

Att bli lärare – argument för en integrerad lärarutbildning

Jörgen Dimenäs^a, Tommy Gustafsson^b & Annette Mitiche^c

^a*Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet*, ^b*Institutionen för matematiska vetenskaper, Göteborgs universitet och Chalmers tekniska högskola*, ^c*Center för skolutveckling, Göteborgs Stad*

All form av utbildning i Sverige har under de senaste åren genomgått flera och stora reformer vilket inte minst påverkat lärarutbildningen. I denna forskningsöversikt fokuseras speciellt på att huvuddelen av lärarutbildningen handlar om läraryrket och endast en mindre del av studenternas möte med yrkesverksamheten. Artikeln uppmärksammar att traditionell delning mellan teoretiska och verksamhetsförlagda studier vare sig nationellt eller internationellt visat sig vara framgångsrik vad gäller att uppfylla lärarutbildnings mål. För att få ett perspektiv på svensk lärarutbildning har några internationella utblickar gjorts mot det som kan ses som generell problematik inom lärarutbildningar. Syftet med artikeln är att utifrån befintlig forskning kring lärarutbildning belysa och argumentera för åtgärder som kan möjliggöra en integrativ och forskningsbaserad lärarutbildning. Analysen bygger på ramfaktorteori i en lärarutbildningskontext. Resultatet av studien visar att det med forskning kring lärarutbildning som grund finns starka motiv för en tydligare integration mellan högskole- och verksamhetsförlagd utbildning. Vidare uppmärksammas vikten av att jämställa ett vetenskapligt förhållningssätt med beprövad erfarenhet. Vår slutsats är att det finns entydiga forskningsbaserade argument och åtgärder som kan leda till att svensk lärarutbildning utvecklas mot ett ökat fokus på integration.

Nyckelord: lärarutbildning, ramfaktorteori, forskning, beprövad erfarenhet, integration, verksamhetsförlagd utbildning, högskoleförlagd utbildning, naturvetenskap, matematik, teknik

INLEDNING

Lärarutbildningen i Sverige hör till den yrkesutbildning som följt den internationella trenden att införlivas med universiteten vilket tog sin början 1977 (Scott, 1996). Det innebar att man tillsammans med exempelvis sjuksköterske- och socionomutbildningen fick en närmare knytning till forskning. Tidigare fanns vid universiteten utbildning till framförallt läkare, jurist och präst, vilket till skillnad från lärarutbildning hade egen forskning och inte var ifrågasatta som akademiska yrkesutbildningar.

Det är tydligt i såväl högskolelag som i propositioner om lärarutbildning att svensk lärarutbildning ska akademiseras, d.v.s. att den ska vila på såväl vetenskaplig grund som beprövad erfarenhet (SFS 2010:800; regeringens proposition 1999/2000:135). Med akademisering avses här en strävan att införliva forskning och vetenskap med yrkesutbildningen. Det kan också förstås genom att praktik ersätts med begreppet verksamhetsförlagd utbildning och i skrivningarna fastslås att den verksamhetsförlagda delen av utbildningen i ökad utsträckning ska utgöra grund för det teoretiska innehållet. I denna forskningsöversikt ser vi den verksamhetsförlagda delen av en utbildning som en form där den beprövade erfarenheten utgör den centrala del som beskrivs

* Författarkontakt: jorgen.dimenas@gu.se
Förutsatt korrekt källhänvisning får texten användas och spridas icke-kommersiellt.



Artiklar är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen.

Se www.hogreutbildning.se

ISSN 2000-7558

i förordningstexten (Prop. 1999/2000:135). Beprövad erfarenhet använder vi i betydelsen synliggjorda och reflekterade handlingar som utgör grunden för en pedagogiskt skicklig lärare. Det finns således intentioner att genom tydlighet i lag- och förordningstexter skapa förutsättningar för att utveckla lärarutbildningen. Det finns också flera studier som pekar mot att lärarstudenter är nöjda med sin nuvarande utbildning, även om statens förordning kan tolkas som att lärarutbildningen behöver förnyas. Dimenäs (2010) visar exempelvis i en studie att det fanns lärarstudenter som kopplade ihop det universitetsförlagda innehållet med det innehåll som de mötte under den verksamhetsförlagda utbildningen. Mårdsjö, Blume & Tegmark (2012) hänvisar till en utvärderingsenkät som var riktad till lärarstudenter som genomgått lärarutbildningen och av de 60% som besvarade enkäten, ansåg 7 av 10 att deras lärarutbildning gett dem goda kunskaper såväl om barns/ungdomars lärande som i de ämnen som ingick utbildningen. Mot denna bakgrund ställer vi, utifrån olika källor som redovisas i föreliggande artikel, frågor kring varför det ändå finns så många fler studier av lärarutbildning, på såväl nationell som internationell nivå, som genomgående är kritiska till lärarutbildning. Vilka problem kan identifieras och vilka lösningar finns för att utveckla lärarutbildningen?

I Sverige har många olika reformer genomförts under en lång period vilka berör förskola, grundskola och gymnasieskola. Det rör sig om nya läro- och kursplaner, betygssystem, nationella prov etc. Det påverkar inte minst den lärarutbildning som fokuseras i föreliggande text. En diskussion och exempel som speciellt belyser svensk lärarutbildning rör lärarutbildning speciellt inriktad mot naturvetenskap, matematik och teknik. I en av de mer framträdande idéerna av idag framhålls Sveriges behov av fler matematiskt-naturvetenskapligt utbildade personer som exempelvis kan träda in i näringslivet och fortsätta den tradition av framgångsrikt näringsliv som präglat Sverige under åtminstone de senaste 150 åren. Ett annat perspektiv som vuxit fram är utbildning mot ett hållbart samhälle där bland annat matematik, naturvetenskap och teknik ges en betydelsefull roll. I ett tredje perspektiv poängteras vikten av att ha matematiskt-naturvetenskapligt allmänbildade medborgare vilka kan utgöra centrala aktörer i en global världshållbarhets- och demokratifrågor (Dimenäs & Alexandersson, 2012; Sjöberg, 2000). Det finns flera liknande studier som stärker bilden av vikten av att kunna planera och genomföra undervisning utifrån ett ämnesövergripande perspektiv. Det visar sig också att elever tilltalar och är intresserade av undervisning som sker utifrån exempelvis frågor om miljö, rättvisa, fred och andra stora globala frågor.

I skenet av detta framställs bristen på lärare som kan undervisa elever i matematik, naturvetenskap och teknik som oroande vilket bl.a. lett till att reformtakten genom en rad politiska ställningstaganden och beslut riktad mot landets lärarutbildningar är hög. Resultatet visar sig i högskolelag och förordningar kring lärarutbildning vilka utgör kraftigt styrande ramfaktorer som leder till hög grad av detaljreglering. Det medför att exempelvis lärarutbildning vid universitet och högskolor till avgörande delar skiljer sig från andra yrkesinriktade akademiska utbildningar. Ball (2003) beskriver det som en "epidemisk reformtakt" som inte bara påverkar vad lärare, lärarutbildare och skolforskare gör utan också riskerar att förändra vilka de är. Det är en kraftig kritik och tycks leda bort från ett bildningsperspektiv där läraren ses som autonom och professionell, genom att själv kunna fatta didaktiska och flexibla beslut utifrån olika klassrumskontexter.

Att utbilda sig till lärare innebär att man som student har fler alternativa läroprogram att välja mellan, såväl kortare lärarutbildningsprogram, "kompletterande pedagogisk utbildning", som program som går under flera år (SFS 2011:686). I artikeln uppmärksammar vi lärarutbild-

ningen såväl internationellt som nationellt i relation till diskussionen om lärarutbildningens vetenskapliga grund i mötet med den beprövade erfarenheten.

