



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Med fokus på ämnesstudier och olikheter

en studie av konstruktionen av 2011 års lärarutbildning

Klara Gustafsson

LAU390

Handledare: Karin Helgesson

Examinator: Roger Källström

Rapportnummer: VT12-1170-3



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Med fokus på ämnesstudier och olikheter - en studie av konstruktionen av 2011 års lärarutbildning

Författare: Klara Gustafsson

Termin och år: VT 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Karin Helgesson

Examinator: Roger Källström

Rapportnummer: VT12-1170-3

Nyckelord: lärarutbildning, diskursanalys, språkvetenskap

Sammanfattning

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur bilden av lärarutbildning konstrueras i det direktiv (Dir. 2007:103) som ligger till grund för utredningen av den lärarutbildning som startade hösten 2011.

För att uppfylla syftet besvaras frågorna

- Vilket/vilka är lärarutbildningens huvudsakliga syfte(n) och mål?
- Vad styr lärarutbildningens utformning?
- Vad framställs som viktigt en lärarutbildningen?

I uppsatsen används diskursanalytiska teorier för att analysera hur lärarutbildningen konstrueras. Denna teori operationaliseras med hjälp av språkvetenskapliga redskap. Dessa är faktiska yttranden, *faktum* och ramar, och icke-faktiska yttranden uttryckta med olika *modala hjälpverb* och därmed olika grad av krav. Dessutom studeras *kausalitet* för att se hur olika delar görs relevanta för varandra.

Studien visar att faktum används för att artikulera vad lärarutbildning och en god lärare är. Lärarutbildningen ska vara ett styrverktyg för staten och ha en struktur som ger skolan den personal den behöver. Välutbildade lärare är lärare med goda ämneskunskaper samt med kunskaper i läs-skriv- och matematikinlärning samt specialpedagogik.

Ramar används i materialet för att presentera brister i tidigare lärarutbildning och Högskoleverket samt Riksrevisionen är de som används som gynnande röster.

Icke-faktiska yttranden uttrycks främst med deontiskt *skall* vilket anger en hög grad av krav. Det som krävs är skolans behov av kompetens ska styra utformningen av utbildningen samt att ämneskunskaper får ett stort fokus. Att olika inriktningar på utbildningen får olika identitet är också

viktigt och det ska utredas om utbildningen *bör* ha olika examina för olika lärarkategorier. Forskningsanknytning och den verksamhetsförlagda utbildningen lyfts också fram.

Genom kausalitetsmarkörer görs kompetenta lärare viktiga för bland annat skolans kvalitet och elevers måluppfyllelse.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
1.2 Disposition.....	2
2. Bakgrund	3
2.1 Lärarutbildningens historia 1960-2007	3
3. Tidigare forskning.....	5
3.1 Lärarutbildningsreformer.....	5
3.2 Talet om lärarutbildning i tidigare reform	6
3.2.1 Läraruppdraget och lärarutbildningens uppdrag	6
3.2.2 Bilder av och idéer om lärarutbildning.....	7
3.3 2011-års lärarutbildning	8
4. Teoretisk anknytning.....	10
4.1 Diskursanalys	10
4.1.1 Diskursanalys på språkvetenskaplig grund.....	12
5. Material och metod	15
5.1 Material	15
5.2 Metod	15
5.3 Material- och metoddiskussion.....	16
5.3.1 Studiens tillförlitlighet.....	16
5.3.2 Analysprocessen.....	17
5.3.3 Val av material.....	18
6. Resultat	20
6.1 Faktiska yttranden – faktum	20
6.2 Faktiska yttranden – ramar	22
6.3 Icke-faktiska yttranden	23
6.3.1 Icke-faktiska yttranden uttryckta med skall, måste eller kan	24
6.3.2 Icke-faktiska yttranden med kombinationer av bör och skall.....	26
6.3.3 Icke-faktiska yttranden med bör.....	27
6.4 Kausalitetssamband	27
7. Diskussion	29

7.1 Vilket/vilka är lärarutbildningens huvudsakliga syfte(n) och mål?	29
7.2 Vad styr utformingen av lärarutbildningen?	30
7.3 Vad är viktigt en lärarutbildningen?	33
7.4 Slutdiskussion	34
7.4.1 Relevans för läraryrket	35
7.4.2 Vidare forskning.....	35
8. Referenser	36

1. Inledning

Reformaktiviteten på utbildningsområdet har varit hög under sittande regering. Sedan 2007 har i stort sett hela utbildningssystemet, från förskola till högskola, reformerats på ett eller annat sätt. Reformerna innebär bland annat ny skollag, ny läroplan för förskolan, nya läroplaner för grundskolan, ny betygsskala, ny gymnasieskola, beslut om lärarlegitimation, inrättandet av Statens skolinspektion och en ny lärarutbildning (Skolverket, Regeringen).

