



LUND UNIVERSITY

Göra lärarutbildning

samspel och spänningar mellan ämneslärarutbildningars institutionalisering, organisering och framing

Persson, Anders; Holmström, Ola; Neuhaus, Sinikka

2020

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Persson, A., Holmström, O., & Neuhaus, S. (2020, apr. 3). Göra lärarutbildning: samspel och spänningar mellan ämneslärarutbildningars institutionalisering, organisering och framing.

Total number of authors:
3

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Göra lärarutbildning - samspel och spänningar mellan ämneslärarutbildningars institutionalisering, organisering och *framing*

Syfte och mål

Syftet med detta treåriga forskningsprojekt är att visa hur och varför svenska lärosäten av varierande ålder, storlek, karaktär och ambition konkret gör ämneslärarutbildning på både liknande och varierande sätt och hur detta påverkas av: 1. Hur ämneslärarutbildning tidigare *har gjorts*, här kallat institutionalisering¹; 2. Hur ämneslärarutbildning *kan göras* givet aktuella personella, organisatoriska, ekonomiska och styrningsmässiga förutsättningar, villkor och mål, här kallat organisering²; och 3. Hur lärosätets aktörer *vill göra och presentera* sin ämneslärarutbildning givet hur den situation man befinner sig i definieras, här kallat *framing*³. Projektet fokuserar också på samspel och spänningar mellan institutionalisering, organisering och *framing* i själva det vardagliga görandet av ämneslärarutbildning.

Vårt mål är att visa hur ämneslärarutbildningar i praktiken görs och fördjupa förståelsen av likheter och skillnader i görandet genom att analysera ämneslärarutbildningarna i ljuset av institutionalisering, organisering och *framing* och samspel och spänningar dem emellan.

Aktuell forskningsfront

I relation till vår undersöknings specifika frågeställningar är det svårt att finna omedelbara föregångare. Mer allmänt kan dock konstateras att i synnerhet internationell forskning om lärarutbildning både är ett omfattande och starkt växande forskningsfält, samtidigt som en mer generell kunskapsbas saknas ur såväl ett internationellt som nationellt perspektiv.⁴ Lärarutbildning, som är en akademisk yrkesutbildning, präglas av en särskild dynamik där olika intressen utifrån egna logiker drar åt olika håll. På så vis är lärarutbildning både ett spänningsfyllt och politiskt sårbart område. Även om det finns många likheter som visar på lärarutbildningars komplexitet oavsett kontext så är det inte enkelt eller ibland ens önskvärt att tillämpa internationella forskningsresultat på en specifik nations lärarutbildningar.⁵ Detta beror på att lärarutbildningar i olika nationella kontexter skiljer sig åt vad gäller dels organisation, innehåll och mål och dels den nationella inramningen och diskursen kring skola, lärarutbildning och läraryrke.⁶ Det förekommer också stora skillnader mellan lärarutbildningar inom ett land.⁷ Den konstans som återfinns oavsett nationell kontext tycks dock vara att ett lands utbildningsresultat i olika mätningar uppfattas som problematiska och att lärarutbildningar anges vara den direkta orsaken till denna utveckling. Den brist som återkommer i olika utvärderingar är den svaga kopplingen mellan teori och praktik, dvs. utbildningars bristande förmåga

¹ Institution kan definieras på olika sätt, t.ex. så här: "Institutioner ger uttryck åt ett socialt tvång, är beständiga över tid och reglerar individers och andra aktörers handlande." (Jönsson, Persson, & Sahlin, 2011, p. 49). Institutionalisering i organisationssammanhang är processer som gör organisationer mer beständiga över tid, se t.ex. (Meyer & Rowan, 1977).

² Organisering kan ses som det görande som avser resultera i något slags ordning. Inom forskningen om organisationer betonades tidigare organisation som ett resultat, som syftade till ökad styrbarhet av organisationen, medan det nu talas mer om organisering som en mer mångfacetterad process, se vidare (Czarniawska, 2015).

³ Det engelska ordet *framing* har ingen riktigt bra motsvarighet på svenska, varför vi här behållit det på engelska. Här används det i sociologen Erving Goffmans efterföljd och betyder bl.a. socialt interagerande aktörers skapade och delade situationsdefinitioner, se vidare (Goffman, 1974; Persson, 2018a).

⁴ Se vidare: (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, & McIntyre, 2008; Darling-Hammond, 2019; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Mayer, 2017; Trippstad, 2017).

⁵ (Sahlberg, 2012).