Syftet med artikeln är att utifrån befintlig forskning kring lärarutbildning belysa och argumentera för åtgärder som kan möjliggöra en integrativ och forskningsbaserad lärarutbildning.

Översikten inleds utifrån syftet genom en beskrivning av lärarutbildningens dilemman som en bakgrund till förslag om förnyelse och utveckling av i synnerhet svensk lärarutbildning.

LÄRARUTBILDNINGENS DILEMMAN

Vi menar att två av de mer grundläggande problemen med att studera till lärare är, för det första att studierna till huvuddelen handlar *om* läraryrket och till endast en mindre del ger studenterna möjlighet att möta yrket *i* en skolverksamhet (verksamhetsförlagd utbildning, VFU). För det andra berör problemet utbildningens ”ämnesstudier” vilka på olika sätt måste få en pedagogisk inramning när innehållet ska kommuniceras till elever i skolverksamheten. Lampert (2005) hävdar att studier i det sist nämnda avseendet bör ske i interaktion med elever i klassrummet. Dessa två problems belysning och förslag till lösningar har beskrivits i en riklig mängd forskningsartiklar genom åren och inte minst vad gäller lärarutbildningen har de ofta beskrivits som enkla samband mellan problem, orsak och förordade åtgärder. Grossman & McDonald (2008) menar att istället för att i lärarutbildningen fokusera på blivande lärares kunskaper om läraryrket bör fokus förskjutas mot att ge studenterna möjlighet att finna sin yrkesroll utvecklad i växelverkan och med närhet till verksamheten. Processen i verksamheten bör utgöra utgångspunkten för att identifiera dilemman och möjlighet att utveckla yrkesrollen. De argumenterar för att lärarutbildare måste ta yrkesverksamheten som utgångspunkt för att stödja lärostudenters utveckling av yrkes- identitet och roll. Detta kan synas fruktbart då det i en studie visar sig att det finns studenter som utvecklar ett integrerat synsätt på det som benämns teori och praktik i lärarutbildningen (Dimenäs, 2010). Att ta detta seriöst kan ses som ett uttryck för att involvera didaktisk forskning och relatera den till yrkets beprövade erfarenhet. Att vidmakthålla den traditionella uppdelningen mellan teoretiska studier och studier i verksamheten tycks inte vara förtjänstfullt i arbetet med att utveckla lärarkompetens. Grossman, Hammerness & McDonald (2009) argumenterar för att lärarutbildare och lärarutbildning måste problematisera traditionell lärarutbildning, vilken utmärks av en stark åtskillnad mellan de universitetsförlagda och de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen.

De frågor kring lärarutbildning som belysts ovan tycks inte vara unika för svensk lärarutbildning, utan är i högsta grad ett internationellt problemområde. Det som är gemensamt är problematiken kring utbildningen av lärare är relationen mellan högskole- respektive verksamhetsförlagd utbildning och ”ämnet” i relation till pedagogik. I Shulmans klassiska studie, *Knowledge and Teaching*, från 1987 framhålls vikten i undervisningen av lärarens så kallade *pedagogical content knowledge* (PCK). Studien berör bl.a. relationen mellan innehåll och pedagogik och tas ofta också i nutida forskning och utbildning som utgångspunkt i fråga om undervisning visavi innehållet. Shulmans uttryck för en lärares förmåga att undervisa är relationen mellan didaktik och innehåll. Det betyder att förstå detta innehåll på olika sätt och i olika kontext i relation till didaktikens frågor. Det ska i undervisningen exempelvis också relateras till värdegrundsfrågor, läroplaner och styrdokument. Vidare uppmärksammar Shulman nödvändigheten för läraren att ha kunskap om elever och deras olika förutsättningar, om skolors styrning och materiella förutsättningar och inte minst utbildningens relation och bakgrund till historia, filosofi och pedagogik. För att erövra denna kunskap som blivande lärare nämner han studier

i undervisningsämnen, didaktik och studiet av skolan som institution, forskning om undervisning och studier i och av skolverksamheten. Shulman relaterar också till Fenstermacher (1986) vilken menar att det inte handlar om att utbilda lärare som ska följa absolut utstakade vägar, utan istället få lärare att öppna för olika sätt att diskutera och förhålla sig till sin undervisning genom att förstå undervisningens innehåll (Shulman, 1986). Sammanfattningsvis förstärker det bilden av nödvändigheten att i en lärarutbildning betona vikten av att problematisera relationen undervisning och innehåll. Vidare att den beprövade erfarenheten i verksamheten synliggörs och relateras till den undervisning som bedrivs av akademien.

Det är lätt att förstå ovanstående som centralt exempelvis i relation till dagens lärarutbildning. Det går också att delvis förstå den amerikanska traditionen i relation till den nordeuropeiska didaktiken som också innefattar relationen till innebörden vid lärares val av innehåll. Kontinentaleuropeisk tradition har burit ett starkare bildningsmotiv i undervisningen. Hopman (2007) menar exempelvis att kärnan i didaktiken bl.a. består av relationen till just bildningsperspektivet och att uppmärksamma innebörden av undervisningsinnehållet. Didaktiken förmedlad via Klafki (1983) problematiserar exempelvis också skolans innehåll i relation till samhället, genom att ställa undervisningen i ljuset av de stora frågorna som exempelvis fred, rättvisa och hållbarhet i olika aspekter.

INTERNATIONELLA LÄRARUTBILDNINGAR MED FÖRÄNDRINGSPERSPEKTIV

Det finns på den internationella arenan olika försök att förnya lärarutbildningen. Bl.a. har såväl Stanford University som Oslo och Tromsø universitet under de senaste åren provat nya vägar. Framförallt har frågor om lärarutbildningens innehåll, metoder och relationen till de verksamhetsförlagda delarna av lärarutbildningen varit vägledande. Stanforduniversitetets lärarutbildning präglas ännu i hög grad av Shulmans studier (1987). Grossman, Hammerness & McDonald (2009), vilka också har band till Stanforduniversitetet, argumenterar exempelvis starkt för att man i lärarutbildningen ska frångå den traditionella idén att göra stark åtskillnad mellan ämne och metod och mellan verksamhet förlagd till skola eller till universitet. Vidare menar de att lärarutbildning mer ska utgå från centrala problemställningar som uppstår i skolverksamheten, vilket de anser ger möjligheter för studenterna att utveckla kunskaper och förmågor och att utveckla en lärarroll i nära relation till faktisk undervisning. Programmet, The Stanford Teacher Education Program (STEP) utgörs av en ettårig lärarutbildning som avslutning på ämnesstudier och erbjuder en masterexamen efter fullgjord utbildning. I programmet, som delvis har likheter med det som i Sverige kallas för Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU), utbildas årligen ca 100 lärarstudenter. Bakgrunden till STEP är en utvärdering och kritik av tidigare lärarutbildning vid Stanford (Darling-Hammond, 2006). Kritiken bestod bl.a. i frånvaro av en sammanhållande idé för lärarutbildningen, ojämn kvalitet på den verksamhetsförlagda utbildningen, fragmenterat undervisningsinnehåll och svagt intresse från olika fakulteter att delta i lärarutbildningen. Vidare var undervisningen vag vad gäller undervisningsstrategier och didaktisk inramning. Kritiken gällde också vaghet i utbildningen mot ledarskap i en klassrumskontext och IKT-strategier i undervisningen samt kopplingen mellan ”teoretiskt innehåll och praktik”. Styrkan i den tidigare utbildningen vid STEP var bl.a. en stark betoning på den didaktik som relaterades till innehållet för undervisningen och gav utrymme för ett reflektivt lärande. Detta var något man byggde vidare på utifrån kritiken och vid formandet av STEP. Det utvecklades också nya inslag som skulle förnya utbildningen. Dessa utgjordes bl.a. av visionen av läraren som en reflekterande yrkesutövare som kan fatta strategiska beslut och som har förmåga att