I sitt tal i Almedalen 2011 sa Folkpartiledaren och utbildningsministern Jan Björklund

Sedan i fredags, den 1 juli, har Sverige en ny skollag. Sedan i fredags har Sverige ett nytt betygssystem. Sedan i fredags har Sverige nya läroplaner. Sedan i fredags har Sverige lärlingsutbildningar. Sedan i fredags har Sverige en ny lärarutbildning. Sedan i fredags påbörjar Sverige införandet av lärarlegitimation. Sedan i fredags har Sverige en ny gymnasieskola. Reformtakter i svensk skola har aldrig varit högre. Men trots omfattningen på reformerna vill jag vara tydlig. /.../ Dessa reformer är bara början. (Björklund, 2011)

Läroplaner som startade hösten 2011 är den femte på drygt hundra år och mindre reformer har gjorts inom ramen för dessa utbildningar. Lärarnas utbildning är en självklart strategisk faktor i fråga om reformering av skolan och samtidigt har förändringar i skolan ofta motiverat en reformering av lärarutbildningen (Richardson, 2010:206, 214). Lärare verksamma i skolan idag har genomgått flera olika lärarutbildningar och har i alla fall delvis olika utgångspunkter i sitt arbete då fokus för lärarnas identitet har historiskt präglats av fostrande och moraliskt identitetsskapande uppgifter å ena sidan och mer kunskapsorienterade uppgifter å andra sidan (Brante, 2011:235f, Carlgren, 2005:258).

Läroplaner som startade i Sverige 2001 fick under 2000-talet hård kritik för sin kvalitet av bland annat Högskoleverket och i juni 2007 gavs direktiv till utredning om en ny utbildning. Vad som styr utformningen av lärarutbildningen mitt i dessa reformtåta tider är intresseområdet för denna uppsats.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur bilden av lärarutbildning konstrueras i det direktiv (Dir. 2007:103) som ligger till grund för utredningen av den lärarutbildning som startade hösten 2011. Intresset är vilka principer som styr mål för samt utformningen av och innehållet i utbildningen och vilka motiv som finns till detta.

För att uppfylla syftet avser jag att svara på följande frågor

- Vilket/vilka är lärarutbildningens huvudsakliga syfte(n) och mål?
- Vad styr lärarutbildningens utformning?
- Vad framställs som viktigt i lärarutbildningen?

1.2 Disposition

För att ge en bakgrund till den reform av lärarutbildningen som diskuteras i denna uppsats presenteras i kapitel två några tidigare lärarutbildningar i Sverige. I kapitel tre presenteras tidigare forskning kring lärarutbildningsreformer och särskilt en avhandling som noga analyserar utredningen som föregick föregående reform. I fjärde kapitlet presenteras de diskursanalytiska teorier samt de analysredskap som används i denna studie. I kapitel fem beskrivs och diskuteras metoden och analysredskapen och hur de använts beskrivs mer i detalj. En diskussion om metod, material och tillförlitlighet förs. I sjätte kapitlet presenteras resultaten utifrån de olika analysredskapen. I kapitel sju diskuteras slutligen resultaten i relation till bakgrunden och den tidigare forskning som presenterats. En kort diskussion om denna uppsats relevans för läraryrket samt vidare forskning förs.

2. Bakgrund

I detta kapitel presenteras den svenska lärarutbildningens moderna historia i syfte att klargöra vad som tidigare motiverat reformer samt vad som präglat tidigare utbildningar.

2.1 Lärarutbildningens historia 1960-2007

Förändringar i skolan motiverar ofta en reformering av lärarutbildningen (Richardson, 2010:214). De stora reformerna på skolans område under 60-talet ledde till krav på förändringar av lärarnas utbildning och frågan om lärarnas utbildning har varit ett aktuellt och svårlöst problem sedan dess. Tidigt handlade frågorna om samordning av olika lärarutbildningar och en anpassning till en skola med större differentiering och fler uppgifter för lärarna (Richardsson, 2010:208f).

Regeringen tillsatte 1974 en parlamentarisk utredningskommitté, LUT 74, som hade till uppgift att föreslå en modell för en grundskolelärarutbildning där utgångspunkten skulle vara de förändringar av lärarrollen som ansågs ha skett. 1979 presenterade LUT 74 sitt betänkande med en modell för en sammanhållen utbildning av lärare i grundskolan. Utgångspunkten hade varit en analys av framtidens utveckling av skolan. Förändringarna antogs innebära att läraren hade ett större ansvar för elevens hela personlighetsutveckling, att läraren skulle agera mer stödjande än direkt kunskapsförmedlande, att eleverna i högre grad än tidigare främst skulle lära sig att själva söka kunskap, analysera samt påverka och förändra. Lärarna skulle inom skolans ram samarbeta mer över stadie- och ämnesgränserna, skolan skulle bli öppnare i relationerna mellan elever och personal och kontaktytorna mot samhället och andra länder skulle vidgas. En central fråga gällde i hur hög grad grundskollärautbildning ska vara specialiserad. LUT 74 ville minska denna gällande den strikta indelningen av stadier och undervisningsämnen samt i fråga om rollen som undervisare. Man önskade en bredare behörighet, grupper av undervisningsämnen (exempelvis naturorienterande och samhällsorienterande ämnen) samt uppgifter som inriktades på elevernas hela sociala utveckling. Utredningen togs emot med blandade reaktioner och bland annat på grund av att mycket krävde en förlängd utbildning, vilket skulle kosta för mycket pengar, lades LUT 74 på hyllan (Richardson, 2010:209f).

