företeelse och för de studerande som valde en sådan inriktning. Samtidigt skulle många lärarstuderande få ringa eller ingen utbildning inom IT. (SOU 2008:109, s. 371)

Den önskan om att lärarutbildningen ska kunna initiera utveckling inom skolan, som uttrycktes i bland annat SOU 1999:63, kommer inte till uttryck på samma sätt nio år senare utan nu handlar det mer entydigt om att leverera de lärare den samtida och framtida skolan behöver:

[Utredningen rekommenderar att] man inom samtliga lärarutbildningar undersöker hur IT på lämpligaste sätt kan integreras i utbildningen för att ge de blivande lärarna den IT-kompetens som läraryrket kräver. (SOU 2008:109, s. 372)

Innehåll

Innehållsaspekten handlar inom läroplansteorin om vilket innehåll som väljs ut och prioriteras för att svara upp mot de mål som formuleras. Det kan i fallet IT handla om ett specifikt innehåll, såsom IT-baserade läromedel eller en specifik teoretisk eller pedagogisk IT-kunskap. Det kan också röra mer generella formuleringar som, när det handlar om IT, kan uttryckas som IT-kunnande och IT-användande. Liksom när det gäller situationsbeskrivningarna som behandlade mål handlar mycket av beskrivningarna kopplade till innehåll om brister i lärarutbildningen samt dess bristande samstämmighet med skola och samhälle. Under hela den undersökta perioden anses det finnas brister vad gäller IT-baserat innehåll samt användningen av detta i lärarutbildningen. Frågan behandlas både generellt i formuleringar som rör

bland annat IT-användande men även i mer preciserade diskussioner, såsom de som rör IT-baserade och teknologiska hjälpmedel i undervisningen.

I början av perioden framförs inte många situationsbeskrivningar som har med innehållsfrågan att göra. Dock påpekas att det finns många projekt som behandlat IT som pedagogiskt hjälpmedel. Dessa exempel fungerar också som legitimering för en önskad handlingsriktning där ett specifikt innehåll behandlas. I övrigt är det främst i mer generella termer IT behandlas under denna inledande period. Senare under perioden framgår i källorna att IT-användandet i lärarutbildning är betydligt lägre än det är i skolorna och att det finns en skeptisk hållning till det pedagogiska värdet av att använda IT i lärarutbildning. Detta gäller såväl lärarutbildare som studerande. Det framhålls dock att det finns goda exempel på hur IT integreras i undervisningen. Lärarutbildningen tycks dock inte anamma dessa erfarenheter i ett bredare perspektiv. Detta gäller exempelvis användande och utveckling av IT-baserade läromedel:

Många nya rön framkommer, och inte minst erbjuder IKT stora möjligheter att vitalisera undervisningen. Det är inte heller i första hand styrdokumentet som är konserverande. Om kursplanerna implementerades till fullo skulle undervisningen förmodligen både skapa intresse och höga kunskapsnivåer.

Problemet är i stället att kedjan bryts på vägen, då alltför många lärare saknar kunskap om såväl styrdokument som nya undervisningsmetoder, och eleverna därför inte ser mål eller mening med undervisningen. Detta hänger dels samman med brister i lärarutbildningen, dels med brister i stödfunktionerna. (SOU 2010: 28, s. 113)

Ett ökat IT-användande på lärarutbildningen är det återkommande temat vad gäller handlingsriktningar kopplat till innehåll. Frågan behandlas generellt genom uttryck som exempelvis IT-användning. Men resonemang kring exempelvis IT-baserade läromedel förekommer också.

I SOU 1998:84 betonas den betydelse distansutbildning i framtiden förväntas få. I och med detta anses också distanspedagogik vara ett innehåll som bör finnas i all lärarutbildning. Även under kommande år betonas behovet av att blivande lärare får såväl kunskaper som insikter i hur IT kan användas i pedagogisk verksamhet. Detta bland annat för att kunna bidra till en utveckling i skolan:

Erfarenheterna från ITiS visar, att skolledarna, lärarutbildningarna och de kommunala beslutsfattarna är tre nyckelgrupper som utgör en förutsättning för en fortsatt utveckling av IT-användandet i skolan. (Ds 2002:55, s. 140)

Den skeptiska hållning som man anser finns på lärarutbildningen, hos både utbildare och studenter, gentemot IT kan åtgärdas med ett ökat IT-innehåll i utbildningen och därmed ett ökat kunnande.

Denna skepsis kan endast övervinnas genom att de själva blir förtrogna med tekniken, något som de alltså själva ofta inte är redo för. (Ds 2002:19, s. 37)

Den avslutande delen av den undersökta perioden kännetecknas av en integrerad IT-syn där IT genomsyrar hela utbildningen (vilket förvisso även kan ses som en organisatorisk fråga). Det lyfts dock fram en del generella aspekter och IT anses vara ett givet innehåll i en framtida utbildning.

En bättre lärarutbildning innehållande bl.a. informations- och kommunikationsteknik (IKT) som pedagogiskt verktyg och metod i undervisningen samt kompetensutvecklingsmöjligheter för redan verksamma lärare är viktiga insatser för framtiden. (SOU 2010:28, s. 199)

Det handlar om tillämpning av IT, exempelvis genom att nyttja simuleringar och dataspel för undervisningsändamål. Men också om behovet av problematiserande diskussioner och källkritik.

IT är ett överordnat perspektiv i lärarutbildningen, men inom det didaktiska momentet bör en mer övergripande och problematiserande diskussion finnas kring användningen av olika teknologiska hjälpmedel i undervisningen, med historiska referenser. (SOU 2008:109, s. 200)

Den diskussion som återfanns i inledningen av perioden om behovet av att distanspedagogik bör integreras i lärarutbildningen i större grad återkommer också, om än i begränsad utsträckning, under den avslutande delen av den undersökta perioden:

Ett mer flexibelt lärande med teknikens hjälp ger läraren en delvis annan roll, samtidigt som läraren naturligtvis måste ha kunskaper om hur man undervisar med teknikens hjälp. Detta ställer i sin tur delvis nya krav både på lärarutbildningen och på möjligheterna till kompetensutveckling. (SOU 2011:19, s. 85)

Organisation

Inom läroplansteorin handlar organisationsfrågan om hur utbildningen ska ordnas för att innefatta det innehåll den har/önskas ha och svara upp mot de formulerade målen. Relaterat till IT inom lärarutbildningen kan detta exempelvis handla om behörighet, dimension och tillgänglighet. Situationsbeskrivningar som hanterar organisationsfrågan är den del av situationsbeskrivningarna som behandlas i minst utsträckning. När situationen som rör organisation dock berörs är det även i detta fall de samtida bristerna som påtalas. Lärarutbildningen anses inte nyttja de möjligheter IT erbjuder.

Främst handlar det här om distansutbildning och att göra utbildningen mer tillgänglig för studenter och för potentiella blivande studenter.

Inledningsvis i perioden är det distansutbildningen som får utrymme inom denna kategori, inte minst på grund av att SOU 1998: 84 publiceras här. Situationsbeskrivningen handlar alltså mycket om att påvisa att den samtida situationen inte nyttjar de möjligheter som finns till lyckad distansutbildning i och med IT. En hel del exempel visas också, varifrån erfarenheter sägs kunna dras.

Under 2002 poängteras i källorna att IT och den betydelse den fått i samhället innebär nya uppgifter för lärarutbildningen, där exempelvis nya sätt att kommunicera lyfts fram. Även här lyfts ett antal exempel, vilka ämnar fungera som goda exempel på distansutbildning med hjälp av IT, fram. Det konstateras att:

/.../lärarutbildningarna under de senaste åren alltmer börjat använda IT som verktyg i den egna undervisningsadministrationen. (Ds 2002:19, s. 37)

Den organisatoriska frågan får än mindre utrymme i slutet av perioden när det handlar om den situation som beskrivs. En situation som beskrivs är att intresset för att söka lärarutbildning med inriktning mot IT är lågt, vilket är ett problem. Men vikten av att inte se IT som ett särskilt område i utbildningen poängteras också under perioden:

Vad gäller IT hade utredningen redan slagit fast områdets betydelse som ett genomgående perspektiv i lärarutbildningen. (SOU 2008:109, s. 61)

De handlingsriktningar som har med organisation att göra behandlar främst ökad tillgänglighet av utbildningen. Det handlar mycket om att göra utbildningen tillgänglig för studerande genom distans- och nätbaserad utbildning. Och med detta uttrycks en förhoppning om att nå ut till fler studenter samt att bredda och fördjupa utbildningen.

Under den inledande delen av den undersökta tiden berörs frågan om distansutbildning främst i utredningen SOU 1998:84. I denna utredning påpekas att IT erbjuder stora möjligheter, och är nödvändig, för framtida distansutbildning. För att nyttja dessa möjligheter krävs nya strukturer och nya regelsystem. Distansutbildning bör erbjudas i lärarutbildning såväl som i andra utbildningar.

Distansutbildning får fortsatt utrymme när det gäller organisatoriska frågor. Man menar att fler studenter kan rekryteras genom att utbildningen har möjlighet att nå fler studenter. Vidare anses distansutbildningen kunna öka

samverkan mellan olika utbildningsorter. Detta bidrar då till ett ökat utbud för studenterna och till att spetskompetens kan utvecklas på de enskilda universitet/högskolorna:

Lokalt utvecklas på sikt spetskompetenser som blir nationellt tillgängliga och ett, totalt sett, bredare utbud kan komma fler studenter och verksamma lärare till del. (SOU 1999:63, s. 132)

Att se IT som en integrerad del i hela lärarutbildningen är en utgångspunkt under den senare delen av perioden. I övrigt handlar det under denna period om att öka tillgänglighet av lärarutbildning genom användande av IT samt att öka intresset för lärarutbildning med fokus på IT.

Utvärdering

Vad berör utvärdering och bedömning, när det gäller IT, handlar det i texterna främst om bedömning av praktik och organisation samt bedömning av produkter. Stundom framkommer rätt sakliga framställningar, såsom beskrivning av vad som ska bedömas vid lärarutbildning när dessa söker examensrätt:

De kriterier som Högskolverket nu använder vid bedömningen av examensrätt för lärarutbildning är organisation och ledning, ämnesdjup och ämnesbredd, lärarkompetens, kompetensutveckling, samband mellan utbildning och forskning, praktisk-pedagogisk utbildning, examensarbete, utvärdering och kvalitetssäkring, samverkan med fältet, lokaler och utrustning, bibliotek och litteratur, informationsteknik, internationalisering samt kritisk och kreativ lärarutbildningsmiljö. (SOU 1999:63, s. 382)

Den situation som i övrigt framträder är ett läge där det finns behov av att utvärdera, granska och forska kring lärarutbildningarnas IT-användning samt brister i lärares kunskap om IT-baserade produkter och deras förtroenhet i bedömning av dessa:

Det är sällsynt med såväl forskning som utvärdering med fokus på lärarutbildningens användande av IT. (Ds 2002:19, s. 37)

Det är vidare viktigt att forska kring samt utvärdera hur IT inverkar på resultatet av inlärningsprocessen i form av förvärvade kunskaper och färdigheter. (SOU 2008:109, s. 196)

Handlingsriktningarna är ofta uttryckta som svar på dessa identifierade brister, ofta fokuserade på att utvärdera och granska IT-användning inom lärarutbildning:

En utvärdering av IT-användningen inom lärarutbildningarna, speciellt ifråga om den didaktiska diskussionen, skulle vara önskvärd och eventuellt kunna leda till rekommendationer om åtgärder. (2002:19, s. 37)

Det förekommer också argument som är mer relaterade till bedömning av individer. Dock är argument relaterade till bedömning av framtida elever ovanliga. Snarare handlar det om att lärare ska öva upp förmågan att bedöma IT-relaterat innehåll och hur elever påverkas av detta:

I ett informations- och kunskapsrikt samhälle, där information och kunskap dessutom är lättillgängliga, kommer lärarens roll och arbetsuppgifter att förändras. Snarare än att enbart överföra information måste läraren utveckla förmågan att utvärdera och kritiskt granska såväl information i sig som hur barn, ungdomar och vuxenstuderande omvandlar denna till kunskap. (SOU 1999:63, s. 11)

Det är därför viktigt att såväl blivande som redan yrkesverksamma lärare stöds i deras nya och vidgade roll. Det är vidare viktigt att forska kring samt utvärdera hur IT inverkar på resultatet av inlärningsprocessen i form av förvärvade kunskaper och färdigheter. (SOU 2008:109, s. 196)

Sammanfattning - situationsbeskrivningar och handlingsriktningar

När det handlar om de situationer som beskrivs framkommer ofta påståenden om påtagliga brister i lärarutbildningens IT-användning och IT-kompetens samt brister i relevansen i utbildningen. Även den bristande förmågan att hålla sig uppdaterad på området och nyttjandet av de möjligheter tekniken erbjuder betonas. Lärarutbildningen korresponderar inte mot en förändrad omvärld och skola, och har inte hängt med i den utveckling skola och framförallt samhället genomgått. Lärarutbildningen och dess brister vad gäller IT, pekas i slutet av perioden också ut som en orsak till de brister som anses finnas i skolan. Över tid blir bilden av IT:s betydelse mer nyanserad, om än lika viktig. Många utsagor är formulerade på en mycket generell nivå där det talas om bristande kunskaper, bristfälligt medvetande och otillräcklig användning. Däremot är det mer ovanligt med specifika formuleringar kring vad det faktiskt är som saknas eller är bristfälligt. Det verkar vara nödvändigt att visa *att* IT innebär något betydelsefullt och *att* brister finns, snarare än att visa på *vad* det innebär och *vilka* bristerna är. Vidare konstateras i ett flertal dokument (exempelvis i Ds 2002:19 och SOU 2008:109) att det saknas såväl forskning som utvärderingar och granskningar som berör IT vid lärarutbildning. Det gäller då graden av IT-användning, betydelsen av IT och hur lärarutbildningen svarar upp mot de examensskrivningar som finns. En tendens är att IT definieras mer i slutet av den undersökta perioden än i början av den. Från att i början av perioden be-

handlas i nästan uteslutande okritiska utsagor framgår i slutet av perioden en mer problematiserande syn och en mer omfattande definition.

De situationer som beskrivs ligger till stor del som grund för att legitimera de handlingsriktningar som förespråkas i källorna. Situationsbeskrivningarna handlar mycket om att beskriva brister av olika slag och handlingsriktningarna är ofta framskrivna som svar och som tänkt hantering av dessa brister. Många handlingsriktningar handlar om att på ett eller annat sätt introducera IT i större utsträckning på lärarutbildningen. Generellt sett berör de allra flesta uttryck för önskad handlingsriktning formuleringar om en större implementering av IT inom lärarutbildning. Det handlar om såväl användandet av IT i utbildningen, både i form av pedagogiska hjälpmedel och nätbase-erade läromedel och i form av administrativa hjälpmedel och medel för distansutbildning, samt kunskaperna om IT i utbildningen. I figur 7 sammanfattas diskussionen ovan utifrån analysramen:

		Mål	Innehåll	Organisation	Utvärdering
Centrala utgångspunkter IT som problemlösare och för utveckling Lärarutbildning efter skolan i utvecklingen	Situations- beskrivning	BRISTER			
		Samtida mål är ej relevanta	Brister i IT-relaterat innehåll	IT:s potential nyttjas inte	Saknas utvärderingar, granskningar och forskning av lärarutbildning och av produkter
	Handlings- riktning	ÖKA GRADEN AV IT			
		IT som mål och IT som överordnat perspektiv	Öka IT-användande och IT-kunnande	Öka tillgänglighet, bredd och djup	Utvärdera & granska Öka kunskap om bedömning av produkter

Figur 7: Sammanfattande analysbild av IT-studien

Diskussion - IT-studie

Nedan följer en diskussion utifrån den empiriska analysen. Diskussionen förs under ett antal teman. Det första temat rör frågan om hur IT inom lärarutbildning behandlas relaterat till hur lärarutbildningen generellt behandlas, och utgår från den genomgång av lärarutbildning i SOU och Ds som presenterats tidigare. Det andra temat fokuserar på vilka motiv som

formulerats för införande av IT på lärarutbildning och baseras delvis på den uppdelning av motiv som introducerades av Cuban (2001) och som behandlats i IT-bakgrundskapitlet. Det tredje temat behandlar glappet mellan lärarutbildning, skola och samhälle. Temat därefter rör IT som ett hot. Här talas om det hot IT förknippas med mot såväl skola som lärarutbildning. Avslutningsvis behandlas frågan om IT i ett tidsperspektiv.

IT och lärarutbildning i utbildningsdepartementets SOU och Ds

När IT behandlas i SOU och Ds från utbildningsdepartementet framträder till mångt och mycket samma teman som när lärarutbildningen generellt behandlas. Temat *jämställdhet* tas upp i begränsad utsträckning och främst i utredningen som heter just ”*Jämställdhet och IT*”, utförd på uppdrag av Jämit. En skillnad mellan hur jämställdhetsfrågan behandlas här och hur den behandlas generellt är att det i andra sammanhang främst handlar om att öka andelen män i utbildningen, medan det relaterat till IT handlar om att stimulera fler kvinnor att läsa IT-utbildningar. Detta knyter an till *rekryteringsfrågan* som annars främst behandlas i relation till distansutbildning när det gäller IT. Genom att implementera IT i större utsträckning uttrycks en förhoppning om att dels nå fler potentiella studenter, även från de grupper som normalt sett inte dominerar utbildningen. Angående *forskningsanknytning* framhålls i flera dokument att forskningen kring IT på lärarutbildning är bristfällig. Det gäller både forskning relaterad till rådande situation och forskning relaterad till innebörden av IT på utbildningen. Det handlar inte, när det kommer till IT, så mycket om att utveckla forskningsanknytningen och bidra till skolans forskningsanknytning som det gör när frågan hanteras mer generellt. Angående *relationen till skolan* är detta det dominerande temat när det kommer till IT och lärarutbildningen. Synen på lärarutbildningens relevans (eller brist på relevans) återspeglas i fallet IT. Inom IT trycks dock specifikt på hur skolan anses ha kommit längre i sin utveckling än lärarutbildningen, vilket inte är fullt lika framträdande inom andra områden. *Innehållsfrågan* behandlas i relativt stor utsträckning. Här är det både innehållet i form av mer IT-användning i lärarutbildningen och frågan om lärarutbildningens förmåga att bidra till de blivande lärarnas IT-användning och IT-kunnande som fokuseras.