använda en repertoar av strategier för undervisning och utveckling. Vidare ses läraren som den som kan framställa ett innehåll på ett utmanande sätt och har utvecklad förmåga till att i undervisningen förstå social rättvisa och olika förutsättningar hos olika elever, särskilt för elever med speciella behov. Läraren ses också som en som kan leda elevers undersökande och kollektiva lärande i en klassrumskontext. Lärarprogrammet ändrades så att kurserna tillsammans skulle ingå i ett helhetsperspektiv. Studenternas VFU-placering blev överordnad så att de skulle få tillgång till framgångsrika lärare på fältet vilka delade STEP:s vision och det pågående arbetet för utbildningen. Lärarutbildarna utbildades i handledning och IKT. Slutligen utvecklade man i lärarprogrammet en stark relation till ett mindre antal skolor som utmärktes av ett starkt socialt engagemang och förhållningssätt till elever med olika förutsättningar. STEP:s grundidé uttrycks i att skolor och universitet måste vara tätt integrerade i utbildningsprogrammet (Darling-Hammond, 2006).

I STEP:s egen programförklaring betonar man att syftet med utbildning är att socialisera lärare till att bli ledare som delar värdegrund som inkluderar social rättvisa och tar hänsyn till alla elevers olika förutsättningar och det ligger en stark betoning i sammanflätningen i det som man kallar ”praktik och teori” (2015, <https://gse-step.stanford.edu/about>). Visionen kan sammanfattas i följande fyra mål:

- att utveckla ett sammanhållet lärarprogram med en vision om god undervisning
- att stärka kunskapen om hur man som lärare kan undervisa ett innehåll på ett utmanande sätt för olika elever
- att stärka relationen mellan ”teori och praktik” genom tätt samarbete mellan studenter, kurser och verksamhetsförlagd utbildning
- att stärka lokala skolor genom ett nytt samarbete.

Oslo universitet, med inspiration från Stanforduniversitetet, argumenterar också på ett liknande sätt att det bör slås en bro som överbryggat de problem som skisserats i artikelns inledning. Klette (2007) poängterar speciellt klassrumsforskningens betydelse för att synliggöra vad läraryrke och lärarutbildning handlar om. Problematiken mellan de universitets- respektive verksamhetsförlagda delarna av lärarutbildningar uppmärksammas också av Hammerness (2006) som beskriver den traditionella lärarutbildningen som fragmentarisk. Hon menar att kurser vanligtvis i lärarutbildningen endast har vaga samband också sinsemellan och att de dessutom ofta tycks vara skilda från de verksamhetsförlagda delarna. Hennes slutsats efter att ha studerat lärarutbildning som ändå gjort försök med ett mer integrativt upplägg, är att integration inte är något man uppnår utan en process som ständigt bör ses som pågående. I ett internationellt perspektiv argumenterar Hammerness & Klette (2015) för att en lärarutbildning med kvalitet designas runt kunskapen om vad god undervisning är och som delas mellan verksamhet och universitet. De menar att det finns en växande empirisk forskningsbas som stödjer detta.

På liknande sätt har såväl lärarutbildningarna vid Oslo universitet och universitetet i Trondheim (NTNU) förändrats, i Oslo med början i de kortare lärarprogrammen. Med utgångspunkt i forskning kan det i ett norskt perspektiv på lärarutbildning konstateras att utbildningarnas kopplingar mellan verksamhet och akademi består av svaga länkar (Haugalökken & Ramberg, 2007). Vidare menar man att detta problem uppmärksammats under en längre tid i norsk lärarutbildning (Tisher & Wideen, 1990). Vid lärarutbildningen i Trondheim (NTNU) har speciell uppmärksamhet riktats mot det sociokulturella perspektivet och man ser studentens utveckling till lärare som ett deltagande i sociala aktiviteter. Lave och Wenger (1991) menar

exempelvis att för att utvecklas till en kompetent lärare krävs kollektivt deltagande i situationsbundna kontexter där det teoretiska perspektivet kan ges en innebörd. På liknande sätt resonerar Korthagen, Loughran & Russel (2006) som menar att teori och praktik blir sammanflätade då de uppmärksammas i realistiska undervisningssituationer. Sammanfattningsvis utgör sådana resonemang som ovan några av grunderna i utvecklandet av såväl lärarutbildningen vid Oslo universitet som i Trondheim (NTNU).

LÄRARUTBILDNINGENS NATIONELLA ARENA

Utifrån det internationella perspektivet kan vi också ställa oss frågan hur svensk lärarutbildningen kan förstås. Ahlström & Kallós (1996) är tidigt ute och kritiserar svensk lärarutbildning för att den sällan använder sig av utvärderingar och systematiska framställningar till förändring och utveckling. Istället menar de att förändring av lärarutbildningar istället ofta vilar på erfarenheter från verksamheten i skolorna och lärarutbildarnas egen kunskap som lärare. De uppmärksammar också förändringar som exempelvis att förlänga de ämnesteoretiska studierna eller den verksamhetsförlagda utbildningen, utan att analysera vad för slags kunskaper en lärare behöver för att fungera väl. Ahlström och Kallós föreslår att lärarutbildningsprogrammen bör vara grundade på forskning om skolans funktioner, undervisning, lärares arbetsvillkor och ha en tydlig forskningsanknytning. De är vidare kritiska till skolan som normerande av traditioner istället för att stimulera till kritiska samhälleliga reflektioner. Vidare fastslår de att den kunskap som trots allt finns om att utvecklas till lärare inte alltid utnyttjas av de som har makt att förändra. Drygt tio år senare återknyter Kallós (2009) till frågan om varför det i Sverige är svårt att bygga upp forskning i anslutning till lärarutbildning. Kallós konstaterar kritiskt att forskning i anslutning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesutövning fortfarande är svagt utvecklad och relaterar till de beslut och statliga medel som egentligen borde vara destinerade till lärarutbildningsforskning. Han menar vidare att för att både skola och lärarutbildning ska ha möjlighet att vila på en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet krävs också att det finns en aktiv forskning kring lärarutbildning och dess vetenskapliga grund. I sin avhandling konstaterar Player-Koro (2012) exempelvis att lärarutbildningen, vad avser blivande matematiklärare, är traditionell och föråldrad och följer en rituell praktik med läroböcker och tentamina. Slutsatsen är att lärarutbildningen till och med utgör ett hinder för studenternas egen förståelse för matematik, kunskaperna blir fragmentariska utan egentlig fördjupning och reflektion.

Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Utifrån det svenska perspektivet fastslås i Högskolelagen att (SFS 1992:1434, 1:a kap § 2) all högskoleutbildning skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Inom svensk lärarutbildningsforskning har dualismen mellan den akademiska respektive den verksamhetsförlagda delen av utbildningen uppmärksammas i ett flertal studier (Dimenäs, 2010). Detta ställt i skenet av att lärarutbildning i ett relativt sent skede har blivit en del av den akademiskt inriktade högskolevärlden. Högskolelagens föreskrifter kan tolkas som att studenterna under utbildningen skall ges möjlighet att utveckla beredskap att möta förändringar i sitt kommande yrkesliv. Det förutsätts att de under studierna får möjlighet att utveckla ett kritiskt förhållningssätt samt upptäcka egna förmågor och färdigheter, vilka behövs då de skall urskilja, formulera, hantera och lösa problem, komplexa frågeställningar, företeelser och situationer. De förväntas också lära sig att utveckla självständighet vad gäller att initiera eller vara delaktiga i forsknings- och utvecklingsarbeten. I skrivningar kring lärarutbildningen heter det att ”den på vetenskap

grundade kunskapen skall ges utrymme att möta den beprövade erfarenheten” (Prop. 1999/2000:135, s. 17). Vi kan därmed anta att beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund tillsammans förväntas skapa en bättre grund för lärarutbildningen och överbrygga de kvalitetsproblem som den gamla seminarietraditionen tidigare kritiserats för. Även Skollagen (SFS 2010:800) betonar numera att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det har således skett något, vilket också skolor i Sveriges olika kommuner måste förhålla sig till (Alerby m.fl., 2010).

Begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet används ibland som synonyma med begreppen akademi respektive verksamhetsutövning och begreppen teori respektive praktik. Företrädare sätter ofta och av olika anledningar det ena eller det andra i förgrunden. Ibland uppstår det ett makt- och konfliktperspektiv där det hävdas att lärarutbildningen skall vila på ett mer akademiskt perspektiv där vetenskapligheten utgör grunden. I ett motsatt perspektiv hävdas att just yrkesverksamheten själv är den mest centrala delen av utbildningen. Traditionen tycks vara stark att också uppfatta den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) som praktik i relation till den akademiska delen av utbildningen, vilken i första hand ses som teori. Att det förekommer ett spänningsfält häremellan är väl beskrivet av exempelvis Schön (1991). Hegender (2007) ställer frågan i detta avseende om exempelvis mål i lärarutbildningar skall relateras till forskning kring undervisning eller till erfarenheter från undervisning. Också Gytz Olesen (2011) ifrågasätter den dominerande syn på förhållandet mellan teori och praktik som traditionellt varit förekommande i lärarutbildningar, nämligen att man teoretiskt kan dra slutsatser om regler för hur man ska handla i praktiken. Han refererar till Bourdieu vilken menar att pedagogers erfarenheter från en social och komplex vardag inte kan upphöjas till vetenskapliga förklaringar. Istället handlar praktiken om att utgå från det egna praktiska sinnet, habitus, och sin egen intuition. Enligt Bourdieu existerar vetandet på olika nivåer. Den grundläggande nivån är utövandet av vardagspraktiken som antingen kan vara reflekterad praktisk erfarenhet eller icke-reflekterad intuition. På den här nivån handlar det om praktik utan teori här och nu. Nästa nivå av vetande består av mentala attityder och kombinationer av idéer som ett resultat av reflektioner över handlingar. Det handlar om teorier för praktik i form av idéer och förslag till handling. Den sista nivån av vetande är vetenskapen vars uppgift är att förstå det som varit och det som är.

När det gäller lärarutbildningen har den svenska staten angett att det inom högskoleutbildningens ram skall finnas VFU och man har också ställt resurser till förfogande därefter. I betänkandet för lärarutbildningen (SOU 1999:63) betonas exempelvis vikten av beprövad erfarenhet utifrån kvalitetsaspekten vilket också återspeglas i krav på lärarutbildarna

Lärarna i lärarutbildningen skall – precis som alla andra lärare vid högskolan – bidra till att utbildningen vilar på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet. (SOU 1999:63, s. 279)

Hartman (2005) beskriver beprövad kunskap som både person- och situationsbunden, det vill säga en typ av tyst kunskap vars intuitiva karaktär resulterar i intuitivt styrda handlingar som i sig är odiskutabla. Han menar att den är svår att formulera och svår att utsätta för rationella bedömningar. Den beprövade erfarenheten är inte generaliserbar. Han varnar för att i ”pedagogiska praktiker” dra generella slutsatser om utbildning ur den egna beprövade erfarenheten, vilket inte denna erfarenhet ger underlag för. Gustavssons (2004, s18) argumenterar att beprö-

vad erfarenhet handlar om intuition, en sorts ”praktisk klokhet”, en kunskap som inte direkt kan relateras till vetenskap, men att som yrkesutövare vet man vad som är bäst att göra i olika situationer. Den är komplex och kan kopplas till gott omdöme och praktisk handlag där det personliga har stor betydelse. Han anser att lärarstudenten ska kombinera VFU-handledarens beprövade erfarenheter med universitetets vetenskapsteoretiskt grundade kunskap. Andra forskare (Lindberg, 1995; Franck, 2000) betonar att beprövad erfarenhet handlar om en form av kollektiv erfarenhet som delats av flera. Lindberg (1995) menar att det inte finns någon färdig beprövad erfarenhet i form av en enhetlig kunskapsmassa som exempelvis lärarutbildare kan utgå från, utan att beprövad erfarenhet kan lyftas fram i samtal. Han är också skeptisk till att betrakta enskilda lärares personliga erfarenhet som en beprövad erfarenhet. Enligt Franck (2000) kan det benämnas beprövad erfarenhet om densamma varit kommunicerad, kritisk granskad utifrån yrkesrelevanta kriterier, samt värderad i samhälleliga-, yrkesrelevanta-, och etiska normer. Liknande resultat framkommer i en studie av hur lärarutbildare med erfarenhet av handledning förstår begreppet. Begreppet systematiseras utifrån erfarenhet, prövad erfarenhet och beprövad erfarenhet varav det sistnämnda består av analyserade och reflekterade erfarenheter som delas med kollegor (Dimenäs m.fl., 2012). Josefsson (2001) lyfter fram kritisk reflektion som ett kriterium för att studenters erfarenhet ska omvandlas till beprövad erfarenhet, ”erfarenhet utan reflektion är bara händelser” säger hon. Hon menar att det är den beprövade kunskapen som är viktig i utbildningen och yrkesutövningen och det som förenar teori och praktik. Då studenten får beskriva sina erfarenheter genom att skriva om sina upplevelser, problematisera och reflektera kring detta tillsammans med andra, först då kan studenter utveckla sina erfarenheter till beprövade erfarenheter.

Lauvås och Handal (2004) menar å sin sida att vad de benämner den ”praktiska yrkesteorin”, innehåller mycket införstådd kunskap bland annat en stor del förtrogenhetskunskap kopplat till den egna traditionen eller området. De menar att påståendekunskap, som kommer från teorier som avser bestämma praktiska handlingar, är av ringa värde om det inte förenas med praktisk yrkest teori, som innehåller den ofrånkomliga förtrogenhetskunskapen. Rolf (2011) lyfter fram att det är svårt att åtskilja påstående-, färdighets-, och förtrogenhetskunskap eftersom dessa kunskaper är så sammanflätade vilket ibland relateras till s.k. ”tyst kunskap”. Malmberg (2006, s. 42) argumenterar för att kunskap inte är fast och autonom utan skall ses som något som konstrueras och rekonstrueras mellan deltagare i specifika kontexter. Det kan vara värdefullt att sätta fokus på kunnande istället för kunskap, då det gäller beprövad erfarenhet där aktiviteten sätts i centrum. Molander (1996) och Bengtsson (1995) betonar just reflektionen och yrkesutövarens sätt att ta ett steg tillbaka och distansera sig från händelsen. Universitetet i Stanford har som nämnts konkretiserat problematiken kring vetenskap och beprövad erfarenhet genom att utveckla ett sammanhållet lärarprogram med en vision om god undervisning och att stärka kunskapen om hur man som lärare kan undervisa ett innehåll på ett utmanande sätt för olika elever. Vidare betonar man vikten av att stärka relationen mellan ”teori och praktik” genom tätt samarbete mellan studenter, kurser och verksamhetsförlagd utbildning. Sammanfattningsvis konstaterar vi att begreppet beprövad erfarenhet rörande lärarutbildning tolkats och beskrivits från flera olika perspektiv. I relation till lärarutbildning framträder en bild av att beprövad erfarenhet som synliggjord utgör en av lärarutbildningens hörnstenar. Det blir då av vikt att det i lärarutbildningen finns arenor där denna beprövade erfarenhet och det akademiska undervisningsinnehållet kan integreras i en problematiserande diskussion.