1975-1977 reformerades all högre utbildning vilket ledde till att i stort sett all lärarutbildning kom att ligga på högskolorna. Detta ledde i sin tur till att nya krav ställdes på att utbildningen skulle vila på vetenskaplig grund. Utbildningen av de olika kategorierna av lärare kom dock att fortsätta som förut tills dess att LUT 74 åter togs fram och resulterade i en proposition till riksdagen 1985. Grund för propositionen var utbildningsministerns mening att lärarutbildningen borde utgå

ifrån skolans struktur och en önskan att komma ifrån de gamla traditionerna av klass- respektive ämneslärare som hade sin förankring i den gamla folkskole- och läroverkstraditionen. Efter beslut 1987 startade denna lärarutbildning hösten 1988. Reformen ledde till två inriktningar i grundskollärarytbildningen, en mot åk 1-7 och en mot åk 4-9. Utbildningen till ämneslärare i gymnasiet berördes inte i denna reform. Ur ett långsiktigt perspektiv ses denna 1987-års reform som ett radikalt brott där de skilda utbildningarna för folkskolans och realskolans lärare en gång för alla upphörde (Richardson, 2010:210f).

Det fanns en politisk enighet kring behovet av en reformering av lärarutbildningen, men de borgerliga betonade betydelsen av ökade ämneskunskaper och tyckte inte att en enhetlig utbildning var lika viktig. De menade även att det borde finnas alternativa sätt att ta sig till läraryrket. Ett maktskifte i Sverige ledde till att 1985 års reform kompletterades 1992. Utbildningslinjerna avskaffades och en examensordning som reglerade kraven på de blivande lärarna infördes. Dessutom öppnades återigen en väg för dem som hade ämneskunskaper att läsa en kortare praktisk-pedagogisk utbildning (Richardson, 2010:211f).

Reformering av lärarutbildningen har ofta motiverats med en förändrad skola och detta gällde även efter de genomgripande förändringarna som genomfördes på skolans område under 90-talet. Nya läroplaner, nytt betygssystem, inriktning mot mål- och resultatstyrning samt ändrad relation mellan stat och kommun motiverade att utbildningsdepartementet i mitten av 90-talet krävde en total översyn av lärarutbildningarna. En kommitté tillsattes 1997 och presenterade 1999 sin utredning (senare i denna uppsats refererad till som LUK). Hösten 2001 startade den utbildning som till stor del byggde på utredningens förslag. Utbildningen hade sitt sista intag våren 2011. Idén var att alla lärare skulle få en gemensam grundkompetens och att de därefter skulle inrikta sig mot olika ämnen/ämnesområden och åldersgrupper. Reformen var genomgripande på så sätt att utbildningen nu ledde till en samlad examen för samtliga lärare oavsett inriktning (även om olika antal poäng krävdes för olika inriktningar). Utbildningen skulle bestå av ett allmänt utbildningsområde om 60 poäng som var gemensamt för alla samt inriktningar och specialiseringar som valdes i olika kombinationer för olika lärarkategorier (Richardson, 2010:214f).

Denna lärarutbildning var vid flera tillfällen under 2000-talet föremål för Högskoleverkets granskningar och fick mycket kritik för bland annat svag forskningsanknytning och dålig kvalitet på examensarbeten. Ett sjunkande söktryck till utbildningen har i den allmänna debatten sökts både i bristande kvalitet i utbildningen samt i låga löner och i ökad arbetsbörda för lärare (Richardson, 2010:216).

Efter denna kritik och ett maktskifte i Sverige fattade regeringen 2007 beslut om direktiv till att utreda en ny lärarutbildning. Dessa utgör materialet i denna uppsats.

3. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning som mina resultat kommer att diskuteras i relation till. En diskussion kring motiv till reformering och utformning av tidigare lärarutbildningar ger möjlighet att diskutera möjliga diskurser för lärarutbildning och klargöra vilka val som gjorts och vilka andra som hade varit möjliga att göra. Mina resultat kommer alltså i diskussionen att relateras till denna tidigare forskning och är vad som främst utgör den utbildningsvetenskapliga aspekten av denna uppsats.