⁶ (Darling-Hammond & Lieberman, 2012)

⁷ (Carlgrén, 1992; Jedemark, 2006)

att utbilda lärarstudenter i vad som anses vara adekvata yrkeskunskaper.⁸ Det finns dock studier som visar att nyblivna lärare i Sverige upplever sig tämligen väl förberedda samtidigt som läraryrkets sociala och relationella sidor är mer omfattande än vad de förväntat sig.⁹

För svenskt vidkommande kan lärarutbildningsforskning enligt Ahlström & Kallós grupperas i: historiska studier, rekrytering, verksamhetsförlagd utbildning, lärarfortbildning, mer allmänna lärarutbildningsstudier samt effektstudier.¹⁰ Hegender tecknar en bild av ett forskningslandskap som kännetecknas av differentiering och frånvaro av överföring eller förbindelse mellan olika forskningsområden, vilket i sin tur får som följd att mer enhetliga reformsträvanden blir svåra att realisera.¹¹ Återkommande inom forskning om lärarutbildning är också beskrivningar av lärarutbildning som fragmentiserad och atomiserad. Lärarutbildningars komplexitet, att befinna sig i spänningsfältet mellan akademi, skola och politik, tenderar att förskjutas till att enbart bli lärarutbildningens problem.¹² Dessutom kan tilläggas att lärarutbildningar har att hantera studenters egen skolerfarenhet och förståelse av vad läraryrket och skolan är och att denna erfarenhet kan utgöra ett hinder för en djupare kunskap om och förståelse av yrket.¹³ Att studenters eleverfarenhet utgör en viktig förutsättning för lärarutbildning märks bland annat genom ett ökat antal lärarutbildningsstudier med fokus på begreppet *självförståelse*. Enligt Hartford & Gray utgjordes drygt 50 % av 225 ansökningar 2015 till ECER (European Conference on Educational Research) av studier med koppling till just självförståelse.¹⁴

Den forskning som fokuserar på lärarutbildningar som bedöms fungera väl pekar ut följande områden som betydelsefulla för att forma en stark lärarutbildning: en vision om vad god undervisning är, strategier för att organisera denna undervisning och att involverade lärarutbildare delar uppfattningen om vad detta innebär i både teori och praktik för *alla* elevgrupper. Darling-Hammond & Oakes lyfter i sin senaste studie fram lärarutbildningar som uppvisar stor variation vad gäller storlek och organisation samtidigt som samtliga präglas av ett starkt *ethos* om skolans uppgift som en helt central samhällsinstitution för alla elever.¹⁵

Lärarutbildningsforskning visar hur både yttre faktorer och inre spänningar på olika nivåer bidrar till en fragmentisering som försvårar diskussion och utveckling av en lärarutbildning som aktivt stärker både läraridentitet och lärarkompetens. En del av de studier som refereras ovan tangerar delvis den undersökning vi vill göra. I synnerhet fokuserar dessa tidigare studier på ett slags svärföränderlighet inom lärarutbildningar samtidigt som omorganisering ofta står på lärarutbildningars agenda. Inom lärarutbildningsforskning har emellertid inte institutionalisering, organisering och *framing* varit i fokus samtidigt, utan har fått mer av en sidobelysning då syftet med studierna varit ett annat än vårt. Inte minst de statliga utredningar där lärarutbildning berörts från 1940-talet och framåt har en hel del att säga om lärarutbildningens institutionalisering och organisering. I den senaste statliga lärarutbildningsutredningen *En hållbar lärarutbildning*¹⁶ görs en översikt av de många lärarutbildningsutredningarna sedan 1950-talet. I översikten betonas förändringar och något inom lärarutbildningen har förvisso förändrats efter att en ny utredning avgett sitt betänkande. Påfallande är emellertid också de konstanter som förefaller ha drivit sitt spel alldeles oavsett förändringsambitioner och förändringar. Tre sådana konstanter kan nämnas här som exempel på lärarutbildningens institutionalisering: lärarbrist, lärarutbildningens innehållsliga struktur samt utbildningens brister ifråga om förberedelse för läraryrkets praktiska utövning. Lärarbristen lämnar vi därhän med konstaterandet att den ofta nämns i utredningarna och alltid verkar vara en påtaglig ex-

⁸ (Hudson, 2017)

⁹ (Andersson, 2005). Se även (Bertilsson, 2018).

¹⁰ (Ahlström & Kallós, 1995)

¹¹ (Hegender, 2010). Se även (Erixon Arreman, 2005; Lindberg, 2002)

¹² (Åstrand, 2017)

¹³ (Harford & Gray, 2017). Se även (Darling-Hammond, 2019)

¹⁴ (Harford & Gray, 2017, p. 43). Se också (Persson, 2018b)

¹⁵ Darling-Hammond & Oakes 2019. Se även (Åstrand, 2017)

¹⁶ (SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning*, 2008)

tern realitet som påverkar utredandet alldeles oavsett om frågor om lärarutbildningens dimensionering tillhört utredningens uppdrag eller ej. När det gäller den andra konstanten, lärarutbildningens struktur eller närmare bestämt indelningen av lärarutbildningens verksamhet i tre olika delar med avseende på innehåll: undervisning i skolämnen, undervisning i "praktisk pedagogik" och praktik/verksamhetsförlagd utbildning, verkar strukturen närmast vara lärarutbildningens *doxa*. Eller med andra ord det förgivettagna som framstår som så självklart att det vare sig är föremål för ortodoxi (renlärighet) eller heterodoxi (irrlärighet) för att uttrycka det med Bourdieu¹⁷. Lärarutbildningens struktur tas därmed till den grad för given att både kritik och försvar av den kommer att verka överflödiga.