Motiv för införande av IT på lärarutbildning

IT kopplas samman med såväl utbildningens mål, utbildningens innehåll, utbildningens organisation och utvärdering. När det gäller IT vid lärarutbildning relaterat till organisationen motiveras införandet med, och kopplas till, att lärarutbildningen är en del av den högre utbildningen eller med det faktum att IT faktiskt blir en allt större del av de flesta institutioner och organisationer. Här har inte minst distansutbildningar och samverkan mellan

olika universitet och utbildningar uppmärksammats. Att införa IT kopplat till innehåll och till mål får däremot en lite mer unik prägel för lärarutbildningen och kan snarare relateras till lärarutbildningens position i relation till skolsystemet. När det gäller utvärdering är det intressant att detta främst relateras till utbildning och till produkter och inte i särskilt hög grad till individer.

Cuban (2001) menar att införandet av IT i skolan har motiverats som ett sätt att effektivisera skolan och göra den mer produktiv, att göra lärandet mer engagerande och verklighetsanknutet samt att förbereda eleverna för ett framtida yrkesliv. Liknande motiv kan spåras när det gäller de uttalade motiven till att föra in IT i högre utsträckning inom lärarutbildning. När det gäller det första motivet, att effektivisera lärarutbildning och göra den mer produktiv, handlar det främst om organisatoriska frågor. Genom att erbjuda distansutbildning med hjälp av IT förväntas utbildningen bli bredare, djupare och mer lättillgänglig. Det andra motivet, att göra utbildningen mer engagerande och mer verklighetsanknutet, berörs främst i frågor om innehåll. Det ges exempel på hur IT-baserat innehåll kan både engagera och motivera blivande lärare och lärarutbildare. Det tredje motivet, att förbereda de studerande för ett kommande yrkesliv, behandlas i relation till lärarutbildningens mål. Här berörs frågor kring att lärarutbildningen och dess mål ska vara relevanta för den samtida och framtida skolan. De blivande lärarna ska inneha sådana kunskaper i och om IT, efter genomgången lärarutbildning, att de antingen kan vara verksamma i den samtida skolan och de krav som finns i den eller vara med och utveckla denna skola. Ibland handlar det om båda dessa aspekter.

Den begränsade användningen av IT på lärarutbildningen och den skeptiska hållning som anses finnas hos såväl lärarutbildare som studenter lyfts fram som problem som måste åtgärdas. När det kommer till åtgärderna handlar det främst om att överkomma denna skepsis och öka användandet, inte genom att se över relevansen av det utbud som finns utan snarare att invänta och påskynda lärarutbildningens "IT-mognad". I många fall framträder en uppfattning om att IT kommer att integreras i utbildningen i den form den i samtiden har och att det i så fall kommer att innebära utveckling och förbättring av utbildningen. Det som alltså uttrycks i dokumenten förstås som det ten Brummelhuis & Kuiper, (2008) kallat teknisk push där IT-implementering på lärarutbildning initieras utan att hänsyn tas till de kommande användarna av tekniken. Även här finns paralleller till introducerandet av IT i skolorna, vilket flera studier (Jfr. Brooks 1980, Cuban 200, Laurillard 2007) visat har skett just genom denna typ av introduktion, med ett relativt misslyckat resultat. I några dokument, framförallt i dokument från den senare delen av den undersökta perioden, uttrycks dock en önskan om mer problematiserande diskussioner kring det pedagogiska och didaktiska

värdet av IT-frågor och hur implementeringen av IT i undervisningen ska kunna ske på bästa sätt. Det kan således hävdas att det över tid har kommit att tas mer hänsyn till lärarutbildning och de behov som finns där. Men frågan är om detta ändå inte handlar om teknisk push då dessa situationer, som kan sägas handla om att utveckla eller uttrycka *educational pull* i fallen är statligt initierade. Dessa uttryckta behov av problematiserande diskussioner och mer omfattande definitioner kring vad IT kan komma att betyda och hur den kan användas inom lärarutbildning visar dock på ett IT-begrepp som i sammanhanget mer överensstämmer med EU:s definition på digital kompetens, vilket Runeland-Forsman (2011) har visat inte framkommer i lärarutbildningens examensmål.

Utifrån diskussionen om IT som revolution eller evolution (Riis, 1999) framgår att det runt mitten av 1990-talet främst var det revolutionära synsättet som fick utrymme. IT innebar helt nya uppgifter i lärarrollen och detta skulle återspeglas och formas i lärarutbildning. Framåt slutet av perioden som omfattas av den empiriska studien är det snarare ett evolutionärt synsätt som framträder. IT har förvisso förändrat lärarrollen och dess uppgifter. Men det är snarare en utvecklingssyn än en total omvälvning som träder fram i dessa senare dokument. Denna utveckling, från ett revolutionärt till ett evolutionärt synsätt, exemplifieras genom tre citat från 1994, 1999 och 2008:

/.../datorer och multimedia har givit oss tillgång till verktyg, som för första gången sedan vi lämnade jordbruks- och hantverkssamhället kan revolutionera skolarbetet. (1994:45, s. 58)

De förändringar som i dag äger rum i vår omvärld har en avgörande betydelse för all utbildning. Det handlar inte enbart om den så kallade kommunikationsrevolutionens sätt att förändra, kanske på ett grundläggande sätt, utbildningens innehåll och organisation – och därmed lärarens olika uppgifter. (SOU 1999:63, s. 50)

IT som utbildningsresurs är en helt nödvändig del av en lärarutbildning i fas med den digitala utvecklingen i samhälle och skolväsende. /.../ Utredningen rekommenderar att - man inom samtliga lärarutbildningar undersöker hur IT på lämpligaste sätt kan integreras i utbildningen för att ge de blivande lärarna den IT-kompetens som läraryrket kräver. (SOU 2008:109, s. 16)

IT, lärarutbildning och glappet

Det är uppenbart i texternas situationsbeskrivningar att lärarutbildningen inte anses hänga med i den utveckling skolan och det omgivande samhället genomgått och genomgår på IT-området. Detta är en bild som framkom också under referensperioden, men detta glapp blir än tydligare under den

undersökta perioden. Det anses finnas ett glapp mellan IT-kunnande och IT-användande inom lärarutbildning och utanför. Detta kan relateras till den debatt som fördes på 1990-talet när skolan skulle datoriseras, då det talades om att skolan inte var i fas med det omgivande samhället som genomgick stora förändringar i och med införandet av IT. För att komma tillrätta med detta glapp, som ansågs vara ett problem, skulle lärare övertygas om värdet och behovet av IT i skolan. Detta har bland annat Karlsohn (2009) visat på. Ett liknande förhållningssätt återfinns alltså i policy rörande införandet av IT inom lärarutbildning. Lärarutbildningen anses släpa efter och bedöms inte ha samma IT-mognad som skolan och som det omgivande samhället. Problem som formuleras är att elever ofta är mer kunniga på området än deras lärare och att utexaminerade lärare är i omedelbart behov av kompetensutveckling när de genomgått sin lärarutbildning och börjar jobba i skolsystemet. Denna typ av situationsbeskrivningar återfinns i dokument från hela den undersökta perioden. Det glapp som uttrycks i dokumentet skulle kunna förklaras med en den tröghet och stundom ovilja till förändring på lärarutbildningen som tidigare studier visat finns vid lärarutbildning samt med de traditioner som verkar inom lärarutbildning (Jfr Askling 1983, 1998, Skog-Östling 1984, Carlgren 1992).

De problem som beskrivs i situationsbeskrivningarna, med en lärarutbildning som släpar efter skolan när det gäller IT, blir mer komplexa i vidare kontext. Den svenska skolan beskrivs dessutom släpa efter eleverna och det omgivande samhället när det kommer till användande av och kunnande kring IT (EU 2011, Hylén 2011).

Utöver detta har det bland annat från EU:s håll (2011) och av Rizza (2011) visats att såväl den svenska skolan som den svenska lärarutbildningen ligger långt efter många andra länder när det gäller graden av IT-användande och IT-kunnande. Under referensperioden skrevs Sverige fram som ett framstående IT-land. Detta blir inte tydligt i den undersökta perioden, och framförallt inte i slutet av den, då det istället fokuseras på vad Sverige har tappat gentemot andra länder samt på det glapp som nu anses finnas mellan IT-användande i svenska skolan och lärarutbildningen och IT-användandet i andra länders utbildningar. Här konstateras att Sverige till skillnad från våra grannländer saknar en nationell IT-strategi för utbildningen.

IT, lärarutbildning och hotet

Trots att IT i många fall kopplas samman med möjligheter, till exempel pedagogiska möjligheter, organisatoriska möjligheter och möjligheter till utveckling är IT också på olika sätt kopplad till ett hot mot lärarutbildningen. Dels handlar det om hotet mot de traditionella undervisningsidealen,

samt skolans och lärarutbildningens traditioner. Detta är en hotbild som främst förekommer i de tidigare dokumenten. Samtidigt som det alltså finns en stor tilltro till IT och de möjligheter tekniken för med sig, finns likväl en osäkerhet kring vad detta kan komma att innebära för skolan, lärarutbildningen och läraryrket. Hotbilden blir inte lika framträdande i de senare dokumenten. En generell tendens som går att finna genom hela den undersökta perioden är hotet om att skolan och lärarutbildningen kan komma att mista sin auktoritet om IT *inte* anammas i större utsträckning. Även här finns paralleller till införandet av IT i skolan, då detta i många fall också, under 1990-talet och början på 2000-talet, motiverades med argument som att skolan måste hänga med IT-tåget, eller anamma IT, för att inte mista sitt kunskapsmonopol, vilket Karlsruhn, (2009) diskuterat.

1994 talades om den risk som förelåg om IT inte implementeras i större utsträckning. I ett stycke rörande lärarrollen sades i en utredning från mitten på 1990-talet att:

Om skolan inte kan följa med i denna utveckling, om det blir för stora avstånd mellan kunskap och kunskapssökande i skolan och utanför, hamnar skolan i en krissituation. Barnen kommer att skynda sig från skolan för att släcka sin kunskapsörst hemma eller på andra ställen i samhället. (SOU 1994:45, s.59)

10 år in på 2000-talet menar man att skolan till stor del befinner sig i denna kris och att det delvis är lärarutbildningens fel.

Ju fler kunskapsmätningar med alarmerande resultat som publiceras, desto tydligare framträder den svenska skolans oförmåga att ge alla elever en likvärdig grund i matematik, naturvetenskap, teknik och IKT. Otillräckligt ledarskap från skolhuvudmännens sida liksom bristfällig lärarutbildning och -fortbildning framstår som fundamentala problem i sammanhanget. (SOU 2010:28, s. 29)

Från framtid till samtid

Under den period som fungerat som referensperiod i studien var framtids-tron stor och med den förväntningarna på IT:s möjligheter. Detta gäller också lärarutbildningen som förväntas relatera till och stundom bidra till skolans utveckling inom området. Runt tiden för millennieskiftet anses en förändring av lärarutbildningen oundviklig. IT har introducerats i allt större utsträckning i skolan och lärarens roll bedöms i och med detta ha förändrats. Lärarutbildningen har inte ändrats i samma utsträckning. Perioden mellan år 2008 och år 2011 karaktäriseras av en tid då det i policydokumenten uttrycks ett behov av att definiera vad IT innebär för utbildningen. IT ses som ett överordnat perspektiv som bör genomsyra all utbildning. Lärarutbildningen har släpat efter såväl skola som samhälle och det anses finnas ett behov av att anpassa utbildningen efter samtiden. IT anses fortfarande in-

nebära förändringar i lärarrollen, men bilden är betydligt mer nyanserad nu än tidigare. Över tid kan man alltså se att fokus skiftar från framtid till samtid. Resonemanget kan relateras till diskussionen ovan om utvecklingen från risk till kris. I en situation där det anses finnas risk för att mista ett kunskapsmonopol och minsta auktoritet är det ganska naturligt att ha ett framåtblickande perspektiv för att undvika att denna risk realiserar. Är det istället en krissituation som beskrivs blir samtiden mer relevant att hantera för att ta sig ur den beskrivna krisen.

10. Lärarutbildning i skolans tjänst?

Med avhandlingen har kunskap utvecklats om lärarutbildningspolicy och de inramningar som denna statliga intervention är producerad inom och skapar för lärarutbildning. Hur det argumenteras för förändring av lärarutbildning i statlig policy har behandlats i de båda delstudierna. Därtill har de historiska och problematiserande kapitlen i avhandlingen bidragit till att fördjupa förståelsen kring lärarutbildningens relation till skola och högskola samt för de traditioner som är med och formar lärarutbildningens ramar. Efter en inledande sammanfattning av delstudiernas resultat fördjupar kapitlet diskussionen om legitimeringsgrunderna för de statliga förändringsinitiativen och hur argument för förändring kan förstås i förhållande till lärarutbildningens akademiska position. Avslutningsvis rör diskussionen den undran avhandlingsarbetet drivits utifrån; vilken roll lärarutbildning tillskrivs i förhållande till skola i statliga argument för förändring.

Avhandlingens delstudier

I delstudie ett och delstudie två har statliga förändringsinitiativ av lärarutbildningen, uttryckta på policynivå, studerats. I den första delstudien, där direktiv till de stora lärarutbildningsutredningarna i efterkrigstid fungerat som källor, blir det tydligt att lärarutbildning i ett längre historiskt perspektiv, till mångt och mycket förväntas anpassas till skolan, dess behov och dess utveckling. Vidare framgår att spänningen mellan å ena sidan krav relaterade till skolan och läraryrket och å andra sidan krav rörande forskning och akademiska kunskaper är ständigt återkommande. Utredningar har initierats när lärarutbildningens relevans för den samtida, och stundom framtida, skolan har ifrågasatts. De angivna förklaringarna till denna brist på relevans har olika grunder, men det gemensamma för direktiven är bilden av att skolan går före lärarutbildning och att den senare därför måste förhålla sig till den pågående eller förväntade utvecklingen. I vissa fall uttrycks detta i form av en framförhållning, att skolan förväntas utvecklas genom reformer som initierats eller som en följd av en mer allmän samhällsutveckling. I detta finns också stundom en tilltro till lärarutbildningens bidrag i denna förväntade utveckling. I andra fall anses förändringar i skolan redan ha ägt rum, till vilka lärarutbildning behöver anpassas. Direktivet till HUT 07, vilket är det sista av de studerade direktiven, skiljer sig i detta avseende från övriga, i och

med att det som främst legitimerar tillsättandet av utredningen är interna brister och lärarutbildningens negativa inverkan på skolan. De tidigare direktiven legitimeras främst av externa förändringar.

Gemensamt för direktiven är alltså det uttryckta behovet av att göra lärarutbildning mer adekvat för skolan. En tendens som framträder är att tilliten till lärarutbildningens förmåga att påverka skolutveckling avtar över tid. Historiskt syns en strävan efter att integrera utbildningen i större utsträckning och göra den alltmer gemensam för olika lärarkategorier och även integrera utbildningens mer teoretiska delar med de mer praktiska. Också här skiljer sig direktivet till HUT 07 från övriga direktiv genom att förespråka en diversifiering av läraryrket med olika läraridentiteter, baserade på skolans kunskapsmål, för olika lärarkategorier. I övriga direktiv har integreringstanken, att sammanföra olika lärarkategorier och främja samhörigheten dem emellan, varit mer entydig.

Ett annat återkommande tema är strävan efter en ökad akademisering av utbildningen. Denna strävan ter sig dock olika över tid. I samband med att lärarutbildning uppmanas anpassa sig efter enhetsskolan på 50- och 60-talet, alltså innan lärarutbildning har inkorporerats i högskolan, finns en stor tilltro till den pedagogiska vetenskapen och forskningen och den strävan som uttrycks i direktiven handlar främst om att anamma denna forskning. När lärarutbildning sedan under 30 år varit en del av den högre utbildningen betonas istället behovet av produktion av relevant praxisnära forskning och förstärkning av forskningsanknytningen.

Referenser till internationella utvecklingar och aspekter förekommer under hela den undersökta perioden, och ungefär lika frekvent. Dock vidgas området som berörs i dessa internationella hänvisningar över tid. I slutet av den undersökta perioden, främst i direktiven till HUT 07, då internationella hänvisningar i direktiven rör en rad olika områden blir också det nationella uppmärksammat på ett sätt som inte varit synligt tidigare.