3.1 Lärarutbildningsreformer

Att man får nya direktiv för en ny lärarutbildning kan ses som kritik mot den utbildning som varit innan eller kritik mot lärare som arbetar i skolan och har en annan utbildning menar Brante (2011:236). Han menar vidare att andra forskare visat hur New Public Management-tankegångar¹ tagit sig in i skolans värld där utbildning, ekonomi och politik kopplas ihop. Detta tar sig uttryck i att frågor om hur skolan organiseras såväl som dess resultat blivit en fråga på den politiska dagordningen (Brante, 2011:239). Slutsatsen för politikerna är nu, menar Brante, att lärarna är det viktigaste för skolverksamheten och den samhällsliga utvecklingen genom att nya och bättre lärare kan "utbilda duktiga producenter". "Och eftersom lärarutbildningen är grundplåten för bra lärare, så måste lärarutbildningen förändras" fortsätter han (Brante, 2011:240).

Denna nya utbildningsdiskurs menar Brante (2011:240) präglas av att man vill kontrollera lärarnas kvalitet genom politiska förändringar, till exempel genom att öka kraven på ämneskunskaper. De teoretiska resonemang som ligger bakom bygger på en förenklad syn på lärares kvalitet där elevernas resultat är ett direkt mått på lärarnas kompetens. Då glömmer att många andra faktorer som exempelvis elevers sociala och ekonomiska bakgrund spelar in menar Brante (2011:240).

Maguire och Ball (1995) beskriver reformeringar av den brittiska lärarutbildningen. De menar att historia och politik är inramande kontexter som man måste känna till för att förstå reformering av lärarutbildning (1995:225). Politik, ideologi och kostnader är nodalpunkter för formandet av policys för modern lärarutbildning. Ett av de viktigaste temana för den utbildningspolitiska debatten är en önskan om att reartikulera vad det innebär att vara lärare (Maguire & Ball, 1995:238).

¹ New Public Management är ett samlingsnamn på förändringar som skett i den offentliga sektorn med idéer och logiker hämtade från näringslivet. Det kan exempelvis handla om privatisering, konkurrensutsättning och brukarorientering (Lane, 2000:3)

I England har reformering av lärarutbildningen ofta varit en del i ett omfattande reformarbete på hela skolområdet och ”meningen med lärarna” är en fundamental punkt i dessa diskussioner (Maguire & Ball, 1995:226). Historiskt sett har olika diskurser setts drivande för reformering av skola och lärarutbildning. De som i England varit mest framträdande över tid har varit behov för eleverna eller behov för industrin (Maguire & Ball, 1995:232).

De stora brittiska reformerna i mitten av 80-talet kom sig av en generell förflyttning mot högre grad av centralisering av både organisation och läroplan. En ny diskurs gjorde sig gällande där läraren framförallt skulle älska sitt ämne och lära ut detta till eleverna. Maguire och Ball (1995:238) skriver att det i diskussionen såg ut som att lärarutbildningen var ett enkelt yrke, bara man kunde sitt ämne väl och hade lite känsla för barn och lite klassrumserfarenhet så skulle allt gå väl.

3.2 Talet om lärarutbildning i tidigare reform

Lindberg (2002) analyserar i sin avhandling Lärarutbildningskommitténs betänkande (härefter kallad LUK), vilket är den statliga utredning som föregick lärarutbildningsreformen 2001. Han menar att LUK är producerat inom ramen för ett vidare samtal om lärarutbildning, lärare och skola.

Lindberg analyserar i sin avhandling talet om det nya läraruppdraget och talet om ett förändrat uppdrag för lärarutbildning och hans intresse är ”att spåra de övergripande bilder, idéer, tankar föreställningar som bär upp talet om lärare och lärarutbildning” (Lindberg, 2002:37).

3.2.1 Läraruppdraget och lärarutbildningens uppdrag

Lindberg (2002, kap 6-8) analyserar i sin text två kapitel ur utredningen på två nivåer; rubriknivå och textnivå. I rubriken ”Det nya läraruppdraget” påstås att det finns, eller behövs, ett nytt läraruppdrag menar Lindberg (2002:87). Det är dessutom ett påstående i bestämd form, inte *ett nytt* utan *det nya*. Detta fokus på lärarens uppdrag signalerar lärarens relation till uppdragsgivaren, till samhället, alltså vilken *meningen* med lärarna är, påstår han. Detta kan även kan relateras till Maguire och Balls diskussion ovan.

I kapitlet används införandet av målstyrning i skolan som motiv för att läraruppdraget behöver reformeras. Lindberg (2002:100) menar att detta är genomgående för hela LUK.

Lindberg (2002:111) diskuterar skillnaden mellan rubrikerna ”Det nya läraruppdraget” och ”Ett förändrat uppdrag för lärarutbildningen”. Lindberg konstaterar att det utifrån hans syn på språk som konstituerande ”läggs en annan ingång till talet om lärarutbildningens uppdrag än till talet om lärarnas uppdrag /.../”

(Lindberg, 2002:111). Lindberg ser dessa språkliga skillnader som ett uttryck för idéer om att skolan är överordnad lärarutbildningen där huvuduppdraget för utbildningen är att förse skolor med de lärare den behöver vilket gör att *det nya* läraruppdraget leder till *ett förändrat* uppdrag för lärarutbildningen för att kunna utbilda lärare till deras nya uppdrag (Lindberg, 2002:111).