Den tredje konstanten utgörs av den återkommande kritiken och diskussionen av de utbildningsinslag inom ämneslärarutbildningen som idag kallas den utbildningsvetenskapliga kärnan (UVK), innan dess det allmänna utbildningsområdet (AUO) och ännu tidigare praktisk-pedagogisk utbildning (PPU) som komplement till ämneskurser. Kritiken av denna del av lärarutbildningen har i hög grad handlat om att detta utbildningsmoment om nära och utvidgad lärarkunskap inte tillräckligt väl förberett för och speglat faktisk, nu existerande lärarpraxis. Kritiken uttalades redan av skolkommissionen 1946 och har därefter återkommit i de flesta av lärarutbildningsutredningarna. Såvitt vi kan bedöma har utredningarna, politiska beslutsfattare och lärarutbildningarna inte lyckats åstadkomma en praktisk-pedagogisk yrkesförberedelse för blivande lärare som tillfredsställer kritikerna (eller så är de ovanligt svårtillfredsställda). Inte heller den senaste utredningen 2008, trots dess för en statlig utredning ovanligt höga retoriska tonläge om en hållbar lärarutbildning har lyckats med detta. Att den praktiska yrkesförberedelsen har stora brister är således inte något som tas för givet, utan snarare något som "alla" förefaller "veta". Utredningar, politiska beslutsfattare, studentorganisationer och lärarutbildningar säger sig vilja göra någonting åt bristerna i yrkesförberedelsen men verkar ha svårt att i realiteten lyckas. Varför är det så? Den frågan kan inte besvaras fullständigt här, men institutionaliseringen av ämneslärarutbildningen, här illustrerad av de tre konstanterna – lärarbristens externa påverkan, den förgivettagna lärarutbildningsstrukturen och att "alla" vet att lärarutbildningens praktiska yrkesförberedelser har en lång historia av brister – tror vi har betydelse för svaret på frågan och kommer att undersökas inom projektets ram.

I en utvärdering av de utbildningsvetenskapliga kärnkurserna inom lärarutbildningen vid Uppsala universitet skriver Hansén & Wickman inte så mycket om lärarutbildningens institutionalisering, utan snarare om dess organisering:

"Lärarutbildningar vid ett lärosäte kan organiseras på varierande sätt. Organiseringen är inte enbart en fråga av teknisk eller praktisk natur. Ytterst är organisationsformen ett utslag av traditionsmässiga, praktiska och ideologiska överväganden som har stora konsekvenser för vilken typ av lärare som utbildas. Frågan är därför hur en organisationsform kan skapas med kapacitet att optimalt tillgodose akademisk kompetens inom olika discipliner. Utmaningen blir att på ett ändamålsenligt och dynamiskt sätt i studierna utveckla ett koordinerat samspel mellan vetenskapliga basämnen, ämnesdidaktik, utbildningsvetenskap och praktik."¹⁸

Vi lägger särskilt märke till formuleringen i citatet ovan om att organisationsformen är "ett utslag av traditionsmässiga, praktiska och ideologiska överväganden" eftersom dessa överväganden i någon mån liknar det vi benämner institutionalisering, organisering och *framing*. Hansén & Wikman fördjupar sig inte särskilt mycket i dessa fenomen, vilket heller inte är nödvändigt givet deras utvärderingsuppdrag. Vi vill emellertid just fördjupa oss i vilken praktisk betydelse institutionalisering, organisering och *framing* – samt samspel och spänningar dem emellan – får i lärarutbildningens vardag.

David Labaree, en amerikansk utbildningsforskare, har undersökt hur det kommer sig att amerikanska lärarutbildningar ofta har uppfattats som "... intellectual wastelands, impractical,

¹⁷ (Bourdieu, 1977)

¹⁸ (Hansén & Wikman, 2016, p. 15)

and irrelevant". Han omformulerar detta till "lärarutbildningens statusproblem" och beskriver det på ett sätt som går att känna igen även inom svensk lärarutbildning och kan belysa institutionalisering och organisering: "Teacher education has long suffered from low status. Everyone picks on it: professors, reformers, policymakers, and teachers; right wing think tanks and left wing think tanks; even the professors, students, and graduates of teacher education programs themselves."¹⁹

Det var den stora efterfrågan på lärare i en skola i stark tillväxt under första hälften av 1800-talet som gjorde att lärarutbildningen²⁰ i USA växte snabbt "... and in doing so they necessarily relaxed professional standards for teacher preparation." vilket bidrog till deras dåliga rykte, skriver Labaree. En andra faktor som gav lärarutbildningen dåligt rykte kallar Labaree "bad company": det stora behovet av lärare gjorde att den kom att locka blivande lärare från arbetarklass och lägre medelklass, könsmässigt blev den en kvinnoutbildning och, slutligen, fick den låg status av sina "klienter" – barnen. En tredje faktor som Labaree menar sänkte lärarens status är själva lärararbetets karaktär:

"Teaching is an extraordinarily difficult job that looks easy, which is a devastating combination for its professional standing and for the standing of its professional educators. Why is teaching so difficult? One reason is that teaching cannot succeed without the compliance of the student. Most professions can carry out their work independent of the client; surgeons operate on the anesthetized and lawyers defend the mute. But teachers can only accomplish their goals if students are willing to learn. They exert their efforts to motivate student compliance in the task of learning, but they cannot on their own make learning happen. Compounding this problem is the fact that students are generally in the classroom under duress. Pressure from parents, truancy laws, and the job market bring them and keep them there. But unlike the clients of most professionals, they are not contracting with the teacher to deliver services that they themselves want."²¹

Denna låga status bar lärarutbildningen med sig när den i början av 1900 talet blev en del av de amerikanska universiteten och det är relationen mellan lärarutbildningen och universitetet som utgör den "uneasy relationship" som Labaree undersöker. Den kan kännas igen också inom svensk lärarutbildning, samtidigt som senare tids relativt stora satsningar på utbildningsvetenskaplig forskning, lärares forskning och praktisknära forskning möjligen har förbättrat relationen något.

Betydelse och vetenskapligt nytänkande

Vårt mål är att fördjupa förståelsen av hur ämneslärarutbildning görs och hur detta kan kopplas till institutionalisering, organisering och *framing*. Att förstå kopplingen mellan ämneslärarutbildningens historia, nuläge och föreställda framtid samt samspel och spänningar dem emellan i det vardagliga görandet av ämneslärarutbildningen har stor betydelse och representerar vetenskapligt nytänkande. Historia/institutionalisering, nuläge/organisering och framtid/*framing* har, vad vi vet, inte studerats tillsammans i syfte att förstå görandet av ämneslärarutbildning.

Preliminära och tidigare resultat

Vi kan i nuläget inte redovisa några tidigare empiriska resultat. Persson har emellertid, tillsammans med Lars-Eric Jönsson och Kerstin Sahlin, tidigare presenterat och visat hur institutionsbegreppet kan användas analytiskt och empiriskt.²² Han har också fördjupat sig i framebegreppet i en bok, en artikel om skolan och en bok som helt ägnas åt begreppet

¹⁹ (Labaree, 2008, p. 297) se också (Labaree, 2004)

²⁰ Lärarutbildningen i USA vid den tidpunkten kallades "normal school" och var ett slags övningskolor. Vid samma tid fanns också s.k. normalskolor i Sverige som skulle fungera som förebilder för andra skolor.

²¹ (Labaree, 2008, p. 298f)

²² (Jönsson et al., 2011)

framing.²³ Holmström har gjort omfattande enkät- och intervjuundersökningar av Lunds universitets grund- och forskarutbildning där data från ämneslärarutbildningen finns med. Neuhaus och Persson har genomfört undervisningsprojekt där ämneslärarstudenter samlat data om skolkulturer.

Projektbeskrivning

Teori och metod

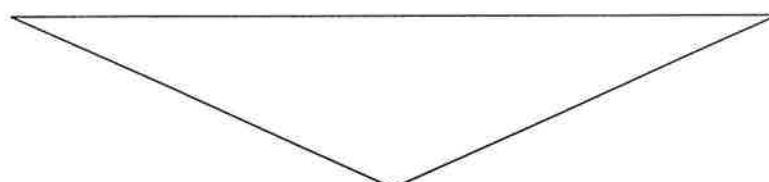
Med begreppet *institutionalisering* vill vi fånga sådant som utgör och skapar tröghet inom ämneslärarutbildningarna och som kan ses som deras konstanter, exempelvis tradition, vana, tryck att handla på visst sätt och *doxa* (förgivettaganden) inom ämneslärarutbildningarna. Begreppet *organisering* står å andra sidan för omedelbarhet, görande, problemlösning och för det handlande som utvecklas inom ämneslärarutbildningen som en följd av exempelvis målstyrning och annan form av extern och intern reglering av utbildningen. Begreppet *framing* beskriver här intrycksstyrande definitioner som delas av dominerande aktörer inom ämneslärarutbildningen och som avser dess situation och verksamhet.

Teoretiskt sett kan *institutionalisering*, *organisering* och *framing* relateras till varandra med hjälp av nedanstående modell inspirerad av Reinhart Koselleck²⁴:

Figur 1: Relationer mellan *institutionalisering*, *organisering* och *framing*

Erfarenhetsrum (≈ *institutionalisering*)

Förväntningshorisont (≈ *framing*)



Görandepotential (≈ *organisering*)

Erfarenhetsrum beskriver Koselleck som närvarande förflutet – ”förmedlad av generationer eller institutioner” – medan ”Hopp och fruktan, önskan och vilja, oro, men också rationell analys, mottaglighet eller nyfikenhet ingår i och konstituerar förväntan.”²⁵ Dessa två ”metahistoriska kategorier” relaterar vi till *organisering* eller vad som kan kallas en *görandepotential* influerad av förhandenvarande erfarenhetsrum och förväntningshorisont. *Organiserandet* formas av *institutionalisering* och *framing* eller, med andra ord: ämneslärarutbildningen görs i ett erfarenhetsrum definierat i förhållande till en förväntningshorisont. Vår syn på ämneslärarutbildning som organisation blandar således struktur- och aktörsperspektiv.