I avhandlingens andra delstudie undersöks argument framförda i statliga offentliga utredningar (SOU) och rapporter från utbildningsdepartementet (Ds) rörande lärarutbildning och IT mellan år 1998 och 2011, med perioden mellan år 1994 och 1996 som referensperiod. Denna delstudie, som är avsedd att konkretisera och komplettera den mer övergripande direktivstudien, förstärker resonemanget kring den statliga ambitionen att relatera lärarutbildning till skolan och bilden av att lärarutbildning ligger ett steg efter skolan. En vanlig legitimeringsgrund för en förstärkning av IT på lärarutbildningen är att skolan kommit längre i sin utveckling och att den eftersläpning som tillskrivs lärarutbildningen måste åtgärdas. Den historiska genomgången (i kapitel 8) visar att införandet av IT i skolan i många fall har motiverats med att elevers IT-användning och IT-kompetens är större än

skolans och att skolan därmed måste integrera IT i sin verksamhet i större utsträckning för att svara upp mot elevers kunskaper och användarfrekvens. När det gäller argument kring införandet av IT på lärarutbildning är det alltså skolans IT-kunskaper och -användning, vilka uttrycks vara mer utvecklade än lärarutbildningens, som framförs som ett motiv till att initiera insatser riktade mot lärarutbildningens IT-utveckling. Det anses finnas ett glapp mellan IT-kunnandet och -användandet inom lärarutbildning och utanför. Detta gäller både i relation till skolan, till arbets- och samhällsliv och gentemot andra länders utbildningssystem. IT:s konsekvenser eller möjligheter för lärarutbildningen framställs som stora under hela den undersökta perioden även om bilden nyanseras över tid. Bilden av att IT förväntas revolutionera skolan och lärarutbildningen och innebära en helt ny lärarroll övergår till en bild av en utveckling, där IT förvisso förväntas genomgå all utbildning och erbjuda stora möjligheter i denna, men inte lika radikalt förändra utbildningen och yrkesrollen. Hela den undersökta perioden karakteriseras dock av att implementering av IT på lärarutbildning förväntas lösa många problem vid utbildningen och öka dess relevans för skolan. Det kan karakteriseras som en form av teknisk push, där begränsad hänsyn tas till lärarutbildningens behov när ökad grad av IT förespråkas. Även här är tendensen att uttrycken nyanseras över tid.

De båda delstudierna pekar delvis i samma riktning, men det är ingen enhetlig utveckling som framträder.

Legitimering - mellan stabilitet och förändring

Utifrån de båda delstudiernas resultat, kopplat till tidigare forskning och de teoretiska utgångspunkterna kan några slutsatser dras. Nedan presenteras och diskuteras tre centrala slutsatser.

- 1) Lärarutbildning placeras utvecklingsmässigt i ett eftersatt läge i förhållande till skolan. Skolan verkar på detta sätt som den främsta legitimeringen för förändringsinitiativ av lärarutbildning på policynivå.**

Den studerade policyn utgör ramar för hantering av lärarutbildningsreformer, både för vidare policyarbete och för lärarutbildningens reella gestaltning. Samtidigt är den studerade policyn i sin tur inramad av uppfattningar och samhällsströmningar kring vad lärarutbildning är, kan och bör vara. Inom dessa inramningar formuleras policyn. Detta visar på det som bland annat Entman (1993) och Ball (1999) hävdar, att avsändaren av texten gör medvetna och omedvetna val och genom dessa val ramar in vad som förmedlas av texten och det handlingsutrymme som texten skapar.

De tankestilar som får utrymme i samtidens samhällsdebatt verkar inramande för det statliga agerandet i form av vad som är möjligt och relevant att uttrycka sig kring i den typ av policytexter som studerats. Detta blir tydligt i den andra delstudien, där IT-implementering behandlas. Från mitten av 1990-talet fram till 2000-talets början handlar det om vad skolan kan bli. En bit in på 2000-talet utgörs ramarna snarare av vad lärarutbildningen är. Samtidens föreställningar om framtiden och visioner kring vad IT kan bli i framtiden återfinns under hela den undersökta perioden. Det är dock mer fokus på detta under mitten av 1990-talet. Den stora tilltro till IT:s möjligheter som Karlsohn (2009) visat utmärkte samhälls- och skoldebatten i Sverige återfinns även i de studerade källorna. Agerandet är i denna tid på så sätt inramat av de tankestilar som också får utrymme i samhället i övrigt. Lärarutbildningen förväntas spela en aktiv roll i vägen in i det kommande IT-samhället. Framtiden blir mindre framträdande under 2000-talet och i slutet av den undersökta perioden handlar det, när framtiden nämns främst om att lärarutbildningen ska anpassa sig efter den IT-utveckling som väntas, alltså inte vara med och driva denna utveckling. Ett annat exempel på hur policyn ramar in av mer övergripande samhällsströmningar tas från direktivstudien. En betoning av kunskaps- och kvalitetsfrågorna samt skolans och lärarutbildningens brister i relation till dessa legitimerar de initierade förändringarna i det senaste direktivet. "Krisen i svenska skolan" är en samhällsströmning som fick stort utrymme i media och politik under tiden för direktivet 2007 och är ett exempel på en samhällsövergripande tankestil som inte är möjlig att agera utanför och som i sig utgör en legitimeringsgrund för ett vidare agerande. Detta är, liksom Persson (2011) visat, också något som man från statligt håll måste visa handlingskraft gentemot.

Den i särklass vanligaste inramande faktorn som kommer till uttryck i policyn är skolan, dess pågående- eller förväntade förändring samt dess brister. Lärarutbildning har, som visats i studien, i många skilda sammanhang lyfts fram som ett statligt styrmedel för skolan. Detta har blivit allt viktigare i och med decentraliseringen och marknadiseringen av skolan då lärarutbildning idag utgör en av få vägar staten har att påverka skolan. Genom lärarutbildning kan staten med andra ord påverka skolans möjligheter och begränsningar. Studien har dock visat att skolan utgör en minst lika stor påverkansfaktor på lärarutbildning och att de tankestilar kring vad skola är och ska vara som får utrymme i det samtida samhället samt hur detta tolkas och framförs i policy inramar de möjligheter det finns att uttala sig om och agera kring lärarutbildning. Att lärarutbildning är till för skolan är inget som förhandlas eller problematiseras i källorna. Däremot kan man se att utbildningen stundom anses ha ett vidare uppdrag än relationen till skolan. Exempelvis i direktivet till LUT 74 där även relevansen för andra yrkesgrupper berörs. Vilken roll lärarutbildning förväntas ha i relation till skolan varierar

över tid och en tendens som kan skönjas i båda de empiriska studierna är att lärarutbildning mer kommit att betraktas som en instans som ska förse skolan med det skolan behöver och inte, i första hand, vara en aktiv medskapare av densamma.

En tendens som framträder är att när det är brister, eller till och med en kris, i skolan som legitimerar förändringsinitiativ anses lärarutbildningen i många fall vara en bidragande orsak till den situation skolan hamnat i. Fokuseras istället skolans styrkor eller utveckling anses lärarutbildningen i huvudsak ligga ett steg efter skolan. Således är det både skolans bristande utveckling och skolans, relativt lärarutbildningen, snabba utveckling som används legitimerande för förändring av lärarutbildning. Detta framträder tydligt i direktivstudien där direktiven antingen är relaterade till en risk eller till en kris. De två första direktiven, från 1950 och 1960, är båda initierade med enhets-skolereformen som legitimerande, men går åt olika håll gentemot reformen. I det första fallet uttrycks en risk för skolan att denna ska hamna i en kris om inte lärarutbildningen reformeras. I det senare anses skolan i många avseenden redan befinna sig i en kris. Skolans kris används också legitimerande för förändringen som initieras 2007, fast här i relation till skolans och elevers måluppfyllelse och behov. I IT-studien blir en tidsmässig utveckling synlig i relation till detta, där skolan anses befinna sig i en risksituation i mitten av 1990-talet, till en krissituation i slutet av 2000-talets första decennium.

Att skolans situation och lärarutbildningens bristande relevans för skolan används som den i särklass vanligaste legitimeringen i policyn kan förklaras genom att syftet med tillsättandet av en utredning genom direktiv är att behandla problem på olika sätt och föreslå lösningar, samt att SOU och Ds är rapporter utarbetade för att lämna förslag på problemlösning (Regeringen.se 2012). Samtidigt skulle kunna tänkas att problemen som anses behöva lösas, skulle vara relaterade till annat än skolan, såsom lärarutbildning som högre utbildning, lärarutbildningen i ett samhällsperspektiv eller mer inom lärarutbildningen interna problem. Sådana legitimeringar finns, framförallt i det senaste direktivet, från 2007, då just lärarutbildningens interna problem är främsta legitimeringskällan. Detta relateras dock i väldigt hög grad till skolan och skolans behov och anledningen till att förändra lärarutbildningen är fortfarande att öka dess relevans för skolan. Lärarutbildningen skrivs alltså generellt fram som efter skolan i utvecklingen, vilket bekräftar det Askling (1998) och Jarl och Rönnerberg (2010) visat, att lärarutbildningen ligger efter skolan och ofta förändras som ett svar på skolans förändring. Diskussionen aktualiserar också den fråga som Eraut (2000) ställer, huruvida en omstrukturering av lärarutbildningens är möjlig om inte externa faktorer, såsom skolan, först ändras. Men huruvida den eftersläpande position som lärarutbildning tycks befinna sig i också innebär att den

bidragit till brister i skolan eller om det ”bara” föreligger en risk för detta skiljer sig åt.

När det är brister som beskrivs är det i regel samtiden som fokuseras i större utsträckning. Detta blir tydligt i de båda delstudierna, då samtidsfokus generellt fått alltmer utrymme under 2000-talet, när också skolans brister lyfts fram i ökad utsträckning. I tider där kris används som legitimering för reformering tillskrivs lärarutbildning en mer reaktiv roll i förhållande till skola. En uttrycks kris innebär också en ökad fokusering på samtiden och en begränsad framförhållning. I tider av kris tycks det nödvändigt att hantera situationen som är här och nu. Detta kan också leda till att när lösningar på dessa situationer kommer är de inte längre svar på de problem som finns. Utan, som Skog-Östlin (1984) visat, blir förändringarna i många fall inte svar på samtida behov utan snarare lösningar på krav och behov som funnits tidigare. Detta skulle då betyda en fortsatt eftersläpning och eventuell kris.

Den delstudie som berör IT visar att den i policyn uttryckta tilltron till IT och IT:s möjligheter från 1990-talets senare hälft till 2011 är mycket stor, om än inte lika revolutionerande i slutet av perioden, och på många sätt större än tilltron till lärarutbildningen. Ramarna relaterade till IT kan på så sätt sägas dominera över ramarna relaterade till lärarutbildning. Lärarutbildningen bör anpassas efter IT och inte tvärt om. Det hävdas exempelvis i SOU 1999:63 att IT förväntas förändra lärarrollen radikalt och i SOU 2011:19 att den nya tekniken innebär nya krav för utbildningen. Detta handlar då om det som ten Brummelhuis & Kuiper (2008) kallat teknisk push. På så vis utgör inte bara skolan och skolans IT-användande ramar för lärarutbildning. Också sättet på vilket IT skrivs fram i dokumenten bildar ramar för lärarutbildning. Detta kan jämföras med vad tidigare studier (Laurillard 2007, Cuban 2001, Brooks 1980, Riis m. fl. 1997) visat varit utmärkande för IT-implementeringen i skolan. Vad gäller lärarutbildningen och teknisk push verkar detta dock i dubbel bemärkelse. Lärarutbildningen har för det första att svara upp mot den samtida och framtida reproduktion som är kopplad till lärarutbildning och de krav förväntningar som ställs på den i egenskap av högre utbildning. För det andra finns också krav och förväntningar i förhållande till skolans samtida och framtida reproduktion, som även de i hög grad synes påverka lärarutbildningen. Vid införandet av IT i skolan har de i policyn uttryckta motiven ofta varit centrerade kring elevernas kunskaper och användande, vilket följande citat är ett exempel på:

Skolan måste /.../ anpassa undervisningen och undervisningsmetoderna till elevernas sätt att möta och använda datorer. (Ds 1996:67, s. 5)

Vid införandet av IT i lärarutbildningen är det skolans IT-kunskaper och användande som anses vägledande för lärarutbildningen och därför har används som motiv för införandet. Detta bekräftar återigen det Askling (1998) samt Jarl och Rönnerberg (2010) visat på, att reformer vid lärarutbildning ofta kommer med en eftersläpning gentemot skolans reformer. I avhandlingens empiriska undersökningar, framträder vad vi kan kalla en anpassningskedja, där lärarutbildning anpassas efter skolan och skolan anpassas efter eleverna.

2) Fokus i lärarutbildningsrelaterad policy har de senaste två decennierna gått från framtid till samtid, från lärarutbildning som en proaktiv aktör till en reaktiv aktör i relation till skola och med en ökad betoning på elevers rättigheter.

För att på statlig policynivå initiera förändring av lärarutbildning behövs legitimering. Som tidigare diskussion visat är skolan, dess utveckling och brister, den i särklass vanligaste legitimeringskällan.

I början av perioden analyserad i IT-studien tillskrivs lärarutbildning en mer proaktiv roll i förhållande till skolan. Den anses kunna påverka vad skolan ska bli och hjälpa skolan att nå IT-utveckling. Här är det alltså bilden av vad skolan i framtiden kan bli som ramar in den önskade riktningen för lärarutbildning. I slutet av perioden är det dock mer entydigt fokus på vad skolan är och den av lärarutbildningen önskade förändringen är mer inramad kring att reagera på detta. En tendens är alltså att lärarutbildningen går mer från en styrande position i förhållande till skolan till mer av en styrd position. Detta stärks också med direktivstudien, i vilken det senaste direktivet, är det direktiv som klarast skriver fram lärarutbildning som styrd av skolan, genom att det så tydligt framhålls att lärarutbildningen ska tillgodose skolans samtida behov.

I IT-studien visas på en uppfattning om ett glapp mellan IT inom lärarutbildning och utanför, där lärarutbildningen inte använder sig av och inte innehar samma kunskap kring IT som skolan och samhället i övrigt. Detta glapp kan förklaras som den historiska reproduktionens krock med eller kamp mellan den samtida och framtida reproduktionen samt som en kamp gentemot lärarutbildningens reproduktion och skolans reproduktion. I det första av dessa fall, kampen mellan den historiska reproduktionen och den framtida och samtida reproduktionen, representerar IT, i den andra delstudien, den samtida eller framtida reproduktionen med de möjligheter och förändringar den innebär. Den historiska reproduktionen representeras av traditionella lärarideal och undervisningsideal. Kampen exemplifieras med ett citat från 1999:63:

Historiskt har lärarens roll varit att tala till elever och styra undervisningen. Eleverna har då varit lyssnande och lydande. I dag utmanas lärarens rätt att tala från en överordnad position. När lärarens överordnade roll och rätt att själv bestämma dagordningen – att utöva tolkningsföreträde – ifrågasätts, medför detta nya konturer i yrkesidentiteten. (SOU 1999:63, s. 52)

Här visas på den kamp som finns mellan de traditionella ideal som är kopplade till skola och undervisning och de möjligheter och förändringar den nya tekniken innebär. Denna kamp framträder främst under den tidigare delen av den undersökta perioden i samband med att IT delvis ses som ett hot mot lärarrollen och mot skolans kunskapsmonopol. Trots att kampen mellan tradition och förnyelse också blir synlig i senare dokument är det inte denna som är mest framträdande. Istället framstår kampen mellan skolan och lärarutbildning som mest relevant. Lärarutbildningen anses här inte klara av att leva upp till de krav den samtida skolan ställer, i och med att skolan anses ha anammat IT i större utsträckning. Lärarutbildning anses också vara en orsak till att skolan inte kommit längre i sin IT-utveckling.

Förhandlingen om vad lärarutbildning ska vara tycks tidsmässigt ligga efter förhandlingen om vad skola ska vara och mycket av det som förhandlas i relation till lärarutbildningen har redan inkorporerats i skola och blivit en del av det Goffman (1974/1986) skulle kalla primära ramar, något som behandlas som förgivettaganden i skolan. Detta kan också relateras till Lundgren (1984) som visar på hur en sak kan gå från att vara socialt förankrad, och uppe för förhandling, vid ett tillfälle blir naturligt förankrat, och därmed inte förhandlingsbart, vid en annan. Utifrån reproduktionsbegreppen skulle man då kunna hävda att det som blivit en del av skolans historiska reproduktion vid en tidpunkt är uppe för diskussion vad gäller lärarutbildningen vid samma tidpunkt, då förhandlingen om skolan istället har kommit att handla om något annat. På detta sätt kommer kampen istället att handla om relationen mellan skola och lärarutbildning och samstämmigheten mellan lärarutbildningens reproduktion och skolans reproduktion.

Över tid framträder en ökad betoning på elevers rättigheter. I IT-studien handlar det om elevers rätt till en skola med utbildade lärare och en IT-undervisning av hög kvalitet som förbereder dem för att verka i ett samhälls- och yrkesliv. När det gäller direktivstudien syns inte bara en ökad betoning av elever i direktiven över tid. En förskjutning i förhållningssätt gentemot elever framträder också. Under 50- och 60-talet framstår elever främst som föremål för undervisning. I mitten på 70-talet ses eleverna mer som sociala varelser, mot vilken skolan har ett personlighetsutvecklande ansvar. Mot slutet av 1990-talet betraktas elever som aktörer med rätt till inflytande och som medskapare av undervisning. 2007/2008 framträder en syn på elever som aktörer med inflytande och med rätt till utbildning och

rätt till lärare av hög kvalitet som ska ge individen förutsättningar att nå sina mål. Detta sammanfaller också med att lärarutbildningen betonas mer än tidigare som en aktör som förväntas hjälpa skolor och elever att nå sina uppsatta mål snarare än att bidra till skolutveckling. Detta kan förstås mot bakgrund av den utveckling skolan genomgått med individualisering och marknadsivering, vilket bland annat Forsberg (2010) visat är en del av en vidare samhälllig utveckling med krav på ökat brukarinflytande. Resultatet kan också relateras till Cochoran-Smith och Fries (2008) som hävdar att amerikansk forskning kring lärarutbildning visat att fokus skiftat de senaste 20 åren från lärares lärande som kvalitetsmått till elevers resultat som ett mått på kvalitet. Paralleller kan också dras till Avalos (2000) som konstaterar att perspektivet i lärarutbildningspolicy internationellt sett redan i slutet på 1990-talet skiftade från ett undervisningsperspektiv till ett lärandeperspektiv. Detta tyder på att utvecklingen i Sverige och i lärarutbildningsrelaterad policy inte är unik.