Lindberg (2002:112) menar att en föreställning om att lärarna och lärarutbildningen ska kunna göra skolan till något bättre än vad den är har funnits i svensk lärarutbildningspolitik länge och att den i LUK i allra högsta grad ligger kvar. Detta uttrycks bland annat explicit som att skolan är ett verktyg för statens styrning av skolan.

I skrivningarna om lärarutbildningens uppdrag särskiljs den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Lindberg (2011:114) menar att detta ger denna del av utbildningen en särställning som något som inte kan hanteras generellt för hela utbildningen. Han menar vidare att detta särskiljande reartikulerar den dikotomi mellan teori och praktik som LUK i många andra avsnitt försöker upplösa eller säger sig vilja överskrida. I utredningstexten konstateras vidare att "lärarutbildningen behöver bli både mer teoretisk *och* mer praktisk" vilket Lindberg (2002:116) tolkar som en positionering för vissa ställningstaganden. Lindberg (2002:117) menar att texten beskriver dessa delar som att de tillhör två skilda världar och att det finns en klyfta dem emellan som måste överbryggas. LUK menar vidare att de olika delarna inom lärarutbildningen måste samverka, att så inte sker i då pågående utbildning och att detta är en brist både för lärarutbildningen som sådan och för de bilvande lärarnas kompetens. Kritiken kan relateras till den kritik som i utredningen riktas mot lärarutbildningens traditionella uppdelning i just olika delar (Lindberg, 2002:119).

3.2.2 Bilder av och idéer om lärarutbildning

I sitt kapitel "Bilder av och idéer om lärare och lärarutbildning" diskuterar Lindberg (2002:129f) de grundläggande bilder av lärarutbildning som han menar finns i texterna. Lindberg (2002:129) refererar en utvärderingsrapport som Högskoleverket genomförde 1992 där det talas om tre olika sätt att se på lärarutbildningen; som intresseförankrad där de studerande har stora valmöjligheter, som personlighetsförankrad med en bildningsinriktning snarare än en utbildningsinriktning och som befattningsförankrad där fokus är lärarutbildningens överensstämmelse med ämnesmässig och pedagogisk kompetens. Lindberg (2002:129) menar att det i LUK inte förs några resonemang om dessa perspektiv, att det inte uttrycks tydligt att val mellan dessa typer av fokus har gjorts. "Det är som om man inte behövde göra några val, som om det endast funnes en väg att tänka kring frågan om hur man kan konstruera lärarutbildning" (Lindberg, 2002:129). Han menar dock att läsningen av texten ger vid handen att den grundläggande idén om

lärarutbildning är den som befattningsutbildning. Lärarutbildningen blir genom detta något som ägnas åt ”produktion och leverans av en produkt /.../” (Lindberg, 2002:130).

Idén om en lärarutbildning där allt hänger samman menar Lindberg (2002:132) är en hörnsten i LUK. Det talas om tre ”väl integrerade utbildningsområden” där yrkesverksamhet och utbildning går hand i hand och där det som görs inom de allmänna delarna hänger direkt samman med vad som görs i inriktningarna och så vidare.

3.3 2011 års lärarutbildning

En ny lärarutbildning startade alltså höstterminen 2011. Materialet i denna uppsats utgörs av förarbetet till utredningen som genomfördes och särskilt mycket skrivet om denna utbildning finns inte ännu. Brante (2011) och Lindberg (2011) uttalar sig dock i antologier utkomna under 2011 om utbildningen. Deras material är propositionen ”Bäst i klassen” respektive den statliga utredningen ”En hållbar lärarutbildning”; hur de använt texterna mer precist för att komma fram till vad de skriver framkommer inte. Som jämförelsematerial ses ändå deras texter som intressanta för denna undersöknings resultat.

Brante (2011) beskriver särdragen i 2011 års lärarutbildning och diskuterar de skäl som finns till att byta lärarutbildning. Brante (2011:241f) menar att det i propositionen ”Bäst i klassen” finns tendenser till att en lärarutbildning som grundas på resultat och politiska krav är vad som utvecklas. Han problematiserar utbildningsministerns uttalanden om att ett motiv till att reformera utbildningen är elevernas sjunkande resultat och konstaterar att dessa inte går att skylla på 2001-års lärarutbildning då endast 4,5% av de verksamma lärarna hade genomgått denna utbildning.

Genom sin proposition vill regeringen återgå till åldersdifferentierad lärarkompetens och en forsknings- och erfarenhetsbaserad utbildning där pedagogiskt ledarskap, bedömning, förstärkt vetenskaplighet och specialpedagogisk kompetens är viktigt, menar Brante (2011:242). Han konstaterar vidare att det är på dessa punkter som den tidigare utbildningen främst kritiserats.