Vi avser undersöka svensk ämneslärarutbildning med utgångspunkt från tre forskningsfrågor som handlar om samspel och spänningar mellan ämneslärarutbildningars *institutionalisering*, *organisering* och *framing*:

1. Hur och under vilka omständigheter har ämneslärarutbildningar *institutionaliserats* över tid? Med *institutionalisering* avses att trögheter och konstanter utvecklats som tas mer eller mindre för givna och vars reproduktion inte längre eller endast undantagsvis behöver rättfärdigas. *Institutionaliseringen* speglar utvecklingen av ett slags vanor och traditioner som kan upplevas och fungera som tvång och tryck på aktuella aktörer att göra ämneslärarutbildning på visst sätt - ämneslärarutbildningarnas *doxa*. Sådana förgivettaganden kan t.ex. vara hur gränsdragningar görs mellan ämnesstudier och utbildningsvetenskapliga kärnkurser, var ämneslärarutbildningen placeras inom lärosätet och hur den styrs och administreras, hur verksamhetsförlagd utbildning (”praktik”) *organiseras*, hur metodik och didaktik förhåller sig till varandra inom utbildningen och hur olika forskningsperspektiv – t.ex. pedagogiska respektive

²³ (Persson, 2012, 2015, 2018a)

²⁴ (Koselleck, 2004 [1979], p. 165ff), se också (Persson, 2018a, pp. 86-90)

²⁵ (Koselleck, 2004 [1979], p. 171ff)

sociologiska, sociokulturella respektive kognitionsvetenskapliga – relateras till ämnesläraryrket utbildningens kursinnehåll och yrkesförberedelse samt att lärarutbildning anses vara i mer eller mindre konstant behov av reformering. Mot denna generella bakgrund vill vi undersöka vad som faktiskt är och framställs som konstant inom landets ämnesläraryrket utbildningar av dess olika aktörer i självvärderingsdokument och gruppintervjuer.

2. Hur organiseras ämnesläraryrket utbildningar på lärosätetsnivå och hur förhåller sig organisationen till den nationella målstyrningen av ämnesläraryrket utbildningarna? Med organisering avses då hur ämnesläraryrket utbildningar gör och utvecklar sin verksamhet i relation till såväl externa som interna villkor och mål. Organisationen utgör på många sätt det vardagliga görandet av lärarutbildningen, då den är omedelbar och lösningsfokuserad. Den svarar också mot målstyrningen av lärarutbildningen, där i synnerhet målen i Högskoleförordningens examensordning kan ses som ett exempel på krafter som avses leda och leder till organisering av lokal verksamhet inom ämnesläraryrket utbildningen. Ämnesläraryrket utbildningens placering och inflytande inom sitt universitet eller sin högskola är ett annat exempel på en faktor som kan driva på lärarutbildningens organisering. Likaså kan organiseringen av lärarutbildningen leda till inkludering respektive exkludering av olika såväl interna som externa aktörer. Vår undersökning fokuserar alltså här på ämnesläraryrket utbildningens variabilitet på lärosätetsnivå.

3. Hur frejmar lokala ämnesläraryrket utbildningar sin verksamhet i relation till den situation de befinner sig i, i relation till hur situationen definieras och i relation till andra ämnesläraryrket utbildningar? Här är vi intresserade av hur ämnesläraryrket utbildningar på lärosätetsnivå definierar sin situation i förhållande till både institutionalisering och organisering eller till vad som skulle kunna kallas lärarutbildningens konstanter och variabler. Hur förstår ämnesläraryrket utbildningarna sin situation och hur ser de sig som aktörer med avseende på handlingsutrymme och i synnerhet möjlighet att agera i förhållande till målen för ämnesläraryrket utbildningen och lokala betingelser för utbildningens verksamhet? Vi är också intresserade av hur ämnesläraryrket utbildningar eventuellt profilerar²⁶ och presenterar sin verksamhet i förhållande till yrke/yrkesutbildning, forskning/profession, samverkan med skolor samt särskilda yrkes- och forskningsmässiga perspektiv. Hur, vem och vad vill utbildningarna vara och hur försöker deras aktörer styra andras intryck av den egna utbildningen? Hur och varför samspelar och/eller hamnar institutionalisering, organisering och *framing* i spänning inom ämnesläraryrket utbildningarna.

För att undersöka institutionalisering, organisering, *framing* samt samspel och spänningar dem emellan inom ämnesläraryrket utbildningarna, kommer vi att använda de textmaterial, kallade självvärderingar, som samlades in i samband med Universitetskanslersämbetets (UKÄ) utvärdering av ämnesläraryrket utbildningarna 2019. Texterna har skrivits efter instruktion från den utvärderande myndigheten och ger lärosätet möjlighet att aktualisera såväl institutionalisering, organisering och *framing* i beskrivningen av den egna ämnesläraryrket utbildningen. Textmaterialet kommer att kompletteras med gruppintervjuer med företrädare för ett urval av 7-14 st. av landets 27 ämnesläraryrket utbildningar.