Handledningens problematik under verksamhetsförlagd utbildning

En central bild för att förstå hinder och möjligheter med att utvecklas till en skicklig lärare är också den handledning studenten får under den verksamhetsförlagda utbildningen. Handledning i lärarutbildning är nära knutet till det som vi benämnt som synliggjord beprövad erfarenhet. Ett problem eller möjlighet med handledning är att den kan förstärka eller överbrygga "gapet" mellan lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar, d.v.s. den beprövade erfarenheten och det innehåll som möter lärarstudenterna i akademien. Det finns därmed särskilda skäl att beakta just handledningen som en central del i lärarutbildningen.

Ahlström & Kallós (1996) menar i sin tidiga forskningsöversikt att handledningen sker utifrån lärarutbildarnas och handledarnas villkor vilka också sinsemellan hade olika uppfattningar om vad som är centralt innehåll i handledningen. Vad som var handledningens mål var oklart. Ahlström & Kallós menar att om "lärarutbildares och handledares privata och normativa praktiska teorier inte kan granskas av kollegor och studenter, kan dessa heller inte bidra till att utveckla dem". Beach (1995) studier tyder på liknande resultat där studenterna som genomgått utbildning inte utvecklar det kritiska förhållningssätt som är målsättningen.

Enligt Eriksson (2009) så ställer staten krav på en förändrad lärarutbildarkompetens som i sin tur kräver flexibilitet, kreativitet och förnyelse vad gäller undervisning och handledning. Kvalitetsaspekten är här också direkt relaterad till lärarstudenters lärande och dess relevans för yrkesverksamheten. Studenten ska ges möjlighet att reflektera över sin och VFU-handledarens undervisning. Vi tolkar detta som att VFU-handledares yrkespraktik för lärarstudenter utgör en viktig utgångspunkt för teoretisering och kunskapsbildning och för att kunna ge möjligheter till en djupare förståelse för yrkesverksamheten. Schön (1991) relaterar beprövad erfarenhet till den s.k. "tysta kunskapen" där skickliga handlingar i yrkesutövningen är svåra att formulera verbalt. Schön myntar också begreppen *reflection-in-action* och *reflection-on-action* som betydelsefulla när det gäller att formulera händelser i verksamhetsutövning till kunskap. Erlandson och Beach (2008) menar i sin kritik av just Schön, att begreppet *reflection-in action* egentligen alltid är en fråga om *reflection-on-action*. Begreppen är på intet sätt nya utan diskussionen kring praktisk och teoretisk kunskap har sina rötter redan från Platons tid.

Henriksson (2014) uppmärksammar handledningsperspektivet som ett spänningsfält mellan universitet och verksamhet vid frågan om exempelvis bedömning av lärarstudenter under de verksamhetsförlagda perioderna. Hon menar utifrån sina studier och forskningsöversikter att utvecklingen tycks stå still eller till och med har gått tillbaka. Hon uppmärksammar att man i samverkan mellan universitet och skolverksamhet har olika uppfattningar och är tämligen ovetande om varandras verksamheter. Representanter för verksamhet och högskola kommunicerar sällan med varandra i syfte att skapa en gemensam plattform för yrkesutveckling, vilket leder till en kompromiss mellan olika intressen och behov, vilket medför en ytlig grund för samverkan. Lärarkompetens ses utifrån olika perspektiv och vad som fokuseras i en bedömningssituation tycks vara olika mellan handledare och besökande lärare från universitet. Riktlinjer från högskolans aktörer upplevs utifrån ett förmanande förhållningssätt vilket tycks upprätthålla en hierarki. Ahlström (1989, 1999) uppmärksammade tidigt att också högskolans lärare sinsemellan är osäkra på varandras syn, om vad kan anses utgöra ett gott lärarskap. Samstämmighet finns dock vad exempelvis gäller förmågan att hålla ordning i klassrummet, vara en förebild, hålla professionell distans till eleverna och att det är positivt när lärarstudenterna visar reflektionsförmåga.

I sin forskningsöversikt drar Henriksson (2014) slutsatsen att handledare och besökande lärare konkurrerar om vem som "äger" kunskapsområdet. Besökande lärare anser sig stå för

högskolans önskemål och utbildningskrav och handledare utgår från sin ”dolda läroplan”. Det visar sig bl.a. i att högskolans lärare strävar efter att få lärarstudenten att själv reflektera och inta ett kritiskt förhållningssätt medan handledaren i verksamheten mer fokuserar på att diskutera konkreta undervisningssituationer från lärarstudentens lektioner. Vidare anser besökande lärare att lärarstudenterna får möta en för traditionell undervisning under VFU. Handledaren å sin sida menar att besökande lärare inte är förankrad i vilka villkor som styr deras undervisning. Henrikssons (2009) slutsats är att det finns olikheter i uppfattningen hur respektive part ska vara delaktig i lärarstudenternas yrkesutveckling. En orsak till detta kan tolkas som att handledarna mer fokuserar på relationer till lärarstudenterna. Högskolans lärare fokuserar mer på de innehållsliga målen i lärarstudenternas utbildning. Henriksson pekar på svårigheten när dessa olika perspektiv står emot varandra i ett trepartssamtal mellan student, handledare och lärare från högskolan. Hon menar att detta artiga samförstånd kan innebära att vissa mål inte diskuteras och fördjupas, vilket har betydelse för yrkesutvecklingen. Det kan i sin tur medföra att bedömningens rättsäkerhet kan diskuteras. Nordäng & Lindqvist (2012) visar just på betydelsen av att fokusera och diskutera varandras perspektiv på upplevda händelser i olika klassrumssituationer.

Henriksson (2014) har också i sin forskningsöversikt belyst involverade personers lojaliteter under VFU-perioden. Hennes slutsats är att när besökande lärare kommer på besök skapas spänning i relationen mellan besökande lärare och handledare. En allians skapas lätt mellan handledaren och lärarstudenten vilket i sin tur gör att besökande lärare får kliva åt sidan. Öberg-Tuleus (2008) menar att handledaren i verksamheten ser den besökande läraren som en representant för hela lärarutbildningen och inte som en likvärdig samarbetspartner under VFU. Besökande lärare kan å sin sida se handledaren som en samarbetspartner men samtidigt mer eller mindre beredda till samarbete. Henriksson (2014) pekar också på det allvarliga i att besökande lärares roll inte upplevs vara definierad och att instruktionerna är otydliga. Ofta får besökande lärare finna egna strategier för att nå ett samarbete med handledare. Henrikssons slutsats är att det råder oklarheter och konkurrens i roll- och ansvarsfördelning. I den avslutande delen av sin forskningsöversikt har hon studerat bedömningsunderlaget för lärarstudentens verksamhetsförlagda utbildning. Hon konstaterar att när konkreta bedömningsförfarande finns i samtalen uppstår en tydligare hierarkisk fördelning mellan besökande lärare och handledare. Handledare upplever sig vara bortkopplad från betygsbeslutet. Den besökande läraren menar att hon/han får förhandla om sin bedömning av lärarstudentens yrkeskunnande i relation till handledarens uppfattning och handledare upplever att han/hon själv blir bedömd utifrån hur lärarstudenten lyckas i lärarrollen.

De slutsatser som vi drar av olika forskares resultat är att universitet och verksamhet måste integreras med varandra på såväl ett abstrakt som konkret plan för att lärarstudentens utveckling av sin yrkesroll inte ska hindras av dessa underliggande konfliktstrukturer. Det bör exempelvis finnas en samstämmighet mellan när och hur ett innehåll, som exempelvis bedömning och betygssättning, behandlas i inom akademien och i verksamheten.