Förutom ett ökat fokus på elever har studierna, vilket diskuterades i relation till slutsats 1, visat på att samtiden fokuseras alltmer över tid, samtidigt som framtidsvisioner blir ovanligare under 2000-talet. Kanske visar avsaknaden av samtida föreställningar om framtiden i de senare texterna på en större medvetenhet om att framtiden är oviss. Det kan möjligen förstås i ljuset av de omfattande förändringar som ägt rum de senaste åren, både vad gäller skolan och lärarutbildningen och vad gäller IT-utvecklingen. Detta kan relateras till Kosellecks (1979/2004), resonemang kring erfarenheter och förväntningar samt till Románs (2006) tes att utbildning är den sektor i det moderna samhället med det största avståndet mellan erfarenhet och förväntan. När utvecklingen går fort är relationen mellan erfarenheter och förväntan samt mellan då, nu och sen allt mer asymmetrisk. Då vi inte kan använda historien eller våra erfarenheter för att uttrycka vad vi förväntar oss av en framtid blir framtidsvisioner också svåra att formulera. Koselleck (1979/2004) menar att det som är kännetecknande för en ny era är att framtiden och det förflutna har så olika kopplingar till nuet att de inte kan relateras till varandra. Bristen på framtidsvisioner i de senare policytexterna skulle kunna vara ett tecken på att vi äntrat en ny era inom svensk utbildningshistoria.

3) Under senare år betonas i högre grad läroverkslärartraditionen samtidigt som en ökad statlig styrning av lärarutbildningen efterfrågas.

På olika sätt har en integrering mellan lärarutbildningens traditioner förespråkats i direktiven. Det direktiv som är formulerat på 2000-talet skiljer sig dock i detta avseende gentemot de övriga som mer entydigt strävat mot en integrering av lärarutbildningens skilda traditioner. I det senaste direktivet är

det istället en diversifiering som lyfts fram som en önskad handlingsriktning. Detta, i kombination med den ökade betoningen på forskning och ämneskunskap, visar på att läroverkslärartraditionen lyfts fram mer i det senaste direktivet.

I den uppfattning som uttrycks kring vad lärarutbildning är och kan bli spelar bland annat lärarutbildningens traditioner en avgörande roll. Detta framgår i de empiriska undersökningarna, särskilt i delstudie ett, där det framkommer att integreringen (och stundom divergeringen) av olika lärarkategorier är ett ständigt återkommande tema, men legitimeringen för de integrerande eller divergerande förändringsinitiativen skiljer sig åt beroende på den samtida kontexten. Detta bekräftar det Skog-Östlin (1984) visat att formulerade uppfattningar om lärarutbildning inte kan förstås som återspeglingsbilder av samhället utan är en representation av detsamma, färgad av bland annat lärarutbildningens traditioner. Men också samhällsströmningar och politisk handlingskraft är, som framgått, av betydelse för den policy som formuleras. Vad gäller läroverkslärartraditionen och seminarielärartraditionen är tendensen att det i policyn uttrycks en ökad och breddad akademisering över tid och att akademiska värden bör ges större utrymme. Men samtidigt som högskolans större autonomi generellt betonats i politisk debatt har styrningen av lärarutbildning ansetts behöva stärkas och handlingsutrymmet för verksamheten inom utbildningen därmed begränsats.

Legitimeringen för förändring baseras i varierande grad på relationen mellan lärarutbildning och skola utifrån läroverkslärartraditionen eller utifrån folkskollärartraditionen. I det första fallet betonas det akademiska och forskningsgrundade kunskap relaterat till ämnen. I det senare fallet är det snarare metodik, didaktik och elevbemötande som fokuseras. Båda dessa traditioner är synliga i det analyserade materialet. Tendensen är att utvecklingen har gått från att betona skolans sociala uppgifter mot en ökad betoning av läroverkslärartraditionen. Det är dock något av en paradox som uppkommer mot slutet av den undersökta perioden: Samtidigt som akademiska värden såsom forskning och ämneskunskap betonas i större och vidare utsträckning, kan de statliga kraven på att leverera det skolan behöver, något som lärarutbildningen i slutet av perioden anses ha misslyckats med, ses som dels ett bristande förtroende, dels mer yrkesnära krav. Detta kan, i Carlgrens (1992) perspektiv, tyda på deprofessionalisering av läraryrket. Det kan också stärkas med Freiberg och Waxman (1990) resonemang kring att läraryrket kommer fortsätta att vara ett lågstatusyrke så länge yrkeskåren inte själva får makten att styra yrkets och utbildningens utveckling. Det är något motsägelsefullt att man från statligt håll under senare år betonar ett behov av en uppvärdering av lärarutbildning och en vilja att höja lärarens status genom just ökad statlig styrning, när definitionen på ett yrke med högre status delvis är självstyrt.

Läroplansteori och argument - metodologiska bidrag

Förutom att bidra med kunskap kring den statliga styrningen av lärarutbildning och dess relation till skolan, har avhandlingen bidragit till teoretiska och metodologiska begrepp och tillvägagångssätt som kan vara användbara även i relation till andra frågor. Begrepp som används i studien är också lämpade för läroplansteoretiska studier och policyanalyser i andra sammanhang där forskare söker synliggöra policyn som en medskapare av världen men också som en representation av densamma. Att förstå både policyn och lärarutbildningen som på samma gång inramad av sin historia, sin samtid och en tänkt framtid och som en del av en inramning av densamma är ett fruktbart förhållningssätt. Detta förhållningssätt kan bidra till förståelse kring statligt agerandet i skilda sammanhang.

Den metod som använts i de empiriska studierna, argumentanalys, skulle också lämpa sig i andra sammanhang. Då argument är betydelsefulla inslag i förändringsinitiativ generellt och policy specifikt är urvalet av argument i texterna passande för policyanalyser rörande också andra områden. Att, som i den introducerade argumentanalysen, använda argument och dess element; situationsbeskrivningar och handlingsriktningar som meningsbärande enheter i en läroplansteoretisk policystudie bidrar till avgränsningar i det empiriska materialet som är gynnsamma för att få syn på det för studien relevanta innehållet. Detta i kombination med att det empiriska materialet har bearbetats i Nvivo har bidragit till en strukturerad bearbetning som också innehållit stor flexibilitet. I just läroplansteoretiska studier skulle den analysram som utvecklats kunna användas för att studera diverse olika områden. Relationen mellan de läroplansteoretiska dimensionerna mål, innehåll, organisation och utvärdering samt argumentens element situationsbeskrivningar, handlingsriktningar och centrala utgångspunkter är inte knutet till den empiri som studerats i denna studie, utan skulle mycket väl lämpa sig för andra läroplansteoretiska studier där förändring och relationer fokuseras.

Vidare studier

En undran som legat som grund för avhandlingsarbetet och också varit vägledande för denna studies fortskridande är hur lärarutbildning tillskrivs olika roller och funktioner i sin komplexa position i utbildningssystemet och framförallt i relation till skolan. Många frågor har besvarats i studien. Samtidigt har andra frågor väckts. Den komplexa situation lärarutbildning befinner sig i bidrar till att studier från olika håll och med olika ingångsfrågor behövs för förståelsen av verksamhetens funktion och utveckling.

Intressant och relevant vore studier med olika komparativa angreppssätt. Dels skulle den svenska lärarutbildningens utveckling och position kunna relateras till andra länders lärarutbildningar. Sådana studier skulle kunna

fokusera på hur unik eller inte unik den svenska situationen är och vilka likheter det finns i hur lärarutbildningens relation till skolan formuleras på policynivå. Urvalet av studerade länder skulle kunna grunda sig på den professionsgrad läraryrket anses ha, eller bygga på jämförelser mellan länder med statliga respektive icke-statliga skolsystem. En sådan kontextualisering av svensk lärarutbildning skulle vidga förståelsen av vilka ramar som är av mer internationell karaktär och vilka ramar som skapas och upprätthålls genom nationella traditioner och sammanhang.

Vidare skulle det vara av intresse att komparera de argument som framförs inom policy i syfte att förändra svensk lärarutbildning med policyargument riktade mot andra svenska högskoleutbildningar. Speciellt intressanta vore sådana inriktade mot specifika yrken, som exempelvis läkar- och sjuksköterskeutbildning eller polisutbildning. De är alla exempel på professionsutbildningar där staten visat betydligt mindre intresse av att detaljstyra än vad fallet varit med lärarutbildning.

Studien har också visat på hur synen på elever förskjuts över tid. Fortsatta studier skulle kunna sätta in detta i ett sammanhang som beaktar mer samhällsövergripande förskjutningar mot individualisering och marknadisering. Exempelvis kan jämförelser göras med andra samhällssektorer där brukares rätt på olika sätt har betonats i ökad utsträckning under 2000-talet.

Denna studie har beskrivit och analyserat hur statliga initiativ för förändring legitimeras och formuleras på statlig policynivå. Genom att relatera dessa statliga formuleringar till hur liknande frågor förhandlas och realiserar inom de institutioner på svenska högskolor som har ansvar för lärarutbildning skulle man kunna kvalificera analysen av hur lärarutbildningstraditioner påverkar statlig policy och i förlängningen statliga beslut. Exempelvis skulle kursplaner och kursmål vara ett intressant material tillsammans med intervjuer av ledning och lärare vid lärarutbildning. Vidare skulle en sådan infallsvinkel bidra till att belysa frågan kring det statliga agerande som syftar till att visa handlingskraft genom att jämföra de statligt framförda argumenten med uppfattningar som finns representerade på lärarutbildningar.

En utvecklad analysram där argument och läroplansteori kombineras har utvecklats i avhandlingen. Teoretiskt kan man gå vidare på den linjen. Ett annat sätt att fördjupa förståelsen kring de statliga argumenten kan vara att analysera de legitimeringsgrunder som åsyftas i argumenten, genom att exempelvis fokusera på von Wrights (1983) händelselogik och söka intentionerna inom argumenten. En sådan analys skulle också, utifrån Archers (1979) påstående att intentionerna bakom förändring är en del av förståelsen av den, bidra till en ökad kunskap kring den förändring som formuleras i den statliga policyn.

Läroarutbildning i policy behandlas inte med nödvändighet som ett styrmedel för skola och inte heller med nödvändighet som högre utbildning, utan som både och, och framförallt i ett spänningsfält däremellan. Detta är ett spänningsfält som skulle kunna synliggöras i större utsträckning. I Corrigan & Habermans (1990) perspektiv kan denna studie förstås som en studie av den statliga sfärens uttryck. Detta kan relateras till de andra sfärerna som identifierats av Corrigan & Haberman (1990); *the societal sphere (national)*, *the university sphere*, *the college of education sphere* och *the school sphere*. Att en sfär dominerar är en förutsättning för förändring, men samtidigt utgör traditionerna ett hinder för förändring på det sätt Askling (1983) visat. En fråga som kan ställas och besvaras genom breddade studier av policyinramning är hur stor enigheten är och historiskt varit mellan de olika sfärerna och vilken förändring som därmed är och har varit möjlig.

IT är ett fall i senmodern tid som, vilket studien visat, haft stor och bred betydelse för läroarutbildning och den policy som riktas mot densamma. Globaliseringen, och andra internationella och transnationella strömningar är områden som såväl tidigare studier som denna studie visat varit betydelsefullt för utbildningen och policyn och fått en ökad betydelse senare år. En liknande studie som den som genomförts i denna avhandling, fokuserad på globala och internationella strömningar, skulle vara intressant. Det är möjligt att resultatet i en sådan studie skulle se annorlunda ut, då globaliseringen möjligen kommer till uttryck mer i relation till högre utbildning än till skola än vad fallet varit när det gäller IT.

... och vad innebär då tjänsten?

Läroarutbildningen har under hela den undersökta perioden ansetts vara till för skolan och i skolans tjänst. Men vilken betydelse som läggs i denna tjänst varierar. Generellt kan två spår synliggöras. Det första innebär att tjänsten går ut på att leverera de lärare som den samtida skolan idag är i behov av. Den andra innebörden av tjänsten är att bidra till skolans utveckling ur ett framtidsperspektiv. I många fall kombineras dessa perspektiv, men tendensen är att den första innebörden av att vara i skolans tjänst har fått allt större utrymme över den tid denna studie berör.

I inledningen av avhandlingen citerades Askling (1998). Där jämförde hon skolan och läroarutbildningen med ett gammalt par:

Genom den svenska utbildningshistorien vandrar läroarutbildningen och skolan som ett gammalt strävsamt par. I hundrafemtio år har de hållit ihop, ömsom i harmoni med varandra, ömsom med markerad distans till varandras görande och låtande. Ibland har den ene av dem lutat sig tungt mot den andra, ibland har det varit den andre som sökt stöd. Ibland har den ena gått före och den andra

andfädd sprungit efter. Någon gång har de pratat direkt med varandra, oftast har dock deras gemensamma övervakare skyndat på dem och sagt till dem vad de skulle göra och vem av dem som för tillfället skulle lyssna på vem. (Askling, 1998)

Studien visar att under den undersökta perioden är den vanligaste situationen att lärarutbildning blir uppmanas av den gemensamma övervakaren, staden, att springa efter skolan och försöka hinna ifatt för att inte dra med skolan i en eftersläpning. Stundom uppmanas lärarutbildningen också stödja skolan när skolan haltar, på grund av den skada lärarutbildningen själv förorsakat.

English summary

Teacher education in the service of the school? - a policy analysis on governmental arguments for change

Teacher education occupy a position between the school system and higher education. It is expected to both have an impact on the school system as well as be influenced by it (Askling 1998). Compared to other higher education programmes, teacher education has more often been subject to government control and detailed regulation. The main question behind this thesis has been a contemplation of the way various roles and functions are ascribed to teacher education in its complex position in the educational system, and above all in terms of its relationship with the school system. This thesis aims to contribute knowledge concerning government policy with regard to teacher education, and the framework within which the policy is developed, which in turn creates the framework for teacher education. Teacher education is characterised by differing requirements and expectations that relate on one hand to it being a higher education on the other to being a part of the school system. These requirements and expectations are formed and reformed in government policy, making teacher education vulnerable - especially in periods of rapid change - such as when new technology (ICT) is incorporated into the education. Three questions are addressed in pursuing the aims of this thesis:

- *What type of arguments are put forward in government policy on teacher education?*
 - *What situation descriptions, action plans and key points of departure may be identified in the argument for reform?*
- *How are teacher education reforms in government policy legitimised in regards to:*
 - *society, the school system and teacher education?*
 - *past, present and future time?*
- *How is teacher education conceptualised in government policy in regards to its academic position in relation to school, and as professional education with roots in different teacher training traditions?*

These issues are processed from a curriculum theory perspective in two sub-studies. The first sub-study deals with the issues in a comprehensive historical context. The second sub-study aims to concretize the first sub-study by focusing on a specific content (ICT) in initiatives for reforms.

In recent times research on teacher education in Sweden has primarily aimed at contributing knowledge and skills relating to how students in the programmes perceive their training, and makes it meaningful for a future career. Studies that approach teacher education from a macro perspective, which are characterised by research *about* teacher education, aim to highlight how teacher is governed and how it can potentially be reformed. Studies of this type have been less common in recent years, even though comprehensive reforms have been implemented at a macro level. Teacher education is currently in a complex environment of actors who exercise influence over it add the situation is different today from what it was at the time when most of the macro studies were carried out.

Teacher education is an institution with strong traditions and roots that reach far back into history, but it is also the program in higher education that has undergone the greatest reform in post-war Sweden. The history of teacher education, involving both stability and change, continues to have great influence on its activities, work and ideas surrounding it. The history of teacher education can largely be depicted as two parallel traditions: sprung from the training given in state teacher training colleges and the training given at universities to grammar school teachers. The professional characteristic of teacher education is thus dual in that it is based on these two traditions. The grammar school teacher training tradition focuses on academic, scholarly and subject based research. The state elementary school teacher training tradition emphasises the act of teaching as a matter of didactics, methodology and the treatment of pupils.

Since 1977 teacher education has been totally incorporated into the Swedish higher education system, but its history and close relationship with the school system contributes to it occupying a place apart at the university level. Teacher education is expected to meet needs that exist in society and in the school system. It is supposed to adapt to these, but also to be part of – and to influence – development. Since the decentralisation of the school system in the early and mid-1990s, teacher education has become a strong national hub for the school system and it is partly through teacher education that it is possible to influence or control the national school system. Governing of the school system through teacher education occurs indirectly and it takes time for the effects of such governing or influence to become discernible.

Policy texts are drawn up on the basis of negotiation and compromise and are tied to a historical and geographic context. It is not possible to foresee how the texts will be received, or what effect they will have, because they are put into practice or implemented in a different context from the one in which they were created. These policy documents are nonetheless important, especially since such texts form the starting point for particular action being taken (Ball 1999). Policy texts are thus both processes and products – both frameworks and the contents of the frameworks.

The image of teacher education in policy texts is shaped by the traditions of teacher education, the current external environment and the visions of the school system and teachers. This image then has significance for the activities that take shape. Arguments that are formulated in policy texts work as a selection within the empirical material. An understanding of the arguments that frame the text content by means of situation descriptions and action plans presents the arguments that are proposed in policy texts as an appropriate empirical basis for a curriculum theory study. Curriculums are always about selection. The curriculum shows the values, knowledge, skills and norms that are considered to be necessary in order to work in contemporary and/or future society. Upbringing and education carry a generation's values, knowledge and skills, ideals and culture over to the next generation (Lundgren 1979, Linné 2012).