UKÄ utvärderade sammanlagt 103 examenstillstånd vid de 27 lärosäten som bedriver ämnesläraryrket utbildning. En rad olika material samlades in för att skapa en bild av lärarutbildningarna: självvärderingar och personalförteckningar gjorda av lärosätena, genomströmningsstatistik framtagen av SCB och självständiga arbeten författade av ämnesläraryrket studenter. Intervjuer gjordes dessutom med studenter, lärare, forskare och ledning inom ämnesläraryrket utbildningarna och lärosätena. I vårt forskningsprojekt har vi för avsikt att studera lärosätenas självvärderingar, personalförteckningar, genomströmningsstatistik och UKÄs bedömyrket tranden kompletterade med gruppintervjuer med lärosätetsrepresentanter för att skapa oss en

²⁶ Se t.ex. Hansén & Wikman (2016) som i sin utvärdering av utbildningsvetenskapliga kärnkurser inom lärarutbildningen vid Uppsala universitet talar om en "Uppsalaprofil" som bl.a. innebar betoning av skolhistoria, utbildningssociologi och vetenskapsteori och metod. Av de självvärderingar som tagits fram i samband med 2019 års utvärdering av ämnesläraryrket utbildningarna framgår att det också finns andra sätt att frejma utbildningen, t.ex. med särskild betoning på forskning, profession eller praktisk yrkesförberedelse.

bild av ämneslärarutbildningarnas institutionalisering, organisering och *framing* och vilken betydelse samspel och spänningar dem emellan har för ämneslärarutbildningarnas undervisning, forskning och samverkan med det omgivande samhället.

Lärarutbildningen är en mycket gammal utbildning med rötter i 1571 års kyrko- och skolordning. Ur ett helt annat perspektiv är den emellertid samtidigt en ung utbildning som först med högskolereformen 1977 blev en del av den högre utbildningen och därmed också successivt kom att präglas av olika vetenskapliga perspektiv och konkreta forskningsverksamheter. Det är emellertid först under de senaste 25 åren som lärarutbildningarna successivt vuxit fram som forskningsinstitutioner av mer traditionellt slag – med professorsanställningar, forskarutbildningar och "eget" utbildningsvetenskapligt forskningsråd inom Vetenskapsrådet – och som därmed alltmer liknar andra institutioner inom den högre utbildningen. Lärarutbildningen är högskolans största utbildning och består av en rad olika inriktningar som bl.a. svarar mot för-, grund- och gymnasieskolans olika lärarkategorier.²⁷ Lärarutbildningen är sannolikt också en av de mest politiskt styrda utbildningarna, vilket illustreras av en lång rad mål – ofta detaljerade – i Högskoleförordningens examensordning²⁸ ("Högskoleförordning (1993:100) t.o.m. SFS 2019:276", 2017) som avser styra innehåll i universitetslärares undervisningsverksamhet, exempelvis rörande hållbar utveckling, jämställdhet, förändringar i arbetslivet, mångfald, ämnesdidaktik, metodik och vetenskapliga metoder.

UKÄ:s utvärdering av landets ämneslärarutbildningar 2019 kan ses som ett försök att bedöma måluppfyllelse när det gäller en del av examensordningens mål avseende ämneslärarutbildningen. Inom utvärderingen talas emellertid inte så mycket om mål, utan istället om bedömningsområden där mål avseende ämneslärandestudenternas individuella studier hämtade från examensordningen blandas med krav på den studiemiljö där ämneslärarstudenterna befinner sig. Sex av bedömningsområdena i utvärderingen svarar mot mål i examensordningens totalt 27 mål²⁹ för ämneslärarutbildningen, vilket framgår av nedanstående lista med UKÄ-utvärderingens tolv bedömningsområden där mål i examensordningen markerats med en asterisk. Förkortningar av bedömningsområdena har gjorts av utrymmesskäl:

1. Antalet lärare och deras sammantagna vetenskapliga, professionsrelaterade och pedagogiska kompetens är adekvat /.../.
2. Det finns en för utbildningen vetenskaplig och professionsinriktad miljö och /.../ ett nära samband mellan forskning och utbildning.
- 3.* Utbildningen möjliggör /.../ att studenten /.../ visar fördjupad kunskap om vetenskapsteori samt kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder, och /.../ om relationen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och dess betydelse för yrkesutövningen.
- 4.* Utbildningen möjliggör /.../ att studenten /.../ visar fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat för att därigenom bidra till utvecklingen av yrkesverksamheten och kunskapsutvecklingen inom ämnen, ämnesområden och ämnesdidaktik.
- 5.* Utbildningen möjliggör /.../ att studenten /.../ visar förmåga att tillämpa sådan didaktik och ämnesdidaktik inklusive metodik som krävs för undervisning och lärande /.../.
- 6.* Utbildningen möjliggör /.../ att studenten /.../ visar förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och den pedagogiska verksamheten i övrigt i syfte att på bästa sätt stimulera varje elevs lärande och utveckling.

²⁷ När det i denna text talas generellt om lärarutbildning menas samtliga fyra lärarexamina: förskolläraryrket, grundläraryrket, ämnesläraryrket och yrkesläraryrket. Vår forskning avser enbart ämnesläraryrket, dvs. utbildning av ämneslärare till grundskolans år 7-9 och gymnasieskolan.