Utbildningen kommer att ge två skilda examina med ett flertal inriktningar inom respektive examen och i propositionen skrivs fyra övergripande perspektiv fram om ska genomsyra all undervisning: ett vetenskapligt och kritiskt förhållningssätt, ett historiskt perspektiv, ett internationellt perspektiv samt informations- och kommunikationsteknik som utbildningsresurs. Vidare skall en gemensam utbildningsvetenskaplig kärna finnas som ska bestå av områdena

- Utbildningens organisation och villkor, demokratins grunder
- Läroplansteori och allmändidaktik

- Vetenskapsteori, forskningsmetodik, och statistik
- Utveckling, lärande och specialpedagogik
- Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap
- Bedömning och betygsättning
- Utvärdering och utvecklingsarbete (Brante, 2011:242).

Även Lindberg (2011) ger en kort redogörelse för 2011 års lärarutbildning och diskuterar vad vi kan förvänta oss av de lärare som genomgått denna. Han konstaterar att vi får åtta olika lärare, att de olika inriktningarna ska vara identitetsgrundande och att lärarna ska utveckla en yrkesidentitet som baseras på verksamhetsområdet de ska arbeta inom. Detta är dock inte en återgång till de traditionella skilda traditionerna för lärarutbildningarna eftersom det fortfarande finns ett innehåll som är gemensamt för alla lärare menar Lindberg (2011:21). På frågan om varför denna utbildning behövs ger Lindberg (2011:21f) svaret att utredningens retorik ger vid handen att det är just för att etablera en stark yrkesidentitet. Lärarna i 2011 års lärarutbildning är en viktig del i samhällsbygget och han menar att utredningen framhäver lärare som yrkeskår.

Lindberg (2011:24) anser slutligen att utredningen inför 2011 års lärarutbildning, som har namnet ”En hållbar lärarutbildning”, ger sken av att ha kommit med den slutgiltiga lösningen på problemet med lärarutbildningen. Man anser sig ha kommit med en mall som kan ligga fast över tid. Lindberg (2011:24) menar dock att det är just problemen för utbildningen att kunna hävda sig på en marknad som löses och att dessa grundidéer om ett antal år kommer att omprövas.

4. Teoretisk anknytning

I denna uppsats undersöks hur bilden av lärarutbildning konstrueras genom det sätt den benämns och bestäms i materialet. Uppsatsen är en tvärvetenskaplig studie, där den teori och metod som används inom såväl samhällsvetenskap som humaniora operationaliseras med språkvetenskapliga analysredskap. Utformandet av metoden för denna undersökning och genomförandet av analysen har diskursanalytiska teorier som grund. Då diskursanalys gör det möjligt att få syn på värderingar genom att studera språket är denna teori relevant för denna undersökning. Med en språkvetenskaplig ansats kan diskursanalys genomföras genom att studera olika element i en text. Dessa diskursanalytiska verktyg beskrivs i detta kapitel.

4.1 Diskursanalys

Diskursanalys är en av de grenar av språkforskningen där syftet är att visa språkets roll i sociala förändringar. Grunden är en konstruktivistisk språksyn vilket betyder att man ser att språket både *speglar* och *skapar* en social struktur (Ledin, 1994:21, 19). Winther Jørgensen och Phillips (2000:7) definierar en diskurs som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen” och utgångspunkten är just att våra sätt att tala och skriva på inte bara avspeglar vår omvärld utan att det spelar en aktiv roll i att skapa och förändra denna. Diskursanalys är både teori och metod, men inte *en* teori eller *en* metod utan ”många kära barn med samma namn” som Bergström och Boréus (2005:306) uttrycker det.

Den typ av undersökning som genomförs i denna uppsats benämns med många olika namn. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2012:210) väljer att kalla den övergripande metoden *kvalitativ textanalys* vilken har ett antal olika inriktningar varav diskursanalys är en. I alla former av kvalitativ textanalys är målet att ”ta fram det väsentliga innehållet genom en noggrann läsning av textens delar, helhet och den kontext vari den ingår” menar de (Esaiasson m.fl. 2012:210). Inom diskursanalys är det inte alltid text i traditionell mening som analyseras utan det kan vara samtal eller fysiska utformningar av institutioner (Esaiasson m.fl., 2012:212). I denna undersökning är det dock diskursanalys som analys av text som avses.

Lindberg (2002) behandlar i sin avhandling frågan om vad lärarutbildning kan vara, eller kan ses som genom att studera vad han kallar *talet om lärarutbildning*. Han använder sig av diskursanalytiska teorier och metoder och menar att ”[g]enom vårt sätt att tala om lärarutbildning bidrar vi också till att skapa den företeelse vi kallar lärarutbildning” (Lindberg, 2002:27). Talet om lärarutbildning är mångdimensionellt men han menar att det ändå kan sägas bära på grundläggande idéer, bilder, tankar etc. om vad lärarutbildning är, kan eller bör vara. Denna

utgångspunkt har inspirerat mitt sätt att se på materialet i denna uppsats och varit vägledande i analysarbetet.