In relation to society, a school system is a recreator of culture, knowledge and skills, but it is also an institution that actively influences a society's development. The objectives of the education and the content selected in accordance with these objectives, together with how they are organised, conveyed and evaluated, are framed by the values and conditions that operate in a specific society at a specific point in time. How we discuss and consider the school system as well as teacher education is influenced by the image we have of them. Policy texts give an indication of what areas are being prioritised and negotiated at a particular moment in time. In addition to the financial and legal frameworks, the opportunities to act and opine on the educational system are both restricted and facilitated by frameworks involving different *thought styles* (Fleck 1935/1997, Douglas 1996) that are accommodated in the contemporary context. How this context is interpreted, understood and depicted in the policy further creates a framework for what is possible, and desirable, in terms of action.

An argument is presented when prerequisites need to be negotiated or when conditions or requirements for an activity are unclear, in transition or in need of confirmation. In this thesis the policy arguments presented are seen as frameworks for creating the opportunities and limitations that continuing inquiries and teacher education practices have to operate within. At the

same time, a framework is provided for the policy by the societal and historical context, and the activity it is intended to influence. The fact that teacher education relates to the school system in one way or another is a given, however the ways in which it does so may differ. What is relevant for the scope of this thesis is thus the role ascribed to the relationship.

In the study the curriculum theory's dimensions; objectives, content, organisation and evaluation is related to the argument's core element, situation descriptions and action plans, as well as the argument's key points of departure. Taken together this forms a analytic framework against which the empirical material has been studied (see figure 1, page 78).

A form of text analysis called argument analysis is used in the study where these elements of the arguments are identified in the texts that have been analysed in order to characterise a specific case or phenomenon. On the one hand the thesis is about teacher education and the function and role ascribed to it, above all in relation to the school system, and on the other it is about ICT as a particular instance of initiatives for reform in teacher education.

The empirical sources for the study were processed and coded in the Nvivo 9.2 software program. The program enables a systematic processing of qualitative material by coding it according to certain principles, developed by the researcher. The program has flexibility built into it that presupposes movements within the processing phase. The documents were put through several stages and levels of analytical processing. Certain given categories of code were introduced into the analysis, formulated on the basis of the aims of the study and its theoretical analytical framework while other categories were added in the course of the analysis based on the source content. The analysis was therefore flexible when it comes to the possibility to sort the empirical data into categories created in advance. New coding systems took shape as a result of the texts being related to one another, and other codes were edited or disappeared on the basis of the similarities and differences that became clear. This type of processing of the material was combined with more quantitative processes. For example, word searches were used to measure the frequency of significant words, identified on the basis of the study's leading questions and the source content. Since the sources look different, for instance in terms of number of pages and owing to the fact that they were produced at different times, the same word may have different meanings. These searches have therefore been viewed as indicators for results in need of further discussion.

The first of the sub-studies, in which sources consist of directives including additional directives to five large post-war teacher education inquiries (1950-2007, see appendix 1), clearly shows that seen from a longer historical perspective teacher education is largely expected to adapt to the school system, its requirements and its development. It is also clear that the tension between requirements relating to the school system and on the teaching profession and requirements relating to research and academic knowledge is a constantly recurring issue. Inquiries are initiated when the relevance of teacher education for the contemporary, and at times, future school system could be called into question. The reason for this loss of relevance is manifold but what the directives have in common is the image that the school system develops ahead of teacher education and that teacher education must relate to current or expected developments taking place in school. In certain cases this is expressed in the form of long-term planning, by which the school system is expected to develop by means of reforms being initiated, or as a consequence of more general social developments. In other cases, reforms of the school system are considered to have already been implemented, indicating that teacher education needs to be adapted. The HUT 07 directives³³, which are the last of the directives that were studied, differ from the others in that the primary factor authorising the setting up of an inquiry in this case is argued to be internal shortcomings and teacher education's negative influence on the school system. The earlier directives were legitimised primarily by external changes. What is common to the directives is the expressed need to make teacher education more appropriate for the school system. A tendency that emerges in the arguments over time is that reliance on the capacity for teaching education to influence the development of the school system is decreasing.

There is a clear ambition to integrate education to a greater extent and that different categories of teachers should have more in common, as well as integrating the more theoretical aspects of the education programmes with the more practical. Here again the HUT 07 directives differ from the others in that they recommend diversification in the teaching profession involving different teaching identities, based on the school system's aims with regard to knowledge and skills for different teachers. Another recurring theme is the ambition to achieve an increased academisation of teacher education. This ambition takes different forms at different times, however. One difference over time that is very clear is that in connection with teacher education having been expected to adapt to the comprehensive school system in the 50s and 60s, before teacher education had been incorporated into the uni-

³³ A commissions of inquiry was initiated 2007 to propose a new teacher education program. The inquiry took the name HUT 07 and its final report was called *Sustainable teacher education*. (*En hållbar lärarutbildning*, SOU 2008:109)

versity system, there was great confidence in educational science and research. The ambition that was expressed above all concerned the adoption of this research. By the end of the period teacher education had been a part of higher education for 30 years and the emphasis was on the production of relevant competence-orientated research as well as strengthening the link with research.

The second sub-study of the thesis looks into the arguments put forward in Swedish Government Official Reports (SOU) and Ministry publications series (Ds) concerning teacher education and ICT between 1998 and 2011, using 1994 to 1996 as a reference period (see appendix 2). This sub-study strengthens both the argument for the government's ambition to relate teacher education to the school system and the image that teacher education lags behind the school system that appeared in the first sub-study. A historical review shows that the introduction of ICT into the school system was often motivated by the fact that pupils' use of ICT and ICT skills were greater than those of the school system and its teachers leading the school system to have to integrate ICT into its activities to a greater extent in order to respond to pupils' knowledge, skills and frequency of use. So with regard to the argument for the introduction of ICT into teacher education, it is the school system's knowledge, skills and use of ICT, which are considered to be greater than those of teacher education, that are presented as an argument for implementing it.

Although the depiction of which opportunities and consequences ICT can bring about for teacher education is presented as considerable throughout the period under review, there are variations over time. One change that becomes obvious is that the image of how ICT is supposed to revolutionise the school system and teacher education and involve a completely new role for teachers, changes to a image where while ICT is expected to permeate the whole of education and provide enormous opportunities, it is not going to change that education and the role of the profession so radically. The whole of the period reviewed is characterised by the fact that implementing ICT in teacher education is expected to solve a number of problems in that education and its relevance to the school system. A form of *technological push* is also seen where limited consideration is given to teacher education's needs when a greater degree of ICT is recommended.

Based on the results of the two sub-studies, taking into account earlier research and the theoretical starting points, the following conclusions are reached in the thesis:

- 1) **Government policy place teacher education in a backward position compared to the school system. The school system is, in that, the main source for legitimising reform in teacher education at the policy level.**

The thought styles that are accommodated in contemporary social discussion seem to provide a framework for government action in the shape of what is possible and relevant to express views on in the type of policy texts that were studied. In many contexts teacher education has been emphasised as a means of government control of the school system. The study shows that the school system has at least as much of an influence on teacher education and that thought styles as to what the school system is, what it can be and what it should be that are accommodated in contemporary society provide a framework for the opportunities to express opinions and take action on teacher education. The school system, and the continuing or expected changes and shortcomings that relate to it, are by far the most common factors in the framework that are expressed in the policy. An example of how the policy is framed by more general, overall social trends is taken from the first sub-study where issues of knowledge, skills and quality and the school system's and teacher education's shortcomings in relation to these legitimise the reforms initiated in the latest directives. "The crisis in the Swedish school system" is a thought style that was accorded a large amount of space in the media and politics in the period before the 2007 directives and is an example of an overall social thought style outside of which it is not possible to act and which in itself legitimises further action. The type of policy that was examined in the study is framed by contemporary existing social trends, and the thought style that are accommodated at that particular time. Whether it is a conscious or an unconscious selection, this is something that needs to be handled, especially bearing in mind the strong symbolic value of education policy issues.

One trend that emerges is that when it is shortcomings or even a crisis in school that legitimises change initiatives, teacher education is in many cases seen as a contributing factor to the situation the school system is in. When the school's strengths and development are focused, teacher education is expressed to be one step behind the school system. Thus, both the school's lack of development and the school's, relative to teacher education, rapid development is used to legitimise change in teacher education.

The school system's knowledge, skills and use of ICT are greater than those of teacher education and this is given as justification for the introduction of ICT into teacher education. The studies show that teacher education are expected to adapt to the school system and whatever reforms have already been implemented in to it. The school system in turn should adapt to the

pupils in it, and to the changes they have already undertaken. Something of an adaptation chain can thus be observed in which teacher education is adapted to the school system, and the school system is adapted to the pupils.

- 2) In the last two decades teacher education policy has changed focus from being future oriented to being primarily oriented toward present time, from regarding teacher education as a proactive actor to a reactive actor in relation to the school system, and with an increasing emphasis on pupils' rights.**

The latest directives mention shortcomings in teacher education and of the school system, which teacher education is considered to contribute to, as a justification for change. Such legitimising grounds are linked to matters of knowledge and skills rather than external changes, as was the case in earlier directives. Moreover, when shortcomings are given prominence in the situations that are described, it is the present that is increasingly focused upon. This is clear from both sub-studies as shortcomings and the present have both been given more and more prominence over time. At times, when a crisis is used to legitimise reform, teacher education is ascribed a more reactive role in relation to the school system. This is exemplified in the directives of 1960 and 2007. At the start of the period analysed in the ICT study teacher education was ascribed a more proactive role in relation to the school system. Teacher education is considered to be able to influence what the school system can become, and thereby be able to contribute to the school system's ICT development. It is therefore the image of what the school system may become in the future that provides a framework in the action plan set out for teacher education. Towards the end of the period, however, there is a more unequivocal focus on what the school system is, and the framework of the action plan is structured more with a view of reacting to this. There is therefore a trend from teacher education having more control towards it being in a more controlled position in relation to the school system.

Another trend that can be observed over time is the greater emphasis on pupils' rights. A shift in attitudes towards pupils also appears. In the 50 - and 60's pupils are mainly seen as subjects of teaching while in years 2007/2008 they appear as actors with influence and the right to education and teachers of high quality that will give the individual the ability to reach their goals.

Perhaps the loss of vision relating to the future and long-term planning in the later texts is due to a greater awareness of the fact that the future is un-

certain. This can possibly be understood in the light of the comprehensive changes that have occurred in recent years, both with regard to the school system in relation to teacher education and with regard to ICT development. When development is rapid, the relationship between experience and expectation is increasingly asymmetrical. As we cannot use history, or our experience, to express our expectations of the future, formulated visions of the future become rather incomprehensible. What is characteristic of a new era is that the future and the past have such different links to the present that they cannot be related to one another (Koselleck 1979/2004). Based on this understanding, the lack of vision of the future in the later policy texts might be a sign that we have entered a new era in Swedish education history.

3) In recent years the grammar school teacher traditions is more clearly emphasized, while at the same time an increasing governmental control of teacher education is requested.

The justification for reform may both be based on the relationship between teacher education and the school system from the angle of the grammar school teacher training tradition and/or from the state secondary school teacher training tradition. In the first case it is about emphasising what is academic and subject based research. In the latter case it is rather methodology, didactics and the treatment of pupils. Both these traditions are detectable in the material that has been analysed. However, the tendency is for development to have gone from emphasising the school system's social tasks towards an increased emphasis on the grammar school teacher training tradition. Yet there is something of a paradox emerging in recent times. At the same time as academic values like research and knowledge of specific subjects are being emphasised to an ever greater and wider extent, the government requirement that teacher education should deliver what the school system or pupils need – something it is considered to have failed to do in the time towards the end of the period – is seen as both a lack of trust and a greater requirement for closer relations to the practising profession. It could be maintained that it is somewhat of a contradiction that the government position in recent years should emphasise the need for the status of teacher education to be raised, and that it should want to raise teachers' status by means of increased government control when part of the definition of a profession that enjoys higher status is autonomy.

This thesis contributes both to research on teacher education, as well as with a methodological development. The analytic framework combines a curriculum theory perspective with an analysis of argument emphasising the situation descriptions, action plans and key points of departure. The analytic

framework has a further potential application, and might be useful in studies on education with a somewhat different focus.

In conclusion it may be noted that teacher education, throughout the whole review period, was considered to mainly benefit and serve the school system. However, the significance attached to this service varies. Generally two trails of definitions are highlighted. The first involves the teacher education service of delivering the teachers that the school system requires in order to live up to expectations of today. The other definition of working in the service of the school system is to contribute to a future-oriented development of the current school system. In many cases these perspectives are combined, but the trend in the period reviewed in this study is that the first definition, to work in the service of the contemporary school system, has been accorded ever greater prominence.

Litteratur

- 1724 års skolordning.
- Adair Breault, D. & Marshall, J. D. (2010): Definitions of Curriculum. I Kridel, C (red.) *Encyclopedia of curriculum studies*, , 179-181, Sage publications.
- Ahlström, K-G (2008): HUT! Något fattas. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(4), s. 296-301.
- Ahlström, K.-G. & Kallós, D. (1996): *Svensk forskning om lärarutbildning – Problem och frågeställningar i ett komparativt perspektiv*. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(2), s. 65-88.
- Akker, J. van den (2003): Curriculum perspectives: an introduction. I Akker, J. van den., Kuiper, W. & Hameyer, U. (red.) (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Altheide, D. L. (1987): Reflections: Ethnographic Content Analysis. I *Qualitative Sociology*, 10(1), s. 65-77.
- Altheide, D.L. (1996): *Qualitative media analysis*. Thousand Oaks, Calif.:Sage.
- Apple, M. W. (2003): *The state and the politics of knowledge*. New York: RoutledgeFalmer.
- Archer, M.S. (1979): *Social origins of educational systems*. London: Sage.
- Askling, B. (1983): *Utbildningsplanering i en lärarutbildning: En studie av läroplansarbete i den decentraliserade högskolan*. Lund: LiberFörlag/Gleerup.
- Askling, B. (1998): Lärarutbildningen och skolans utveckling. I *Utbildningshistoria, Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, Årsböcker i svensk undervisningshistoria*.
- Askling, B. (2012): *Expansion, självständighet, konkurrens: vart är den högre utbildningen på väg?*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Avalos, B. (2000): Policies for teacher education in developing countries. I *International Journal of Educational Research*, 33(5), s. 457-474.
- Ball, S. J. (1999): What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. I Marshall, J. och Peters, M. (red.) *Education Policy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Bauer, M. , Askling, B., Gerard Marton, S. & Marton, F. (1999): *Transforming universities: changing patterns of governance, structure and learning in Swedish higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Beacco, J-C., Byram, M., m. fl.. (2010): *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe, Language Policy Division.
- Beach, D. (1995): *Making sense of the problems of change: an ethnographic study of a teacher education reform*. Diss. Göteborg : Univ. Göteborg.
- Beach, D., Eriksson, A. & Player-Koro, C (2011): *Changing teacher education in Sweden*. Paper presenterat på the Oxford Ethnography Conferens (OEC), Oxford.

- Bergström, G. & Boréus, K. (red.) (2005): *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bernstein, B (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*. Maryland: Rowman and Littlefield.
- Bobbitt, F. (1918): *The Curriculum*. Houghton Mifflin Company.
- Boli, J. (1990): Medborgarskapet, samhällsomvandlingen och uppkomsten av det svenska folkskoleväsendet. I Englund, T. (red.) *Politik och socialisation – nyare strömningar i pedagogisk forskning*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bray, M. (2005): Continuity and change in education. I *Education and Society in Hong Kong and Macao: Comparative Perspectives on Continuity and Change*. CERC Studies in Comparative Education, Vol. 7.
- Broady, D. (2007): *Den dolda läroplanen*. Göteborg: Krut.
- Brooks, H. (1980): Technology, evolution, and purpose. I *Deadalus. Modern technology: problem or opportunity?* 109(1), s. 65-81.
- Bryder, T. (1985): *Innehållsanalys som idé och metod*. Åbo: Akademi.
- Bryson, M. & de Castall, S. (1998): New technologies and the cultural ecology of primary schooling: Imagining teachers as Luddies in/deed. I *Educational Policy* 12(5), s. 542-567.
- Burrage, M. and Torstendahl, R. (1990): *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy*. London: Sage.
- Caillier, S. L. & Riordan R. C. (2009): Teacher Education for the Schools We Need. I *Journal of Teacher Education*. 60(5), s. 489-496.
- Carlgren, I. (1992): *På väg mot en enhetlig lärarutbildning? - en studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Carlgren, I (2013-06-13): *Lärarna i kunskapsambället*, tillgänglig på www.lararnashistoria.se.
- Carlgren, I. & Klette, K. (2008): Reconstructions of Nordic Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s, I *Scandinavian Journal of Educational Research*. 52(2), s. 117-133.
- Carlson, M (2009): Flerspråkighet inom lärarutbildningen – ett perspektiv som saknas. I *Utbildning och demokrati*. 18(2), s. 39-66.
- Castells, M. (1999): *Informationsåldern: ekonomi, samhälle och kultur*. Göteborg: Daidalos.
- Chaib, C., Chaib, M & Ludvigsson, A. (2004): *Att leva med ITiS: Nationell utvärdering av IT i Skolan*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation/Encell.
- Clandinin, J. D. & Connelly, M. F. (1996): Teachers as curriculum makers. I Jackson, P. W. (red) *Handbook of research on curriculum*. s. 3-40, New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Clark, B.R. (1983): *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Cochran-Smith, M. (2001): Reforming teacher education: competing agendas. I *Journal of Teacher Education*. 52(4), s. 263-265.
- Cochran-Smith, M. (2010): The Future of Teacher Education: Framing the questions that matters. I *Teaching Education*. 11(1), s. 13-24.