METOD OCH TEORI

Föreliggande forskningsöversikt (Dimenäs, 2007) är baserad på forskning som berör svensk lärarutbildning av idag. Även om lärarutbildningarna i Sverige kan se olika ut så finns likheten genom att utbildningen är styrd av lag och förordningstexter. För att få ett perspektiv på svensk lärarutbildning har några internationella utblickar gjorts mot det som kan ses som

en generell problematik inom lärarutbildningar. Dessa internationella perspektiv kan anses utgöra nutida framgångsrika exempel, men med samma problematik. Utifrån artikelns syfte ställs olika källor mot och bredvid varandra för att förstå intentioner, skillnader och likheter. Vi har utifrån ett ramfaktorteoretiskt perspektiv analyserat vad som i lärarutbildningar tycks vara och historiskt ha varit ett problem och vad forskning kring lärarutbildning pekar på som möjliga framgångsfaktorer. I studien ställer vi statens intentioner genom lagar och förordningar i ljuset av ett nulägesperspektiv. I de litteratursökningar vi gjort är det sparsamt med forskning som bekräftar att statens intentioner införlivats med verksamheten. Däremot återfinns de på det strukturella planet. Det finns däremot flera kritiska forskningsartiklar som kan ställas mot statens intentioner som det framställs i olika offentliga dokument (Prop. 1999/2000:135). Vi har också gjort internationella utblickar i forskning som tycks ge liknande resultat som svenska studier. Utifrån detta ges också exempel på forskning som tyder på att det trots allt går att förnya lärarutbildningen, vilket framförs som argument och diskuteras i slutet av artikeln.

En lärarutbildning med sin disparitet måste av naturliga skäl vila på fler teoretiska perspektiv. Vi har konstaterat att staten genom olika förordningar styr lärarutbildningen på ett detaljerat sätt. Här anges exempelvis hur lång utbildningstiden ska vara, vilka moment som är centrala och till viss del också vilka kurser som skall ges. Vidare anges i högskolepoäng hur den verksamhetsförlagda utbildningen kan läggas ut i programmen. Staten ger ramfaktorer kring svensk lärarutbildning vilket kan medföra såväl hinder som möjligheter. Utifrån syftet i denna studie använder vi oss av ett vidgat ramfaktorteoretiskt perspektiv, d.v.s. det handlar inte enbart om skolans undervisningsramar i form av exempelvis tid och organisation (Dahllöf, 1999; Lundgren, 1999). Lindblad, Linde & Naeslund, (1999) hävdar exempelvis att styrkan av studier som använder ramfaktorteori, tydligt visar hur samhällliga och organisatoriska förhållanden inverkar på utbildning och undervisning. Det vill säga ett mer vidgat perspektiv. Ett annat exempel är Linné (1999) som använde sig av ramfaktorteorin i ett historiskt lärarutbildningsperspektiv för att också förstå nutida svensk lärarutbildning.

I denna artikel används ramfaktorteorin för att också betrakta såväl skolverksamhetens och dess inre ramar till att också exempelvis omfatta Sveriges deltagande i internationella och europeiska sammanhang (till exempel överenskommelsen i Bologna). Vi menar att påverkan sker bl.a. i form av de jämförande kunskapsmätningar som görs i exempelvis PISA. Eftersom lärarutbildningen är en central del i skolverksamhetens villkor, utgör lärarutbildningen i sig en viktig faktor som i sin tur styrs av lag, förordningstext gällande såväl innehåll och form och exempelvis den verksamhetsförlagda utbildningens tidsomfång. Lindblad, Linde & Naeslund, (1999) kritiserade ramfaktorteorin för att den i låg grad betraktade aktörerna i skolan. d.v.s. lärarna. Att använda den ramfaktorteoretiska ansatsen genom att också belysa vad de kallar för ett ”praktiskt förnuft” stärker förståelsen av pedagogisk kontext och sammanhang. Det innebar att vi i studien lagt stor vikt vid frågan om vad lärarna i skolverksamheten kan bidra med vad gäller att utgöra en central faktor i lärarutbildningen.

Ett exempel på statens styrning av lärarutbildningen kan åskådliggöras med den utbildning som går under benämningen ”kompletterande pedagogisk lärarutbildning” (SFS 2011:686). Den är reglerad till 90 högskolepoäng varav 30 hp skall utgöra verksamhetsförlagd utbildning. Vidare finns det 24 innehållsliga mål som är reglerade i förordningstext. Detta förutom de generella målen för högskole- och lärarexamen. Staten anger också hur många studenter som ska tas in till landets olika högskolor och i och med det regleras också antagningskraven. Statens reglering av antagning till andra högskoleutbildningar påverkar också de som söker just till den

kompletterande pedagogiska utbildningen med inriktning mot naturvetenskap, matematik och teknik. För många studenter med just dessa kompetenser har andra utbildningar vid exempelvis naturvetenskaplig och medicinsk fakultet visat sig vara attraktiva.

Ramfaktorteori är ett användbart redskap för att belysa och analysera problematiken av lärarutbildningens olika dilemman. Vidare är den återkommande dikotomin mellan begreppen teori och praktik avgörande för att förstå lärarutbildningens komplexitet liksom begreppen vetenskap och beprövad erfarenhet som inslag i såväl de högskoleförlagda- som i de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen.

ÅTGÄRDER FÖR MÖJLIGHETER TILL EN UTVECKLAD OCH INTEGRATIV SVENSK LÄRARUTBILDNING

Utifrån forskningsöversikten ovan argumenterar och diskuteras hur lärarutbildningen kan förnyas utifrån nedanstående åtgärder. I analysen har vi använt flera olika källor, men för att inte tynga beskrivningen har vi gjort ett urval av källor som belyser argumenten. Följande åtgärder och argument menar vi kan bidra till en utveckling av en integrerad svensk lärarutbildning.

- A. Integrera innehållet i HFU med samtida innehåll under VFU. Det innebär att kurser parallellsätts och att examination av vissa kursplanemål möjliggörs vid samma tillfälle. (Grossman & McDonald, 2008; Lave & Wenger, 1991).
- B. Anordna en tydlig *arena* under delar av den verksamhetsförlagda tiden där lärarstudenter, lokala lärarutbildare och universitetslärare diskuterar frågor som uppstår i studenternas undervisning på VFU-skolan. Uppmuntra till en strukturerad diskussion som sker på lika villkor utifrån respektive kompetenser och utgå från ett undersökande förhållningsätt till det som tas upp från undervisningen. Relatera diskussionen också till de mål som finns i aktuella kursplaner (Josefsson, 2001).
- C. Vid bedömning av studentens undervisning bör detta ske från *dokument* som är gemensamt för respektive kurs och som är transparent för såväl lärarstudent, lokal lärarutbildare som universitetslärare (Henriksson, 2014).
- D. *Jämställ* vetenskapligt förhållningsätt med beprövad erfarenhet, undvik dikotomi av teori och praktik (Dimenäs, 2010, 2012; Hegender, 2007).
- E. Ordna en *gemensam kompetensutveckling och handledarutbildning* för alla lärarkategorier som bygger på idén om en sammanhållen lärarutbildning där alla har insikt i hela kursutbudets innehåll (Henriksson, 2014; Nordäng & Lindqvist, 2012).
- F. Knyt skolor som har ett speciellt intresse av att utgöra en *central och aktiv part* till lärarutbildningen, genom mötesplatser mellan universitet och skolor (Darling-Hammond, 2006).
- G. Planera för en *sammanhållen* utbildning med fokus på progression (Darling-Hammond, 2006).
- H. Utveckla ideér för att tillvarata ett *ämnesintegrerat bildningsperspektiv* med frågor kring hållbar utveckling (Hopman, 2007; Sadler, 2006a, 2006b; Sjöberg, 2000).
- I. Verka för en ökning av *forskning* kring den egna lärarutbildningsverksamheten. (Ahlström & Kallós, 1996; Klette, 2007).