²⁸ ("Högskoleförordning (1993:100) t.o.m. SFS 2019:276", 2017).

²⁹ Det finns olika bud om hur många mål ämneslärarutbildningen har i examensordningen. 27 mål har ämneslärarutbildningen om såväl utbildning av ämneslärare i grundskolans årskurs 7-9 och gymnasiet räknas in.

7.* Utbildningen möjliggör genom sin utformning och sitt genomförande, /.../ att studenten /.../ visar förmåga att i det pedagogiska arbetet göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna, i synnerhet barnets rättigheter enligt barnkonventionen, samt en hållbar utveckling.

8.* Ett jämställdhetsperspektiv beaktas, kommuniceras och förankras i utbildningens innehåll, utformning och genomförande./.../.

9. Utbildningens innehåll, utformning, genomförande och examination följs systematiskt upp. /.../.

10. Lärosätet verkar för att studenten genomför utbildningen inom planerad studietid.

11. Studenten ges möjlighet att ta en aktiv roll i arbetet med att utveckla utbildningens innehåll och genomförande.

12. Utbildningen /.../ är användbar och utvecklar studentens beredskap att möta förändringar i arbetslivet. Relevant samverkan sker med det omgivande samhället.

I instruktionerna för lärosätenas självvärderingar är dessa tolv bedömningsområden ett slags kapitel och ämnesläro-utbildningarna förväntas där beskriva den egna utbildningens måluppfyllelse och verksamhet inom just dessa områden.

Utöver detta omfattande textmaterial kommer vår studie också att bestå av gruppintervjuer med representanter för och aktörer inom ett urval om 7-14 av landets ämnesläro-utbildningar. Gruppintervjuerna kommer att fokusera på institutionalisering, organisering och *framing*. Vad är konstant och variabelt inom ämnesläro-utbildningen? Vilka är de "områden" inom den egna ämnesläro-utbildningen som är föremål för organisering på lärosätetsnivå? Vad vill och kan man bibehålla och förändra? Hur frejmar man ämnesläro-utbildningen eller, med andra ord, vilka är de kollektiva definitioner av ämnesläro-utbildningens situation som är förhållande inom lärosätet och som styr andras intryck av utbildningen?

Vi avser samla in ett empiriskt material som belyser utbildningens institutionalisering, organisering och *framing*. Det stora textmaterialet i form av främst självvärderingar som ämnesläro-utbildningarna bidragit med är ett subjektivt material som kan jämföras med andra data-material och expertyttranden som tagits fram inom ramen för UKÄ:s utvärdering. Inom gruppintervjuernas ram kommer såväl institutionalisering, organisering och *framing* relateras till ämnesläro-utbildningen ifråga. Är självvärderingar att tolka som utbildningars *framing*? Kan vi genom intervjuerna komma närmare utbildningens organisering? Kan olika institutionaliserade föreställningar och förgivettaganden urskiljas genom intervjuerna av olika aktörer – ledning, studenter, lärare och forskare – inom ämnesläro-utbildningarna?

Tidsplan och genomförande

Forskningsprojektet kommer att vara treårigt och genomföras på i princip följande sätt:

År 1: Inläsning av ytterligare forskningslitteratur om svensk och internationell läro-utbildning samt av svenskt utredningsmaterial rörande ämnesläro-utbildning med särskilt fokus på institutionalisering, organisering och *framing*.

År 2: Genomgång och analys av UKÄ:s utvärderingsmaterial från utvärderingen av samtliga ämnesläro-utbildningar 2019. Gruppintervjuer med verksamma universitetslärare, forskare, studenter och ledningspersoner inom ett urval av 7-14 av landets 27 ämnesläro-utbildningar.

År 3: Presentationer av resultat på tre internationella och en nationell konferens. Publicering av en bok, tre forskningsartiklar och en populärvetenskaplig artikel. Återkoppling till medverkande ämnesläro-utbildningar i form av föreläsningar, seminarier och texter.

Projektorganisation

Forskningsprojektet är treårigt och består av tre forskare:

Anders Persson, professor i utbildningsvetenskap respektive sociologi vid Lunds universitet, är bl.a. skol- och utbildningsforskare och internationellt erkänd expert på den kanadensisk-amerikanske sociologen Erving Goffman och hans sociala interaktionsperspektiv samt frameanalytiska metod. Persson kommer att ha särskilt ansvar för att vidareutveckla projektets teoretiska perspektiv och fungera som projektledare. Hans aktivitetsgrad inom projektet kommer att vara 53 % fördelat på projektledarskap (5 %) och forskning (48 %). Forskardelen kommer att bestå av inläsning av litteratur, vidareutveckling av projektets teoretiska perspektiv samt deltagande i intervju- och dokumentstudie.

Ola Holmström, fil.dr. i sociologi och verksam inom Lunds universitets utvärderingsenhet med många års erfarenhet av att utvärdera och studera högre utbildning med hjälp av olika forskningsmetoder. Han kommer att ha ett särskilt ansvar för projektets datainsamlingar och delta i intervjuer och dokumentstudier. Hans aktivitetsgrad inom projektet kommer att vara 50 %.