- Cochran-Smith, M och Fries, K (2008): Research on teacher education: changing times, changing paradigms. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & McIntyre, D. J. (red.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & McIntyre, D. J. (red.) (2008): *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge.
- Corrigan, D.C. & Haberman, M. (1990): The Context of Teacher Education. I W.R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (red.) *Handbook of Research on Teacher Education*, s. 195-211. New York: Macmillan.
- Croné, S. (1989): *Datorer och hushåll: En studie om spridning till och användning av bemdatorer i hushållen i Östergötlands län våren 1989*. Linköping : Univ.
- Cuban, L. (1986): *Teachers and Machines. The Classroom Use of Technology Since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L. (2001): *Oversold and underused – computers in the classroom*. New York: Harvard University press.
- Dagens Nyheter (2013-03-12): *Glöm inte skolans demokratiska uppdrag*. Tillgängligt på www.dn.se/debatt/.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Darling-Hammond, L. (1999): *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- Darling-Hammond, L (2000): How teachers education matters. I *Journal of Teacher Education*. 51(3), s 166-173.
- Departementsserien (Ds U): 1977:21: *Lärarytelse – svenska erfarenheter och internationella utvecklingslinjer*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Departementsserien (Ds U): 1987:1 – *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet - Ett beredningsunderlag utarbetat inom utbildningsdepartementet*. (du Rietz, L., Lundgren, U.P. & Wennäs, O.) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Departementsserien (Ds U): 1986:10 – *Handlingsprogram för datautbildning i skola, vuxenutbildning och lärarytelse*. Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- Departementsserien (Ds): 1994:19 *Hur vi tar Sverige in i informationssambället nu : till gagn för sysselsättning och tillväxt*. Ingenjörsvetenskapsakademien, Avd. XII.
- Departementsserien (Ds): 1994: 21: *Ny informationsteknologi i undervisningen – Utbildningsdepartementet*.
- Departementsserien (Ds): 1994:35 *Agenda 2000 – Kunskap och kompetens för nästa århundrade – Utbildningsdepartementet*.
- Departementsserien (Ds): 1996: 67: *IT i skolan: om IT som en förändringskraft i skolans utveckling – Utbildningsdepartementet*.
- Departementsserien (Ds): 1996:16: *Lärarytelse i förändring – Utbildningsdepartementet*.
- Departementsserien (Ds): 2000:19: *Nästa steg – Utbildningsdepartementet*.
- Departementsserien (Ds): 2002:55: *E-lärande som utmaning - Utbildningsdepartementet*.
- Dewey, J. (1897/2004): Mitt pedagogiska credo. I Hartman, S. & Lundgren, U. P. *Individ, skola och samhälle - utbildningsfilosofiska texter av John Dewey*. Stockholm : Natur och kultur.

- Dewey, J. (1902): *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916/1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Direktiv 1997:54 (i SOU 1999:63).
- Direktiv 1998:47 (i SOU 1999:63).
- Direktiv 2007:103 (i SOU 2008:109).
- Direktiv 2008:43 (i SOU 2008:109).
- Direktiv 2008:61 (i SOU 2008:109).
- Douglas, M. (1987): *How institutions think*. London: Syracuse university press.
- Douglas, M. (1996): *Thought styles*. London: Sage Publications Ltd.
- Durkheim, É. (1925/2002): *Moral Education*. New York: Dover Publications.
- Ekwall, S. (1987): *Tidig småskollärautbildning: en studie med särskilt avseende på Malmölänet 1865-1884*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Englund A-L & Englund, T (2012): *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är värdegrundsstärkande?* Örebro universitet.
- Enlund, S.J. (1993): *Svenska kyrkan och folkskoleseminarierna 1842-1968: med särskild hänsyn till seminarierna i Uppsala, Härnösand och Göteborg*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Enochsson, A-B (2009): *ICT in Initial Teacher Training – Sweden country report*. OECD
- Enochsson, A-B (2010): IT i lärarutbildningen: Hur förbereds blivande lärare att använda IT i undervisningen? I *KAPET. Karlstads universitets pedagogiska tidskrift*. 1(1), s. 15-38.
- Entman, R. M. (1993): Framing- Towards Clarification of a Fractured Paradigm. I *Journal of Communication*. 43(4), s. 51-58.
- Eraut, M (2000): Teacher education designed or framed. I *International Journal of Educational Research*. 33(5), s. 557-574.
- Eriksson, A. (2009): *Om teori och praktik i lärarutbildning: en etnografisk och diskursanalytisk studie*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.
- Eriksson-Zetterquist, Hansson m.fl. (2006): *Ett möte med förbinder – om IT-satsningar i skolan*. Göteborg: Bas.
- Erixon Arreman, I. (2005): *Att rubba föreställningar och bryta traditioner - forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. Umeå: Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap, Umeå universitet.
- Eskilsson, S-O. (1996): *Skolutveckling genom lärarutbildning : om statlig styrning av folkskollärarseminarierna i början av 1900-talet*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.
- EU (2011): *Key Data on Learning and innovation through ICT at School in Europe 2011*, Eurodice.
- EU (2013-09-10): *Bolognaprocessen: upprätta ett europeiskt område för högre utbildning*. Tillgängligt på: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_sv.htm
- Europeiska kommissionen (2010): *Unga på väg - Ett initiativ för att släppa fram potentiell hos ungdomar att uppnå smart och hållbar tillväxt för alla i Europeiska unionen*
- Europeiska rådet (2000): Ordförandeskapets slutsatser. Tillgängligt på: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_sv.htm
- Fielding, R. (2003): *IT in schools fails to raise standards*. VNU business Publications (www.vnunet.com)
- Fleck, L. (1935/1997): *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum - Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm: Symposion.

- Forsberg, E. (2010): Styrningen av den obligatoriska skolan – mellan stabilitet och förändring. I Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande skola bildning – Grundbok för lärande*. Stockholm: Natur & kultur.
- Forsberg, E. (2012): Kunskapssyn i omvandling. I Englund, T., Forsberg, E., Sundberg, D. (red.) *Vad räknas som kunskap? – Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Fransson, K. & Lundgren, U.P.(2003): *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Rapport 2003:1.
- Freiberg, H. C & Waxman H. J. (1990): Changing Teacher Education, I W.R. Houston (red), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000): *Teacher education in transition. Re-forming professionalism?* Buckingham: Open University Press.
- Garm, N & Karlsen, G. E. (2004): Teacher education reform in Europé: the case of Norway; trends and tensions in a global perspective. I *Teacher and Teacher Education*. 20(7), s. 731-744.
- Geschwind, L., Swenning, AK., Håkansson, A. (2012): *Utvärdering av programmet IT i lärarutbildning*. Faugert & Co utvärdering AB.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goffman, E. (1974/1986): *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern university press.
- Grek, S & Lawn, M. (2009): A Short History of Europeanizing Education. I *European Education*. 41(1), 32-54.
- Grönqvist, E och Vlachos, J. (2008): *Hur lärares förmågor påverkar elevers studieresultat*. IFAU 2008:25
- Gustafsson, J.-E. och Myrberg, E. (2002): *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Skolverket
- Hall, P. & Löfgren, K. (2006): *Politisk styrning i praktiken*. Malmö: Liber.
- Hannay, B. & McGinn, R. E. (1980): The anatomy of modern technology: prolegomenon to a improved public policy for the social management of technology. I *Daedalus*. 109(1), s. 25-53.
- Hargreaves, A. (red.) (1998 a): *International handbook of educational change*. P.1. Dordrecht: Kluwer
- Hargreaves, A. (red.) (1998 b): *International handbook of educational change*. P.2. Dordrecht: Kluwer
- Hartman, S. (2006): *Det pedagogiska kulturarvet – traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*, Stockholm: Natur och kultur
- Hartman, S. (2009): Den historiska utvecklingen av pedagogikämnet. I *Granskning av utbildningar i pedagogik*. Högskoleverket
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge: New York
- Heclo, H. (1972): Review Article: Policy Analysis. In *British Journal of Political Science*. 2(1), s. 83-108.
- Hegender, H. (2010): *Mellan akademi och profession : hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Linköping: Linköpings universitet.
- Hylén, J. (2011): *Digitaliseringen av skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverkets rapportserie 2000:13 R: *Eldsjälar och institutionell utveckling – mot nya former av lärande i den högre utbildningen. Resultat av 91 IKT-projekt under 1990-talet*.

- Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R: *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor.*
- iTEC (2013-02-12): <http://itec.eun.org>.
- Jackson, P. W. (1968): *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jackson, P. W. (1996): Conceptions of curriculum and curriculum specialists. I *Handbook of research on curriculum*, P. W. Jackson (red.), 3-40, New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Jansson, M. (2012): *Ett vetande för den moderna skolan: u-teknologin som vetandeobjekt i spelet mellan vetenskapliga, politiska och fackliga texter under perioden 1957-1975*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Jarl, M. Kjellgran, H. & Quennerstedt, A (2007): Förändringar i skolans organisation och styrning. I Pierre, J. (red.) *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerup.
- Jarl, M. och Rönnberg, L. (2010): *Skolpolitik – från riksdagsbus till klassrum*. Stockholm: Liber.
- Jedeskog, G. (1996): *Lärare vid datorn: sju högstadieärares undervisning med datorer 1984-1994*. Linköping: Univ.
- Jedeskog, G. (1998): *Datorer, IT och en förändrad skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Jedeskog, G. (2000): *Ny i k@ssen: förhållandet mellan lärarroll och datoranvändning beskrivet i internationell forskning*. Solna: Ekelund.
- Johansson, J. (2006): *Du sköna nya tid? - Debatten om informationssambället i Riksdag och Storting under 1990-talet*. Linköping : Linköpings universitet.
- Johansson, K. (2003): *Den torgförda biologin: studier i populärvetenskapens problem och tematik*. Göteborg: Univ. Göteborg.
- Johansson, M. & Nissen, J. (2001): IT i framtidens samhälle och i dagens skola. I *Utbildning och demokrati*. 10(1), s. 103-132.
- Jönsson, A (1998): Vad bidrar lärarutbildningen med i socialiseringen av lärare? I *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 3(3), s. 176-191.
- Kaiserfeld, T. (1999): A Case Study of the Swedish Public Technology Procurement Project "The Computer in the School" (Compis), 1981-1988, I Edquist, C. , Hommen, L. & Tsiouri, L. (red.): *Public Technology Procurement and Innovation*. Boston: Kluwer Academic.
- Kairos future (2011): *IT och digital kompetens i skolan*.
- Kallós, D. (2009): Varför är det så förtvivlat svårt att bygga upp forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet?-Om myndighetsmissbruk, svek och missförhållanden. I *Pedagogisk forskning i Sverige*. 14(3), s. 237-249.
- Karlsohn, T. (2009): *Teknik - retorik - kritik: om IT-bubblan och datoriseringen av den svenska skolan*. Stockholm: Carlsson.
- Karlsson, M. (2001): *IKT i lärarutbildningen – ett sociokulturellt perspektiv på grundskolläro-
rstudenters uppfattningar om sitt IKT-lärande under utbildningstiden*. Jönköping: högskolan för lärarutbildning och kommunikation.
- KK-stiftelsen (2000): *Den fjärde basfärdigheten – Sju röster om värderingar, lärande och internet*. KK-stiftelsens skriftserie.
- KK-stiftelsen (2006): *IT i skolan 2006- Attityder, tillgång och användning*.
- KK-stiftelsen (2005-03-07): *bakgrundsinformation till IT-satsningen*. Tillgänglig på http://www.kks.se/upload/diverse_filer/bakgrundsinformation_it_i_lararutbildningen_2005.pdf.

- Koselleck, R. (1979/2004): *Erfarenhet, tid och historia – Om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos.
- Lansheim, B. (2010): *Förståelser av uppdraget specialpedagog: blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser*. Licentiatavhandling Malmö: Malmö högskola.
- Larsson, P. (2004): *Förändringens villkor- en studie av organisatoriskt lärande och förändring inom skolan*. Stockholm: Handelshögskolan.
- Laurillard, D. (2007): Pedagogical forms for mobile learning: framing research questions. I Pachler, N (red.) *Mobile learning: towards a research agenda*. London: WLE Centre, IoE
- Leavitt, H. B. (1991): Worldwide Issues and Problems in Teacher Education. I *Journal of Teacher Education*. 42(5), s. 323-331.
- Lindberg, O (2003): Samtal eller parallella monologer? Svenska avhandlingar om lärarutbildningen perioden 1953-2001. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 8(3), s. 158–183
- Lindberg, O. (1999): Redaktionellt. I *Utbildning & Demokrati*. 8(2), s. 1-13.
- Lindberg, O. (2002): *Talet om lärarutbildning*. Örebro: Univ. Örebro.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000): *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindblad, S., Linde, G. och Naeslund, L. (1999): Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. I *Pedagogisk forskning i Sverige*. 4(1), s. 93-109.
- Linné, A. (1996): *Moralen, barnet eller vetenskapen? - en studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS Förlag.
- Linné, A. (1998): Utbildning av lärare som ett statens styrinstrument för skolan, I *Utbildningshistoria, Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, Årsböcker i svensk undervisningshistoria*, s. 213-244.
- Linné, A (2012): Läroplansteori mellan rum, tid och handling. I Englund, T., Forsberg, E., Sundberg, D. (red.) *Vad räknas som kunskap? – Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Linné, A. (2013-05-12): *Lärarutbildning i historisk belysning*, tillgänglig på www.lararnashistoria.se
- Lundgren, U. P. (1979): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U. P. (1984): Ramfaktorteoriens historia, I Broady, D. & Lundgren U. P. *Skeptron 1. Texter om läroplansteori och kulturreproduktion utgivna av Donald Broady och Ulf P. Lundgren*. Tema: Rätten att tala. s. 69-81 Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Lundgren, U.P. (1972): *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Diss. Göteborg: Univ.. Stockholm
- Lundgren, U.P. (1984): *Between hope and happening: text and context in curriculum*. Victoria: Deakin Univ.
- Maddux, C. & Cummings, R. (2004): Fad, fasion and the weak role of theory and reasearch in information technology in education. I *Technology and Teacher education*. 12(4), s. 511-533.
- Marklund, S. (1996): Fördelningen manligt - kvinnligt av lärare och skolledare i grundskola och gymnasieskola från 1960 till 1995: statistik med kommentarer. I *Utbildningshistoria*. 1996, s. 136-146.
- Marshall, J. & Peters, M. (red.) (1999): *Education policy*. Cheltenham: Edward Elgar

- Morberg, Å. (1999): *Ämnet som nästan blev - en studie av metodiken i lärarutbildningen 1842-1988*. Stockholm : HLS förlag.
- Nivala, M. (2009): Simple answers for complex problems: Education and ICT in Finnish information society strategies. I *Media Culture Society*. 31(3), s. 433-448.
- Nordin, A. (2012): *Kunskapens politik: en studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Näringsdepartementet 2012, Pressmeddelande 5 april.
- OECD (2009): *Beyond Textbooks. Digital Learning Resources as Systematic Innovation in the Nordic Countries*. OECD, Paris.
- Origo (2013): Datorn inget självklart verktyg. Publicerat 2013-02-03 på Lararnasnyheter.se/origo.
- Ottesen, E. (2006): Learning to teach with technology: Authoring practised identities. I *Technology, Pedagogy and Education*. 15(3), s. 275–290.
- Ozga, J. & Lingard, B (2007): Globalisation, Education Policy and Politics. I Lingard, B. & Jenny Ozga, J (red.) *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. London & New York: Routledge
- Palmer, A. (2010): *Att bli matematisk: matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Parding, K. (2011): Forskning om en svenska friskolereformens effekter- en litteraturoversikt. I *Didaktisk Tidskrift*. 20(4), s. 231-247.
- Pelgrum, W. & Plomp, T. (1993): *The IEA study of computers in education – implementation of an innovation in 21 education system*. Oxford: Pergamon press.
- Persson, A. (2012): *Ritualisering och sårbarhet: ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber.
- Persson, B. (2011): *Lärarutbildningens betydelse för en inkluderande skola*. Borås: Högskolan i Borås.
- Persson, E. (2009): *Det kommer med tiden: från lärarstudent till matematiklärare*. Stockholm : Stockholms universitet.
- Player-Koro, C (2013): Hype, hope and ICT in teacher education: a Bernsteinian perspective. I *Learning, Media and Technology*. 38(1), s. 26-40.
- Popkewitz, T. (1997): The Curriculum Theory Tradition: Studies in the Social/cultural and Political Contexts of Pedagogical Practices. I *An evaluation of Swedish research in education*, 42-67, Stockholm: Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR).
- Regeringens proposition 1984/85:122 *Om lärarutbildning för grundskolan m.m.*
- Regeringens proposition 1990/91:18 *Om ansvaret för skolan*.
- Regeringens proposition 1995/96:125 *Åtgärder för att bredda och utveckla användningen av informationsteknik*.
- Regeringens proposition 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*.
- Regeringens proposition 2009/10:89 *Bäst i klassen - en ny lärarutbildning*.
- Regeringens skrivelse 2009/10:248 *En förnyad arbetsmiljöpolitik med en nationell handlingsplan 2010–2015*.
- Regeringens proposition 2010/11:20 *Legitimation för lärare och förskollärare*.
- Regeringens proposition 2011/12:1 *Budgetproposition för 2012*.
- Regeringens hemsida (2012-02-24): *Om lagstiftningsprocessen*. Tillgängligt på regeringen.se