DISKUSSION

Syftet med artikeln är att utifrån befintlig forskning kring lärarutbildning belysa och argumentera för åtgärder som kan möjliggöra en integrativ och forskningsbaserad lärarutbildning. Det är en lärarutbildning där skolor har ett speciellt intresse av att utgöra en central del av lärarutbildningen. Utifrån ett vidgat ramfaktorteoretiskt perspektiv (Lindblad, Linde & Nae-

slund, 1999; Linné, 1999) har vi analyserat och belyst centrala delar av svensk lärarutbildning och argumenterar för vikten av integration av den verksamhetsförlagda utbildningen. Vidare poängteras betydelsen av mötesplatser för aktörer från skola och universitet. Analysen visar också att svenska staten har och har haft en väl politiskt förankrad idé om svensk lärarutbildning i såväl ett nutida som i ett historiskt perspektiv. Lagar och förordningar är tydliga i denna styrning, men de förändringar som eftersträvas tycks endast i några studier och utvärderingar visa att svensk lärarutbildning håller en hög klass. Övervägande delen av de artiklar som vi anser vara representativa och som utgjort denna artikels urval är kritiska till olika delar av hur svensk lärarutbildning utvecklats. I forskningsöversikten uppmärksammas att det samtidigt görs olika internationella försök med syfte att förbättra sina lärarutbildningar, vilket användas som argument i diskussionen om svensk lärarutbildning och dess möjligheter att utvecklas. Sådana argument är exempelvis att verka för en sammanhållen lärarutbildning med kurser som hänger samman och har innehållslig progression.

I analysen ges också underlag för att argumentera kring vikten av att diskutera beprövad erfarenhet och en vetenskapligt grund som centrala, men olika kompletterande delar av en lärarutbildning. I forskningsöversikten betonas också betydelsen av att utbildningen utvecklas genom handledarutbildning för alla involverade aktörer. Vidare finns det argument för att en utvecklad lärarutbildning också har enhetliga dokument och kriterier för bedömning av studenter under verksamhetsförlagd utbildning.

I forskningsöversikten uppmärksammas att didaktiken återfinns i både anglosaxisk (Shulman, 1987, 1986) och som kontinentaleuropeisk tradition, men att bildningsperspektivet skrivs fram tydligare i en kontinentaleuropeisk tradition (Klafki, 1983; Sjöberg, 2000). Det är av central betydelse att som lärare vara ämnesteoretiskt kunnig också förstå vidden av att i undervisningen bedriva ämnesövergripande undervisning. En undervisning där det exempelvis finns ett naturvetenskapligt bildningsmål där såväl klimat-, energi- och globala hälsomål finns representerade i ett hållbart samhälle. I en sådan lärarutbildning finns det också anledning att införliva och belysa sitt ämne i en ämnesövergripande kontext (Dimenäs & Alexandersson, 2012; Sadler, 2006a, 2006b; Stringer, 1992).

Det finns ett antal svårlösta problem med svensk lärarutbildning vilket också kan sägas utgöra ett internationellt problem (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Några enstaka internationella men framgångsrika och viktiga försök görs att skapa förnyade lärarutbildningar med uttalade mål att utveckla kvalitativt hög lärarkompetens och intresse för lärarprofessionen. Dessa öar av utveckling har tagit utgångspunkt i befintlig lärarutbildning och resulterat i förändringar knutna till nyare lärarutbildningsforskning (Darling-Hammond, 2006; Hammerness, 2006; Klette, 2007). Den svenska lärarutbildningen är omdiskuterad (Kallós, 2009; Player-Koro, 2012) men det finns en nationell arena och intresse för forskning kring lärarutbildning (Hegender, 2007; Nordäng & Lindqvist, 2012). När det gäller lärarutbildning som ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet finns det forskning med olika fokus och olika perspektiv (Dimenäs, 2012; Erlandson & Beach, 2008; Öberg-Tuleus, 2008). Dilemman kring svensk lärarutbildning ställs på sin spets då handledning och bedömning av lärarstudenter belyses (Henriksson, 2009, 2014). Sammantaget ger såväl internationella som nationella perspektiv underlag för att diskutera en förnyad lärarutbildning. Vidare bör skolor som är utvecklingsbenägna och som är särskilt intresserade av lärarutbildning och rekrytering av skickliga lärare integreras i lärarutbildningen. Viktigt är också att det i en förnyad lärarutbildning finns en tydlig progression vad gäller såväl innehåll som didaktik och att det som utvecklas också blir beforskat för att ytterligare kunna

utveckla lärarutbildningen. Det ramteoretiska perspektivet (Dahllöf, 1999; Lundgren, 1999) på lärarutbildningen gör det möjligt att förstå och belysa dilemmat i svensk lärarutbildning. Vi vill resa frågan om den detaljstyrning som finns från statens sida bidrar till att svensk lärarutbildning inte kan ta fart. Frågan bör också riktas till dem som tar beslut om svensk lärarutbildning utifrån vilka preferenser de anser att svensk lärarutbildning ska se ut som den gör. Frågan är om det finns vetenskap och beprövad erfarenhet bakom dessa ställningstaganden.

Sammanfattningsvis har vi utifrån såväl internationell som svensk forskning kring lärarutbildning belyst och argumenterat för åtgärder som vi bedömer kan ha en avgörande betydelse. Inte minst har internationella försök visat att det går att generellt utveckla lärarutbildning som överbryggat de hinder som vi visat traditionellt finns inbyggt. Vi menar att ett mer integrativt koncept ger skolor och dess lärare legitimitet att utgöra en likvärdig lärarutbildningspart. Vår slutsats är att det finns entydiga forskningsbaserade argument och åtgärder som kan leda till att svensk lärarutbildning utvecklas med ökat fokus på integration och progression.

FÖRFATTARPRESANTATION

Jörgen Dimenäs är docent Göteborgs universitet och har inriktning mot såväl allmän didaktik som de naturvetenskapliga ämnenas didaktik. Dimenäs forskning fokuserar lärarutbildning, lärares undervisning och klassrummets didaktik. Dimenäs arbetar också mot skolor och är involverad i ett flertal projekt med aktionsforskning som grund.

Tommy Gustafsson är universitetslektor i matematik på institutionen Matematiska vetenskaper vid Chalmers Tekniska Högskola och Göteborgs universitet. Gustafssons huvudsakliga intresse är undervisning och utbildningsfrågor och har de senaste åren fokuserat på olika aspekter av lärarutbildningar men också på övergången från gymnasiet till högskolans matematik och är involverad i olika utvecklingsprojekt samt är medlem i styrgruppen för Societe Europeenne la Formation des Ingenieurs (SEFI) och dess Mathematical working group (MWG).

Annette Mitiche är utvecklingsledare på Center för Skolutveckling i Göteborg Stad. Mitiche arbetar med olika skolutvecklingsprojekt, samt undervisar och handleder lärarstudenter vid Göteborgs universitet. Mitiche arbetar också på en masterexamen i Allmändidaktik vid Göteborgs universitet.

REFERENSER

- Ahlström, K. G. (1989). *The university and teacher training*. Stockholm: Almqvist & Wiksell international.
- Ahlström, K. G. (1999). Vad erbjuds för kunskap i lärarutbildningen och vad tillägnar de studerande sig? *Utbildning & Demokrati* 2.
- Ahlström, K-G & Kallós, D. (1996). Svensk forskning om lärarutbildning- Problem och frågeställningar i ett komperativt perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige* 1(2), 65-88.
- Alerby, E., Arnqvist, A., Fryk, L., Hansson, M., Kroksmark, T., Pramling, N., Nordenfors, M., Robertsson, C. & Wallerstedt, C. (2010). *Utbildning på vetenskaplig grund*. Stockholm: Stiftelsen SAF/Läraryrket.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Educational Policy* 18(2), 215-228.
- Beach, D. (1995). Making sense of the problems of change: an ethnographic study of teacher education reform. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bengtsson, J. (1995). What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1) 23-32.

- Dahllöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. En tillbakablick. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4(1), 5–29.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education. The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education* 57 (2), 120–138.
- Dimenäs, J. (2007). Dokument och litteratur som redskap. I J. Dimenäs (red.) *Lära till lärare – att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningsätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.
- Dimenäs, J. (2010). Beyond dichotomization – A different way of understanding Work Integrated Learning. *The Journal of Cooperative Education and Internships*, 44, 43–49.
- Dimenäs, J. & Alexandersson, M. (2012). Crossing Disciplinary Borders: Perspectives on Learning About Sustainable Development. *Journal of teacher Education for Sustainability* 14, (1), 5–19.
- Dimenäs, J., Björklund, M., Häggkvist, K., Larsson, I., Malm, A., Rundgren, M. & Welin Mod, A. (2012). Retorikens beprövade erfarenhet ur yrkesverksamma lärar- och sjuksköterskehandledares perspektiv. *Utbildning & Lärande* 6 (1), 98–116.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: en etnografisk och diskursanalytisk studie*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Erlanson, P., & Beach, D. (2008). The ambivalence of reflection – rereading Schön. *Reflective Practice*, 4(9), 409–421.
- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., s. 37–49). New York: Macmillan.
- Franck, E. (2000). Högskolans – utmanare eller utmanad när samhället förändras. I Högskoleverket (2001), *Ribban på rätt nivå: sju inlägg om högskolemässighet* (s. 21–28). Stockholm: Högskoleverket.
- Grossman, P & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*. 45 (1), 184–205.
- Grossman, P., Hammerness, K & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, Re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15 (2), 273–290.
- Gustavsson, B. (Red.) (2004). *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.
- Gytz Olesen, S. (2011). Pierre Bourdieu. I S. Gytz Olesen & P. Möller Pedersen (Red.), *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv* (s. 141–170). Lund: Studentlitteratur.
- Hammerness, K. (2006). From Coherence in Theory to Coherence in Practice. *Teachers College Record*. 108 (7), 1241–126.
- Hammerness, K. & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. *Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce International Perspectives on Education and Society* 27, 239–277.
- Hartman, S. G. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Haugalökken, O. & Ramberg, P. (2007). *Autonomy or control - discussion of a central dilemma in developing a realistic teacher education in Norway*. *Journal of Education for Teaching*, 33, (1), 55–69.
- Hegender, H. (2007). Lärarutbildningens kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning. Ett ”mischmasch” av teori och praktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(3), 194–207.
- Henriksson, K. (2009). *Tillfälligt fungerande konsensus. En interaktionistisk analys av samtal för att bedöma lärarstudenters kunskapsunderlag under den verksamhetsförlagda utbildningen*. Högskolans Kalmar.
- Henriksson, K. (2014). *Spänningsfältet mellan universitet och skolverksamhet vid bedömning inom VFU. En forskningsöversikt*. Paper presenterat under VILÄR-konferensen vid Linnéuniversitet 16–17 dec. 2014.
- Hopman, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Journal* 6 (2), 109–121.
- Josefsson, I. (2001). Erfarenhetens plats i högre utbildning. Bilaga 3. I SOU 2001:107, *Yrkehögskoleutbildning – inriktning, utformning och kvalitetskriterier* (s. 212). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Kallós, D. (2009). Varför är det så förtvivalat svårt att bygga upp forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet? Om myndighetsmissbruk, svek och andra missförhållanden. *Pedagogisk forskning i Sverige* 14 (3), 237–249.

- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pedagogik*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Klette, K. (2007). Trends in Research on Teaching and Learning in schools: Didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal* 6 (2), 147-159.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education program and practices. *Teaching and Teacher Education* 22(8), 1020-1041.
- Lampert, M. (2005). *Preparing teachers for ambitious instructional practice: Learning to listen and to construct an appropriate response*. Paper presenterat vid AERA-konferens, Montreal, Kanada.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2004). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindberg, O. (1995). En möjlig lärarutbildning. I *Lära till lärare. En vänbok till Karl-Georg Ahlström* (s. 162-164). Stockholm: HLS Förlag.
- Lindblad, Sverker; Linde, Göran & Naeslund, Lars (1999) Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4 (1), 93-109.
- Linné, A. (1999). Om ramfaktorteori och historisk förändring. Noteringar utifrån en läroplansteoretisk studie. *Pedagogisk forskning i Sverige* 4 (1), 59-71.
- Lundgren, U.P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4 (1) 31-41
- Malmberg, C. (2006). Kunskapsbygge på nätet: en studie av studenter i dialog. Lärarutbildningen, Malmö högskola. Hämtad 16 september, 2015, från <http://dspace.mah.se:8080/handle/2043/7957>
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg. Daidalos.
- Mårdsjö Blume K. & Tegmark, M. (2012). Svensk lärarutbildning är bra. Hämtad 31 januari, 2016, från <http://www.liu.se>
- Nordäng, U-K. & Lindqvist (2012). Att skärpa den praktiska blicken – handledares erfarenheter av försök att stärka kvaliteten i VFU. *Utbildning & Lärande* 6 (1), 80-97.
- Player Koro, C. (2012). *Reproducing Traditional Discourses of Teaching and Learning: Studies of Mathematics and ICT in Teaching and Teacher education*. Göteborgs universitet: Studies in Applied Information Technology, Report 12.
- Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Hämtad 14 september, 2015, från <http://www.regeringen.se/content/1/c4/26/45/df80fo45.pdf>
- Rolf, B. (2011). *Procedurer och praktisk kunskap*. Inspelad Powerpoint, tillgänglig på http://distans.hkr.se/wid/BertilRolf/br_knowhowkompetens/br_knowhowkompetens.html
- Sadler, T. D., Amirshokohi, A., Kazempour, M. & Allspaw, K.M. (2006a). Socioscience and Ethics in Science Classrooms: Teachers Perspectives and Strategies. *Journal of Research in Science Teaching*, 43 (4), 353-376).
- Sadler, T.D., Barab, S.A. & Scott, B. (2006b). What Do Students Gain by Engaging in Socio-Scientific Inquiry. *Research in Science Teaching*, 37 (4), 371-391.
- Schön, D.A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scott, P. (1996). Unified and Binary Systems of Higher Education in Europe. I A. Burgen (Red.), *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century*. Higher Education Policy Series 32. London: Jessica Kingsley Publishers, 37-54.
- SFS 1992:1434. *Högskolelagen*. Hämtad 27 september, 2011, från <https://lagen.nu/1992:1434#KIP2S2>
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Hämtad 9 november, 2011, från <http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=3911&bet=2010:800>
- SFS 2011:686. *Förordning om kompletterande pedagogisk utbildning som leder till ämneslärarexamen*. Utbildningsdepartementet. Hämtad 3 september, 2015, från <http://www.riksdagen.se>
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review 57 (1), 1- 21.

- Sjöberg, S. (2000). *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund Studentlitteratur. SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Utbildningsdepartementet. Hämtad 3 september, 2015, från <http://www.regeringen.se>
- STEP (2015). *Stanford teacher Education Program*. <https://gse-step.stanford.edu/about>. Hämtad 21 september 2015.
- Stringer, J. (1992). *Science and technology in Society*. Suffolk: The Lavenham Press
- Tisher, R. & Wideen, M. (red) (1990). *Research in teacher education. International perspectives*. London: Falmer.
- Öberg-Tuleus, M. (2008). *Lärarutbildning mellan det bekanta och det obekanta – en studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 13. Örebro universitet.