Hellspong och Ledin (1997) benämner motsvarande teoretiska utgångspunkt *kritisk textanalys* och sammanfattar dess utgångspunkt enligt följande:

Det finns, enligt den kritiska textanalysen, alltid en orsak till att en text är utformad som den är. Detta är viktigt, för den kritiska granskningen bygger på det antagandet. Att all kommunikation är förankrad i individuella eller kollektiva intentioner ger oss en grund för att värdera den. Och i förlängningen kan vi kritisera texter och deras sändare för att de valt vissa framställningssätt men inte andra (Hellspong & Ledin, 1997:259f).

Hellspong och Ledin (1997:260) menar att det intressanta med kritiska analyser är att vilka språkliga val som görs kan tolkas och att de speglar olika ideologiska och sociala förhållanden. De menar vidare att det i denna typ av analyser är viktigt att visa vilka val som är aktuella i texten eftersom det då är möjligt att tolka de val som gjorts, ”[d]et gäller hela tiden att bedöma de språkliga val som gjorts inom en viss repertoar och de värderingar som ligger i valen” (Hellspong & Ledin, 1997:264). Även Esaiasson m.fl. (2012:212) menar att diskursanalys uppmärksammar och ifrågasätter sådant som annars tas för givet. Det kan exempelvis vara frågor om vad som anses normalt i ett samhälle, vad som får sägas av vem eller vad som *inte* sägs i en specifik text eller situation. I denna studie blir detta möjligt genom att i diskussionen relatera mitt resultat till beskrivningar av tidigare reformeringar av lärarutbildningen vilka återfinns i kapitel 3.

Den amerikanske lingvisten James Paul Gee ansluter sig till diskursteoretikerna och enligt honom konstruerar vi sju olika byggstenar med hjälp av språk så fort vi talar eller skriver (Gee, 1999:11). Kopplat till respektive byggsten finns olika frågor som man som diskursanalytiker kan ställa till sitt material vid diskursanalys. Tre av Gees (1999) frågor har jag funnit intressanta för denna undersökning även om dessa inte själva utgör forskningsfrågorna. Dessa frågor har varit vägledande vid läsningen av texterna och för utformning av metod på så sätt att de språkvetenskapliga analytiska redskapen utformats på ett sådant sätt att det ska vara möjligt att lyfta fram just sådant som Gee syftar på. De frågor som inspirerat undersökningen är

- Hur används den här texten för att ge saker betydelse och inte, och på vilket sätt sker detta?
- Vad konstruerar texten som ”normalt/bra/rätt/lämpligt/hur saker är/hur saker borde vara/hög och låg status” etc?
- Hur görs något relevant eller irrelevant för något annat?
(Efter Gee, 1999:11ff)

4.1.1 Diskursanalys på språkvetenskaplig grund

I denna undersökning används språkvetenskapliga analysredskap för att besvara forskningsfrågorna. I diskursanalysen är teori och metod sammanlänkade och Winther Jörgensen och Phillips (2000:10, 87) menar att man genom att göra detaljerade textanalyser med bestämda redskap ”kan kartlägga hur diskurserna förverkligas textuellt”. De menar att studier av *modalitet* är ett redskap för detta och utgångspunkten är att hur modalitet väljs får konsekvenser för hur sociala relationer och kunskapssystem konstrueras (Winther Jörgensen & Phillips, 2000:88). I denna undersökning studeras *fakticitet* och *modalitet* för att lyfta fram det som görs betydelsefullt och viktigt (jfr. Gees två första frågor) och för att analysera den tredje av Gees frågor analyseras även *kausalitet*. De analysverktyg som används förklaras här nedan. I metodkapitlet beskrivs i detalj hur urskiljandet av dessa gjorts i materialet.

4.1.1.1 Faktiska och icke-faktiska propositioner

Proposition är ett begrepp som kommer från logiken och betyder något som ”framställs” eller ”framläggs” (Hellspong & Ledin, 1997:122). Propositioner kan vara *faktiska* eller *icke-faktiska*. Faktiska propositioner påstår att något är på ett visst sätt medan propositioner som inte påstår detta är icke-faktiska. I Hellspong och Ledins (1997:151ff) exempelanalys frågar de sig om textens propositioner återger vad som är fakta i texten eller om de uttrycker något som sannolikt eller behövligt? Genom svaren på dessa frågor analyserar de hur texten förhåller sig till sitt innehåll, vad som exempelvis inte är säkert fakta och vad som är direkta krav. Motsvarande analys görs i denna uppsats för att besvara de uppställda frågorna.