- Regeringen (2013): Pressmeddelande, 19 juni 2013. ”Regeringen sluter överenskommelse med SKL om digitalisering i skolan och offentlig förvaltning”.
- Riis, U & Jedeskog, G. mfl (1997): *Pedagogik, teknik eller ekonomi?: en baslinjebestämning av KK-stiftelsens kommunbaserade skolutvecklingsprojekt*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala Universitet.
- Riis, U. (1987): *Datalära på grundskolans högstadium – Utvärdering av en treårs satsning. Universitetet i Linköping, Tema-T Arbetsnotat 36*. Linköpings universitet.
- Riis, U. (1991): *Skolan och datorn: satsningen Datorn som pedagogiskt hjälpmedel 1988-1991*. Linköping: Univ., Tema Teknik och social förändring.
- Riis, U. (1999): Informations- och kommunikationstekniken i skolan – Ett utvecklingsperspektiv. I ”...utvecklingen beror då inte på användningen av datorer.” - *IT-användningen i den svenska skolan våren 1998*. Stockholm: Skolverket.
- Riis, U. (red.) (2000): *IT i skolan mellan vision och praktik: en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=660>.
- Rizza, C. (2011): *ICT and initial teacher education: national reports*. OECD.
- Robertson, H-J. (2003): Toward a Theory of Negativity : Teacher Education and Information and Communications Technology. I *Journal of Teacher Education*. 54(4), s. 280-296.
- Román, H. (2006): *Skönheten och nyttan: om gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Rudvall, G. (2001): *Läroutbildningar och lärartjänster under efterkrigstiden*. Rapporter om utbildning. Malmö högskola.
- Runeland-Forsman, L (2011): Problematisk frånvaro av digital kompetens i läroutbildningen. I *Utbildning & Lärande*. 5(1), s.16-33.
- Saarinen, T. (2008): Position of text and discourse analysis in higher education policy research. I *Studies in Higher Education*. 33(6), s. 719-728.
- Sammanfattning av Departementschefens yttrande till statsrådsprotokollet den 30 september 1960 (i SOU 1965:29).
- Sammanfattning av Kungl. Maj:ts proposition nr 219 till 1950 års riksdagen angående riktlinjer för läroutbildningens ordnande (i SOU 1952:33).
- Sammanfattning av Riksdagens skrivelse nr 404 (i SOU 1952:33).
- Samuelsson, J. (2001): *"Det står IT, men-": en granskning av hur IT är framskrivet i 282 kursplaner för läroutbildning*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala Universitet.
- Sardone, N. B. & Devlin-Scherer, R. (2008): Teacher candidates' views of a multi-user virtual environment (MUVE). I *Technology, pedagogy and education*. 17(1), s. 41-51.
- Scott, D. (2001): Curriculum Theory. I *International encyclopedia of the social Behavioral Sciences*. s. 3195-3198.
- Selwyn, N., Gorard, S. & Williams, S. (2001): The role of the ‘technical fix’ in UK lifelong education policy. I *International Journal of Lifelong Education*. 20(4), s. 255-271.
- Simola, H. (2000): Construction of the Finnish teacher in the national steering documents of the 1990s. Tasks and qualifications. I K. Klette, I Carlgren, J. Rasmussen, H Simola & M. Sundqvist (Red.). *Reform policy and teacher professionalism in different Nordic countries*. Oslo: University of Oslo.

- Sjöberg, L. (2011): *Bäst i klassen?: lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Sjögren, J. (1997): *Teknik - genomskeinlig eller svart låda?: att bruka, se och förstå teknik - en fråga om kunskap*. Linköping: Univ. Linköping.
- Skog-Östlin, K. (1984): *Pedagogisk kontroll och auktoritet : en studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter enligt offentliga dokument kring folkskollärarutbildningen, läroverkslärarutbildningen och lärarhögskolan*. Malmö: LiberFörlag/Gleerup.
- Skolverket (2011): *EU storsatsar på it i skolan*. Tillgänglig på Skolverket.se.
- Skolverket (2013): *It-användning och it-kompetens i skolan*. Rapport 386. 2013.
- Skolverket (2013-08-11): Skolverkets hemsida, tabell. ”Skolor och elever läsåret 2012/13”.
- Skolöverstyrelsen (1980): *Datorn i skolan: DIS: SÖ:s handlingsprogram och slutrapport*.
- Skolöverstyrelsen (1984): *Utbildningen inför datasambället. Utgångspunkter och inriktning*.
- Skovdahl, B. (1995): Herbert Tingstens ideologibegrepp och "värderingsfrågan". I Anshelm, J. (red.). *I tider av uppbrott: värderingar och värderingsförändringar i det moderna sambället*. Stockholm: B. Östlings bokförlag.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 1948:27 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 1952:33 Den första lärarhögskolan. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 1965:29 Lärarutbildningen, 1960 års lärarutbildningsakkunniga. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 1978:86: Lärare för skola i utveckling.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 1994:118: *Vingar åt människans förmåga*. Statsrådsberedningen.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 1994:45: *Grunden för ett livslångt lärande*. Utbildningsdepartementet.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 1998: 84: *Flexibel utbildning på distans*. Utbildningsdepartementet.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 1999:63: *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Utbildningsdepartementet.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 2000: 19: *Från dubbla spår till elevhälsa*. Utbildningsdepartementet.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 2000: 31: *Jämställdhet och IT*. Utbildningsdepartementet.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 2001:84: *Skydd av barn mot olämpligt programinnehåll i TV*. Kulturdepartementet.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 2005:42: *Säker information*. Försvarsdepartementet.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 2005:71: *Slutbetänkandet informations säkerhetspolitik – organisatoriska konsekvenser*. Försvarsdepartementet.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 2008:109: *En hållbar lärarutbildning*. Utbildningsdepartementet.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 2010:28: *Vändpunkt Sverige -ett ökat intresse för matematik, naturvetenskap, teknik och IKT*. Utbildningsdepartementet.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 2011:19: *Tid för Snabb Flexibel Inläring*. Utbildningsdepartementet.

- Sturesson, L. (2005): *TV som undervisningsteknologi: exemplet Linköpings tekniska högskola*. Lund: Arkiv.
- Sundin, B. (1991): *Den kupade banden: historien om människan och tekniken*. Stockholm: Carlsson.
- Svensk Författningssamling (SFS 1842:19) Kongl. Maj:ts nådiga stadga angående folkundervisningen i riket – gifwen Stockholms slott den 18 juni 1842.
- Svensk Författningssamling (SFS 1862:12) Kungl. Maj:ts nådiga stadga angående reglementen för folkskoleseminarierna.
- Svensk Författningssamling (SFS 1907:93) Kungl. Maj:ts nådiga stadga angående filosofiska examina.
- Svensk Författningssamling (SFS 1914:133) Kungl. Maj:ts nådiga stadga för statens folkskoleseminarier.
- Svensk Författningssamling (SFS 1915:197) Kungl. Maj:ts nådiga stadga angående provår vid rikets allmänna läroverk.
- Svensk Författningssamling (SFS 1968:318) Kungl. Maj:ts stadga för lärarhögskolorna.
- Svensk författningssamling (SFS 1996:913) Examensförordning.
- Svensk Författningssamling (SFS 2011:688) Förordning om ändring i högskoleförordningen.
- Svensson, A. (2011): *Lärostudenters berättelser om läsning: från tidig barndom till mötet med lärarutbildning*. Malmö: Malmö högskola.
- Säljö, R. (2002): *Lärande i det 21:a århundradet*. I Säljö, R., Linderöth, J. (Red.) *Utmaningar och e-frestelser, It och skolans lärokultur*. Stockholm: Prisma.
- Söderström M. (1983): *Organisationsteoretiska perspektiv : ett beteendevetenskapligt resonemang om arbete, organisation och förändring*. Stockholm: Liber- Förlag.
- Taba, H. (1962): *Curriculum development: theory and practice*. New York: Hartcourt, Brace and World.
- Taba, H. (1932/1999): *The dynamics of education a methodology of progressive educational thought*. London: Routledge.
- ten Brummelhuis, A. & Kuiper, E. (2008): Driving forces for ICT in learning. I J. Voogt and G. Knezek (Red.), *International handbook of information technology in primary and secondary education*. New York: Springer.
- Thijs, A & Akker, J. van den (2009): *Curriculum in development*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO). Tillgängligt på: <http://www.scribd.com/doc/>.
- Tingsten, H. (1941): *Idékritik*. Stockholm: Bonniers.
- Titscher, S., Meyer, M. m. fl. (red.) (2000): *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage.
- Toulmin, S. (1958/2003): *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, R. W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Utbildningsutskottet betänkande 2009/10:Ubu16.
- Utdrag ur statsrådsprotokoll 1974-05-31 (i SOU 1978: 86).
- Utdrag ur statsrådsprotokoll 1975-11-20 (i SOU 1978: 86).
- Wahlström, N. (2009): *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.

- Wallin, E. (2006): Svensk utbildningsteknologi – dess uppgång och nedgång åren 1960-1980. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* 2006:1.
- Vedung, E. (1977): *Det rationella politiska samtalet: hur politiska budskap tolkas, ordnas och prövas*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
- von Wright, G.H. (1983): *Philosophical papers of Georg Henrik von Wright. Vol. 1, Practical reason*. Oxford: Blackwell.
- Westera, W. (2005): Beyond functionality and technocracy: creating human involvement with educational technology. I *Educational Technology & Society*. 8(1), s. 28-37.
- Wideen, M. & Grimmet P.P. (red) (1995): *Changing Times in Teacher Education – Restructuring or Reconceptualisation?* London: Falmer Press.
- Wiklund, M. (2006): *Kunskapens fanbärare: den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. Örebro: Örebro universitet.
- Wong, T. H. (2002): *Hegemonies compared: State formation and chinese school politics in post war Singapore and Hong Kong*. New York: RoutledgeFalmer.
- Zajda, J. (red.) (2005): *International handbook on globalisation, education and policy research: global pedagogies and policies*. Dordrecht: Springer.
- Zumwalt, K. (1988): Beginning Professional Teachers: The Need for a Curricular Vision of Teaching. I Reynolds, M. C. (red.) *Knowledge Base for the Beginning*. Oxford: Pergamon

Tabeller och figurer

Tabell 1: Forskning för och om lärarutbildning

Tabell 2: Läroplanens olika nivåer (enligt bl.a Van den Akker 2003)

Tabell 3: Lärarutbildningens dubbla reproduktion

Tabell 4: Direktivens centrala utgångspunkter, situationsbeskrivningar och handlingsriktningar

Tabell 5: Situationsbeskrivningar relaterade till elever/ skola

Tabell 6: Situationsbeskrivningar relaterade till läraryrket

Tabell 7: Situationsbeskrivningar relaterade till lärarutbildning

Figur 1: Avhandlingens analysram

Figur 2: Nvivoanalys, steg 1

Figur 3: Nvivoanalys, steg 2

Figur 4: Källor delstudie ett samt huvudrapporter och lärarutbildningsreformer

Figur 5: Ordförekomst av Vetenskap, Forskning*, Akademisk* i direktiven*

Figur 6: Källor delstudie två

Figur 7: Sammanfattande analysbild av IT-studien

Bilaga 1 - Källor i direktivstudien

Direktiv	Regering	Utredare	Huvudbetänkande
SK 50 Proposition 219, 1950 Skrivelse 404, 1950	Minoritetsregering (S)	En särskild delegation inom 1946 års skolkommision	SOU 1952:29 – Den första lärarhögskolan
LUS 60 Departementchefsytttrande, 1960 Vidgade direktiv angående innehåll och struktur 1962	Minoritetsregering (S)	1960 års lärarutbildnings-sakkunniga (LUS 60) samt ytterligare sakkunniga	SOU 1965:29 – Lärarutbildningen
LUT 74 Direktiv (Utdrag ur statsrådsprotokoll 1974-05-31) Tilläggsdirektiv (utdrag ur protokoll vid regeringssammanträde 1975-11-20) Tilläggsdirektiv (beslut vid regerings-sammanträde 1977-02-03)	Minoritetsregering (S) - 1976 Majoritetskoalition (C, M, Fp) 1976-1978 Minoritetsregering (Fp) 1978-1979 Majoritetskoalition (C, M, Fp) 1979-1981 Minoritetskoalition (C, Fp) 1981-1982 Minoritetsregering (S) 1982-	1974 års sakkunniga (1974 års lärarutbildningsutredning, LUT 74)	SOU 1978:86 – Lärare för skola i utveckling
LUK 97 Direktiv 1997:54 Direktiv 1998:47	Minoritetsregering (S)	Parlamentariskt sammansatt kommitté (Lärarutbildningskommittén, LUK 97).	SOU 1999:63 - Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling
HUT 07 Direktiv 2007:103 Direktiv 2008:43 Direktiv 2008:61	Majoritetskoalition (M, Fp, C, Kd)	Särskild utredare (Utredningen om en ny lärarutbildning, HUT 07)	SOU 2008:109 – En hållbar lärarutbildning

Bilaga 2 - Källor i IT-studien

Namn	Utförare	Uppdragsgivare	Sidantal	Huvuduppslag, direktiv
Ds 1994:19 - Hur tar vi Sverige in i informationshället nu: till gagn för sysselsättning och tillväxt	Särskild grupp tillsatt av Ingenjörsvetenskapsakademiens avdelning XII		60 sidor (inkl. 1 bilaga)	Närmare analysera hur informations-teknologi bäst kan nyttjas i svenska samhällets utveckling
Ds 1994:21 - Ny informationsteknologi i undervisningen	Docent Kari Marklund samt Sveriges Tekniska Attachéer i USA, Frankrike och Japan		104 sidor (inkl. 1 bilaga)	Visa på möjligheter att skapa mer kreativa undervisningsmiljöer med hjälp av IT samt spegla förhållandet i andra länder
Ds 1994:35 - Agenda 2000 – kunskap och kompetens för nästa århundrade – en första analys	Inom utbildningsdepartementet under ledning av utbildningsminister.		74 sidor	Bilda utgångspunkt för en bred diskussion för att därefter bilda utgångspunkt för ett reformarbete
SOU 1994:45 - Grunden för livslångt lärande – en barnmogen skola	Särskild utredare med biträdande experter – utredningen om förlängd skolgång	Regeringen via det statsråd som har till uppgift att föredra ärenden om det offentliga skolväsendet	505 sidor (inkl. 4 bilagor samt 14 expertbilagor)	Allsidigt belysa konsekvenserna av alternativa lösningar av frågorna om grundskolans längd och skolstart-åldern.
SOU 1994:118 - Informat-ionsteknologi - Vingar åt människors förmåga	Kommission (med statsministern som ordförande) – IT-kommissionen	Regeringen	48 sidor	Främja användandet av informations-teknologi
Ds 1996:16 - Lärarutbildning i förändring	Arbetsgruppen för översyn av lärarutbildningen	Regeringen via utbildningsministern	242 sidor (inkl. 3 expertbilagor)	Göra en inventering av problem och frågeställningar som har att göra med grundutbildningen av lärare för skolan, fortbildning och vidareutbildning av lärare samt forskning och forskarut-bildning på området

Ds 1996:67 - IT i skolan – om IT som en förändringskraft i skolans utveckling	Arbetsgrupp inom utbildningsdepartementet		47 sidor	Komplettera proposition 1995/96:125 genom att diskutera IT främst som ett verktyg för att utveckla och förbättra undervisningen samt informera om de beslut som regeringen fattat
SOU 1998:84 - Flexibel utbildning på distans	Särskild utredare med biträdande experter. Distansutbildningskommittén (DUKOM)	Regeringen via chefen för Utbildningsdepartementet	193 sidor (inkl. 2 bilagor)	Främja användningen av distansmetoder i utbildningen. Slutbetänkande, direktiv 1995:69, direktiv 1996:17, direktiv 1997:49
SOU 1999:63 - Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling	Parlamentariskt sammansatt kommitté. Lärarutbildningskommittén (LUK 97)	Regeringen via chefen för Utbildningsdepartementet	475 sidor (inkl. 7 bilagor)	Lämna förslag till förnyelse av lärarutbildningen. Slutbetänkande, direktiv 1997:54, direktiv 1998:47
SOU 2000:19 - Från dubbla spår till elevhälsa - i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling	Särskild utredare bistådd av sakkunniga och experter	Regeringen via statsrådet Ylva Johansson	362 sidor (inkl. 6 bilagor)	Kartlägga elevvårdens och skolhälsovårdens verksamhet och funktion samt överväga lämpliga åtgärder i syfte att höja verksamhetens kvalitet och effektivitet. direktiv 1998:59
SOU 2000:31 - Jämställdhet och IT	Enmansutredning	Regeringen via Jämrit	27 sidor	Göra viss kartläggning som belyser situationen vad gäller kvinnor och mäns erfarenheter, behov och attityder på IT-området. direktiv 1999:83

Ds 2002:19 - Nästa steg	Arbetsgrupp inom Utbildningsdepartementet bistådda av externa aktörer		87 sidor	<p>Utarbeta förslag till en ny nationell strategi ”med syfte att ytterligare utveckla, bredda och fördjupa kunskan- det om IT i svensk skola samt att stödja den påbörjade processen att använda IT som ett verktyg för att bättre uppnå läroplanens mål” samt ”ta tillvara erfarenheter och kompetens från de tidigare tidsbegränsade satsningar som för närvarande existerar samt att utreda möjligheterna till samordning av olika initiativ”.</p>
Ds 2002:55 - E-lärande som utmaning	Arbetsgrupp inom Utbildningsdepartementet bistådda av externa aktörer		142 sidor	<p>Delrapport</p> <p>Utarbeta förslag till en ny nationell strategi ”med syfte att ytterligare utveckla, bredda och fördjupa kunskan- det om IT i svensk skola samt att stödja den påbörjade processen att använda IT som ett verktyg för att bättre uppnå läroplanens mål” samt ”ta tillvara erfarenheter och kompetens från de tidigare tidsbegränsade satsningar som för närvarande existerar samt att utreda möjligheterna till samordning av olika initiativ”.</p> <p>Slutrapport</p>