Sinikka Neuhaus, fil.dr. i kyrkohistoria vid Lunds universitet och chef för ämneslärarutbildningen vid samma lärosäte. Hon deltar regelbundet i möten och konferenser som anordnas av nationella och internationella lärarutbildningsnätverk, exempelvis lärarutbildningskonventet, AERA-konferensen i USA och U21: Deans of education. Neuhaus kommer att särskilt ansvara för analys och tolkning av projektets historiska material och ämneslärarutbildningens nationella och internationella utvecklingstendenser. Hennes aktivitetsgrad inom projektet kommer att vara 20 %.

Projektmedlemmarna har på olika sätt varit involverade i Universitetskanslersämbetets utvärdering av ämneslärarutbildningarna 2019. Neuhaus har skrivit och samordnat skrivandet av självvärderingen av ämneslärarutbildningens vid Lunds universitet och deltagit i intervju med UKÄs bedömare, Holmström har medverkat i skrivandet av självvärdering och Persson är prefekt för den institution vid Lunds universitet som driver ämneslärarutbildningen och har dessutom anlitats som expert inom UKÄs utvärdering 2019 och som sådan varit bedömare respektive medbedömare av sju av de utvärderade ämneslärarutbildningarna. Den sistnämnde har dessutom inom ramen för 2007 års utvärdering av landets lärarutbildningar, i sin dåvarande roll som dekan, organiserat arbetet med och författat ett lärosätes självvärdering.

Referenser

- Ahlström, K.-G., & Kallós, D. (1995). Contextualizing quality: recent discussions on teachers and teacher education in Sweden. *European journal of teacher education*, 18(1), 25-35.
- Andersson, I. (2005). *Nyutbildade lärares yrkessocialisation i mötet mellan praktik och teori*. Linköping: Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings universitet.
- Bertilsson, E. (2018). *Tidigare lärarstudenters syn på lärarutbildningen: Analys av Lärarutbildningskonventets alumnenkäter 2017, 2015, 2013 och 2011*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carlgren, I. (1992). *På väg mot en enhetlig lärarutbildning?: en studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., & McIntyre, D. J. (2008). *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge.
- Czarniawska, B. (2015). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Darling-Hammond, L. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2012). *Teacher education around the world: changing policies and practices*. Milton Park, Abingdon, Oxon.: Routledge.

- 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.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. New York: Harper and Row.
- Hansén, S.-E., & Wikman, T. (2016). *Kärnkurser i lärarprogram (UVK). Analys av dokument, intervjuer, enkätsvar och observationer*. Uppsala: Fakulteten för utbildningsvetenskaper och Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet.
- Harford, J., & Gray, P. (2017). Emerging from somewhere: Student teachers, professional identity and the future of teacher education research. In B. Hudson (Ed.), *Overcoming the fragmentation in teacher education policy and practice* (pp. 27-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession: hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Hudson, B. (2017). *Overcoming fragmentation in teacher education policy and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Högskoleförordning (1993:100) t.o.m. SFS 2019:276 (2017).
- Jedemark, M. (2006). *Lärarutbildningens olika undervisningspraktiker: en studie av lärarutbildares olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Jönsson, L.-E., Persson, A., & Sahlén, K. (2011). *Institution*. Malmö: Liber.
- Koselleck, R. (2004 [1979]). *Erfarenhet, tid och historia: om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos.
- Labaree, D. F. (2004). *The trouble with ed schools*. New Haven: Yale University Press.
- Labaree, D. F. (2008). An uneasy relationship: the history of teacher education in the university. In M. e. a. Cochran-Smith (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 290-306). New York and London: Routledge.
- Lindberg, O. (2002). *Talet om lärarutbildning*. Örebro: Örebro universitet.
- Mayer, D. e. a. (2017). *Studying the effectiveness of teacher education: early career teachers in diverse settings*. Singapore: Springer Verlag.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Persson, A. (2012). *Ritualisering och sårbarhet: ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber.
- Persson, A. (2015). Framed School – Frame Factors, Frames and the Dynamics of Social Interaction in School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(5), 499-514.
- Persson, A. (2018a). *Framing Social Interaction. Continuities and Cracks in Goffman's Frame Analysis*. London and New York: Routledge.
- Persson, A. (Ed.) (2018b). *Blivande lärare och deras lärare: introduktion till lärarutbildningen*. Stockholm: Liber.
- Sahlberg, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world* (pp. 15-35). London: Routledge.
- SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning*. (2008). Stockholm: Fritzes
- Trippstad, T. A. e. a. (2017). *The struggle for teacher education: International perspectives on governance and reforms*. London: Bloomsbury Publishing.
- Åstrand, B. (2017). Swedish teacher education and the issue of fragmentation: Conditions for the struggle over academic rigor and professional relevance. In B. Hudson (Ed.), *Overcoming Fragmentation in Teacher Education Policy and Practice* (pp. 101-152). Cambridge: Cambridge University Press.