SOU 2008:109 - En hållbar lärarutbildning	Särskild utredare bistådd av experter (HUT 07)	Regeringen via chefen för Utbildningsdepartementet	497 sidor (inkl. 6 bilagor)	Lämna förslag till en ny lärarutbildning. direktiv 2007:103, direktiv 2008:43, direktiv 2008:61
SOU 2010:28 - Vändpunkt Sverige - ett ökat intresse för matematik, naturvetenskap, teknik och IKT	Delegation (Teknikdelegationen)	Regeringen via högskole- och forskningsminister	233 sidor (inkl. 6 bilagor)	Kartlägga behovet av välutbildad arbetskraft inom matematik, naturvetenskap och informations- och kommunikationsteknik (IKT) samt lyfta fram, förstärka och utveckla arbetet med att öka intresset för och deltagandet i högskoleutbildningar inom dessa områden. direktiv 2008:96
SOU 2011:19 - Tid för snabb flexibel inläring	Särskild utredare bistådd av sakkunniga och experter. (Utredningen om tidsbe-gränsad Sf)	Regeringen via chefen för Utbildningsdepartementet	207 sidor (inkl. 2 bilagor)	Ta reda på hur fler nyanlända ska kunna lära sig svenska snabbare genom att reglerna ändras för hur lång tid det är möjligt att delta i svenskundervisning för invandrare (sf). direktiv 2009:117, direktiv 2010:111

Acta Universitatis Upsaliensis UPPSALA STUDIES IN EDUCATION

Editors: Ann-Carita Evaldsson, Christina Gustafsson, Ulf P. Lundgren, Ulla Riis

1. *Inga Elgqvist-Saltzman* 1976: Vägen genom universitetet. En forskningsöversikt och en empirisk analys av några studievägar inom filosofisk fakultet i Umeå 1968–1975.
2. *Sverker Lindblad* 1976: Simulering i undervisning. En kritisk granskning av artificiell praktik i allmänutbildning.
3. *Urban Dahllöf* 1977: Reforming Higher Education and External Studies in Sweden and Australia.
4. *Leif Isberg* 1978: Arbetsuppgifter, krav och utbildning. En studie rörande domarproblematiken inom lagspelet fotboll.
5. *Mats Myrberg* 1978: Towards an Ergonomic Theory of Text Design and Composition.
6. *Henry Werlinder* 1978: Psychopathy: A History of the Concepts. Analysis of the Origin and Development of a Family of Concepts in Psychopathology.
7. *Håkan Jenner* 1979: Mål och verklighet i ett terapeutiskt samhälle. En process- och effektstudie av en behandlingsinstitution för drogmisbrukare.
8. *Christer Stensmo* 1979: Kollektivet Trollängen. En utvärdering på organisationsnivå.
9. *Lars Ryhammar* 1979: Barn och trafikundervisning. En undersökning i grundskolans årskurser 3–6.
10. *Agnes Nobel* 1979: Boken i skolan. En analys med särskild inriktning på bibliotekets funktion i grundskolan.
11. *Annika Andrae* 1980: Grundskola i glesbygd. Försöksverksamhet med årskurslöst högstadium.
12. *Britta Ericson* 1980: Lässvårigheter och emotionell störning.
13. *Karl-Georg Ahlström & Maud Jonsson* 1980: Flexible Grouping of Pupils and Team-work between Teachers.
14. *Ola Westin* 1981: On Political Socialization and Education: Investigations into an Argumentation for a Good Political Belief System.
15. *Gunnar Berg* 1981: Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv.
16. *Birgitta Willén* 1981: Distance Education at Swedish Universities. An Evaluation of the Experimental Programme and a Follow-up Study.
17. *Magnus Söderström* 1981: Personalutveckling i arbetslivet och återkommande utbildning. Några problem och utvecklingsmöjligheter.
18. *Lars Holmstrand* 1982: English in the Elementary School: Theoretical and Empirical Aspects of the Early Teaching of English as a Foreign Language.
19. *Laine Strömberg Sölveborn* 1983: Doktoranders studiesituation. En undersökning vid samhällsvetenskapliga fakulteten, Uppsala universitet.
20. *Max Scharnberg* 1984: The Myth of Paradigm-shift, or How to Lie with Methodology.
21. *Margareta Björndahl* 1984: Klassföreståndares inställning till daglig elevvård. En analys av uppfattningar och pedagogiskt handlande i sexton högstadielklasser.
22. *Bert Stålhammar* 1984: Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision – verklighet.
23. *Gunnar Richardson, Paul Lönnström & Staffan Smedberg* 1984: Utbildningshistorisk forskning. Problem, källmaterial, metodik.
24. *Ulla Holm* 1985: Empati i läkar-patientrelationen. En teoretisk och empirisk analys.
25. *Tomas Englund* 1986: Curriculum as a Political Problem.
26. *Silva Sköld* 1987: FAL – Fortbildning i Administration för Läkare. Studie av ett personalutvecklingsprojekt.
27. *Gertrud Grabn* 1987: Educational Situations in Clinical Settings. A Process Analysis.
28. *Stellan E. Ljefdal* 1987: Fysikämnet i svensk realskola och grundskola. Kartläggning och alternativ ur fysikdidaktisk synvinkel.
29. *Björn Wallin* 1988: Frostigmetoden. Litteraturgranskning och två empiriska studier.

30. *Rune Axelsson* 1989: Upper Secondary School in Retrospect. The View of Former Students.
31. *Agnieszka Bron-Wojciechowska* 1989: Workers and Post-Secondary Education. A Cross-Policy Perspective.
32. *Rikard Palmér* 1989: Utvecklingsbetingelser hos utvecklingsstörda. En longitudinell studie.
33. *Gösta Wennberg* 1990: Geografi och skolgeografi. Ett ämnes förändringar. En studie med exempel.
34. *L. Kathrine Käller* 1990: Fostran till andraring. En studie av dominansprocessen vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv.
35. *Per Hansson* 1990: Styrning och kultur. En studie om förändringsbetingelser i kyrklig församlingsverksamhet.
36. *Anders Engquist* 1990: Utvecklingssamtal som förändringsinstrument. Teoretisk och empirisk analys.
37. *Rolf Helldin* 1990: Den unika speciallärarkompetensen? – Några speciallärares uppfattningar och relationen till emotionellt och socialt missgynnade ungdomar.
38. *Arabella Wennerström Nylund* 1991: Oriental Learning and Western Knowledge. The Encounter of Educational Traditions in Bengal 1781–1835.
39. *Bo Nestor* 1991: Studielezare i Grundskolan. En skolledningsfunktion med förhinder?
40. *Anna Ljöbman* 1992: Om matematikundervisning - innehåll, innebörd och tillämpning. En explorativ studie av matematikundervisning inom kommunal vuxenutbildning och på grundskolans högstadium belyst ur elev- och lärarperspektiv.
41. *Elisabet Hammar* 1992: « La Française. » Mille et une façons d'apprendre le français en Suède avant 1807.
42. *Birgitta Ekman* 1992: Livsvillkor, livsformer, utbildning. En kommunstudie i pedagogiskt perspektiv.
43. *Héctor Pérez Prieto* 1992: Skola och erfarenhet: elevernas perspektiv. En grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv.
44. *Abelardo Castro Hidalgo* 1992: Det traditionella och det "andra" universitetet. En början till samspel?
45. *Sonia Bentling* 1992: I idéernas värld. En analys av omvårdnad som vetenskap och grund för en professionell utbildning.
46. *Christina Andersson* 1993: The Children of Maria. Adolescent Substance Abusers, their Families and Schooling.
47. *Max Scharnberg* 1993: The Non-Authentic Nature of Freud's Observations. Vol. I: The Seduction Theory.
48. *Max Scharnberg* 1993: The Non-Authentic Nature of Freud's Observations. Vol. II: Felix Gattel's Early Freudian Cases, and the Astrological Origin of the Anal Theory.
49. *Monica Wäglund* 1993: Orientering mot ledarskap. Analys av en chefsutbildning för läkare.
50. *Thomas Tydén* 1993: Knowledge Interplay. User-Oriented Research Dissemination through Synthesis Pedagogics.
51. *Leif Ribom* 1993: Föräldraperspektiv på skolan. En analys från två håll.
52. *Mehdi Sedigh Zadeh* 1994: Att studera i ett främmande land. En studie av motiv och studiesituation bland utländska studerande vid svenska högskolor.
53. *Carl Anders Sjöström* 1994: Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning.
54. *Birgitta Almqvist* 1994: Approaching the Culture of Toys in Swedish Child Care. A Literature Survey and a Toy Inventory.
55. *Kjell Gustavsson* 1994: Vad är idrottandets mening? En kunskaps sociologisk granskning av idrottens utveckling och läromedel samt en organisationsdidaktisk kompetensanalys.
56. *Urban Dahllöf & Staffan Selander* (Eds.) 1994: New Universities and Regional Context. Papers from an International Seminar held at Sundsvall, Sweden, 14–18 June, 1992.
57. *Gunilla Roos* 1994: Kommunerna och det pedagogiska utvecklingsarbetet inom barnomsorgen. Omfattning, inriktning och villkor.
58. *Ulf Nyttell* 1994: Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor.
59. *Gunnar Finnbogason* 1994: Från utbildningsplanering till kursplaner. Den isländska grundskolereformen 1974.

60. *Håkan Sandberg* 1995: Att få andas och kunna möta. Förutsättningar för målorientering inom öppen barn- och ungdomspsykiatrisk verksamhet.
61. *Leif Östman* 1995: Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem.
62. *Gunilla Lindqvist* 1995: The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools.
63. *Catharina Andersson* 1995: Lärar för skolan eller skolas att lära. Tankemodeller i lärarutbildning.
64. *Max Scharnberg* 1996: Textual Analysis: A Scientific Approach for Assessing Cases of Sexual Abuse. Vol. I: The Theoretical Framework, the Psychology of Lying, and Cases of Older Children.
65. *Max Scharnberg* 1996: Textual Analysis: A Scientific Approach for Assessing Cases of Sexual Abuse. Vol. II: Cases of Younger Children, Including a Case of Alleged Necrophilia, and the Shortcomings of Judicial Logic.
66. *Urban Dahllöf & Staffan Selander* (Eds.) 1996: Expanding Colleges and New Universities. Selected Case Studies from Non-metropolitan Areas in Australia, Scotland and Scandinavia.
67. *Evanthia Kalpaçidou Schmidt* 1996: Forskningsmiljöer i ett nordiskt perspektiv. En komparativ studie i ekologi och kunskapsproduktion.
68. *Carsten Ljunggren* 1996: Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati.
69. *Lars-Göran Carlsson* 1997: Perspektiv på barnuppfostran. En studie av föräldraskap i kristen miljö.
70. *Anders Garpelin* 1997: Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass.
71. *Kajsa Falkner* 1997: Lärare och skolans omstrukturering. Ett möte mellan utbildningspolitiska intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan.
72. *Ulf Olsson* 1977: Folkhälsa som pedagogiskt projekt. Bilden av hälsouppllysning i statens offentliga utredningar.
73. *Britta Wingård* 1998: Att vara rektor och kvinna.
74. *Michael A. A. Wort* 1998: Distance Education and the Training of Primary School Teachers in Tanzania.
75. *Eva Österlind* 1998: Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete.
76. *Lillemor Kim* 1998: Val och urval till högre utbildning. En studie baserad på erfarenheterna av 1977 års tillträdesreform.
77. *Maud Söderlund* 1998: ”En mänsklig atmosfär”. Trygghet, samhörighet och gemenskap – God vård ur ett patientperspektiv.
78. *Anders Andersson* 1999: Mångkulturalism och svensk folkhögskola. Studie av en möjlig mötesarena.
79. *Else-Maj Falk* 1999: Lärare tar gestalt. En hermeneutisk studie av texter om lärarblivande på distans.
80. *Finn Calander* 1999: Från fritidens pedagog till hjälplärare: Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag.
81. *Valdy Lindbe* 1999: Greening Education. Prospects and Conditions in Tanzania.
82. *Inger Eriksson* 1999: Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet.
83. *Birgitta Lidbølt* 1999: Anpassning, kamp och flykt. Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan.
84. *Roland Forsberg* 1999: Musik som livsstil och vetenskap. Studerandes möte med universitetsämnet musikvetenskap.
85. *Fritjof Sablström* 1999. Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School.
86. *Jan-Olof Hellsten* 2000: Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt. En studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas – förändras – förblir som den är.
87. *Inger Ahlgren & Annalisa Gummeson* 2000: Utbildningsplaner och reformimplementering. Sjuksköterskeutbildningen i fokus.

88. *Mia Marie F. Sternudd* 2000: Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner.
89. *Joyce Kemuna* 2000: The Past and the Future in the Present. Kenyan Adult Immigrants' Stories on Orientation and Adult Education in Sweden.
90. *Evelyn Säll* 2000: Lärarrollens olika skepnader; estradör, regissör och illuminatör. En longitudinell studie av blivande lärares föreställningar.
91. *Jonas Gustafsson* 2000: Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965.
92. *Ulrika Tornberg* 2000: Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000.
93. *Eva Forsberg* 2000: Elevationflytandets många ansikten.
94. *Karin Hjärneskog* 2000: ”Democracy begins at home”. Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran.
95. *Anders Westlin* 2000: Teknik och politiskt handlande. Rationalitet och kritik i den samhällsorienterande undervisningen.
96. *Ehy Westlund* 2001: Undervisnings- och utbildningsplanering – för vem? En studie av ingenjörsutbildning vid en svensk högskola.
97. *Guy Karnung* 2001: Röster om kvalitativ forskning. En karaktäristik utifrån vetenskapliga texter.
98. *Irène Lind Nilsson* 2001: Ledarskap i kris, kaos och omställning. En empirisk studie av chefer i företag och förvaltning.
99. *Kent Ericsson* 2002: From Institutional Life to Community Participation. Ideas and Realities Concerning Support to Persons with Intellectual Disability.
100. *Anna Henningson-Yousif* 2003: Skolperspektiv – utveckling av redskap för analys av politikerns, lärares och elevers resonemang om skolan.
101. *Pia-Maria Ivarsson* 2003: Barns gemenskap i förskolan.
102. *Elisabet Nilbfors* 2003: Skolchefen i skolans styrning och ledning.
103. *Katarina Wijk* 2003: Planning and Implementing Health Interventions. Extrapolating Theories of Health Education and Constructed Determinants of Risk-Taking.
104. *Margareta Svennbeck* 2004: Omsorg om naturen. Om NO-utbildningens selektiva traditioner med fokus på miljöfostran och genus.
105. *Annalill Ekman* 2004: Lärande organisationer i teori och praktik. Apoteket lär.
106. *Christina Hellblom-Thibblin* 2004: Kategorisering av barns ”problem” i skolans värld. En undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45–1988/89.
107. *Catbrin Martin* 2004: From *other* to *self*. Learning as Interactional Change.
108. *Niclas Månsson* 2004: Negativ socialisation. Främlingen i Zygmunt Baumanns författarskap.
109. *Per Ekstrand* 2005: ”Tarzan och Jane”. Hur män som sjuksköterskor formar sin identitet.
110. *Mia Heikkilä* 2006: Kommunikativa resurser för lärande. Barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer.
111. *Katarina Gustafson* 2006: Vi och dom i skola och stadsdel. Barns identitetsarbete och sociala geografier.
112. *Marie Karlsson* 2006: Föräldraidentiteter i livsberättelser.
113. *Henrik Román* 2006: Skönheten och nyttan. Om synen på gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947–1985.
114. *Hans Nyfjell* 2006: Från kvalitetsidé till kvalitetsregim. Om statlig styrning av skolan.
115. *Carina Fast* 2007: Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola.
116. *Carina Carlhed* 2007: Medicinens lyskraft och skuggor – om trosföreställningar och symbolisk makt i habiliteringen 1960–1980.
117. *Monica Langerth Zetterman* 2008: Innehållsdesign – principer, metoder och verktyg samt tillämpningar inom utbildningshistorisk forskning och undervisning.
118. *Inger Dahlgren* 2008: Analys av en utvärderingsmodell för förebyggande arbete inom socialpedagogiskt hälsoarbete.
119. *Maria Folke-Fichtelius* 2008: Förskolans formande. Statlig reglering 1944–2008.
120. *Daniel Pettersson* 2008: Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan.

122. *Pia Skott 2009*: Läroplan i rörelse. Det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepraktik.
123. *Thérèse Hartman 2009*: Problem eller tillgång? En studie om social och etnisk mångfald i högskolan.
124. *Helen Melander 2009*: Trajectories of Learning. Embodied Interaction in Change.
125. *Ing-Marie Persson 2010*: Krislärande – konfliktfylld anpassning. Pedagogik för samverkan inför samhällskriser.
126. *Olof G. Jonsson 2010*: Bilden och texten. En studie av ljusets och seendets pedagogik.
127. *Ulla Riis, Thérèse Hartman, Sara Levander 2011*: Darr på ribban? En uppföljning av 1999 års befordringsreform vid Uppsala universitet.
128. *Lizbeth Engström 2012*: Kliniken flyttar hem. Sjuksköterskans institutionella praktik inom specialiserad palliativ hemsjukvård.
129. *Johanna Svahn 2012*: The Everyday Practice of School Bullying. Children's participation in peer group activities and school-based anti-bullying initiatives.
130. *Adriana Velasquez 2012*: AD/HD i skolans praktik. En studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp.
131. *Gerd Halskov 2013*: Sygeplejerskeuddannelsen i Danmark. Reformforsøg, rekrutteringsmønstre og habituelle orienteringer.
132. *Magnus Granberg 2013*: Kognitivt stöd för lärande i arbetet. En teoretisk modell baserad på en fallstudie av ett svenskt militärt utlandsförband i Kosovo.
133. *Stina Hallén 2013*: Lärarutbildning i skolans tjänst? En policyanalys av statliga argument för förändring.