Faktiska propositioner kallar Ledin (1995:87) *faktum*, vilket definieras ”ett yttrande som saknar alla modalitetsmarkörer”. Faktum är den term som kommer att användas även i denna uppsats utifrån Ledins definition. Faktum analyseras i denna studie för att avgöra vad som presenteras som oproblematiserat. Ytterligare en strategi för att skapa fakticitet är att ge ordet till någon annan aktör vilkens uttalande ses som en sanning och Ledin (1995:83) kallar detta för att använda *ramar*. Olika källor får olika trovärdighet och Ledin kallar de som är trovärdiga och som återkommer för *gynnande röster* (Ledin, 1995:83). Ramarna skiljs ut genom markörer där skribenten lämnar ifrån sig ordet till en annan aktör, till exempel ett anföringsverb eller med citat eller referat (Ledin, 1995:85). Genom att studera ramar i materialet avser jag klargöra när regeringen använder andra parter för att uttrycka något som faktiskt och i vilket syfte. Genom detta blir det möjligt att klargöra vilka aktörer som fungerar som gynnande röster i det aktuella materialet.

De icke-faktiska propositionerna uttrycker något som exempelvis sannolikt eller behövt (Hellspong & Ledin, 1997:133) och dessa skiljer Ledin (1995:84) ut med hjälp av *modalitetsmarkörer*. *Modalitet* innebär talarens eller skribentens inställning till eller omdöme om vad som sägs eller skrivs. Modalitet anges vanligen med *modala hjälpverb* eller *modala satsadverbial* (Svenska Akademiens Grammatik, härefter SAG, 1:198).

I materialet som analyseras i denna uppsats förekommer knappt några modala satsadverbial varför detta inte analyseras. I fråga om modala hjälpverb är det främst olika grad av krav som kommer att analyseras för att besvara frågorna. Krav uttrycks med *deontiska* hjälpverb som *måste*, *bör* eller *skall* men även det *potentiella* hjälp verbet *kan* förekommer i materialet. Genom att studera dessa modala hjälpverb analyseras kravnivån i olika yttranden och därmed kan frågor om vad som anses mer eller mindre viktigt besvaras. Deontiska och potentiella hjälpverb beskrivs närmre nedan.

Med *deontiska hjälpverb* uttrycker talaren krav, medgivande och önskan. Krav kan uttryckas som att det är nödvändigt/inte nödvändigt att en proposition förverkligas: *skall*, *måste*, *behöver* eller att det rekommenderas att propositionen förverkligas: *bör*. Medgivande uttrycker att det är tillåtet att propositionen förverkligas: *får*, *kan*. Genom att användandet dess hjälpverb uttrycks att någon eller något kräver, förpliktigar eller tillåter något av någon (SAG 4:286ff).

Med *potentiella hjälpverb* uttrycks en latent möjlighet för någon att göra något eller något att hända. Som potentiellt hjälpverb fungerar främst *kunna* (SAG 4:288f, 286).

Kunna används både med epistemisk och med potentiell betydelse. Ett epistemiskt *kunna* bedömer om en utsaga stämmer med det faktiska förhållandet vid en viss tidpunkt medan det med det potentiella *kunna* hävdas en möjlighet som inte behöver vara förverkligad just i det ögonblicket. Även *skall*, *måste* och *bör* kan användas med *epistemisk* betydelse och anger då hur pålitligt talaren anser något som sägs eller skrivs vara (SAG:284). Det gäller alltså att avgöra när dessa verb har vilken betydelse. *Skall* kan dessutom fungera som *intentionellt* hjälpverb när det har avsiktsbetydelse (SAG 4:289f).

4.1.1.2 Kausalitetsmarkörer

Ett sätt att markera samband i en text är med *satskonnektiver*. Genom att markera satskonnektion underlättar jag som skribent för läsaren att förstå textens samband (Nyström, 2001:100). Nyström (2001:101f) delar upp satskonnektionen i fyra olika slag: additiv, temporal, komparativ och kausal. För min analys finner jag de kausala konnektiverna intressanta. Den *kausala* konnektionen bygger på orsakssamband och markerar antingen ”att det som står efter konnektiven är en följd av det som står

före, eller tvärtom, en orsak till det tidigare nämnda” (Nyström, 2001:102). Vanliga konnektiver för att markera orsakssamband är *eftersom* och *därför att*. Kausalitet markeras dock inte bara genom konnektivbindningar utan genom all form av orsak och verkan (Reichenberg, 2000:82). För att analysera kausalitet behöver man ta hjälp av fasta uttryck som sammankopplas med kausalitet och adverbiala uttryck som *därför*, *av det skälet* samt subjunktioner som *för att*, *så att* som uttrycker kausalitet.

I denna undersökning avser analysen av kausalitet att visa på de samband som texten ger olika problem, orsaker och lösningar (jfr. Esiasson m.fl. ovan) eller hur olika delar görs relevanta för varandra (jfr. Gees tredje fråga).

5. Material och metod

I detta kapitel presenteras och diskuteras det material som används, metoden för undersökningen samt studiens tillförlitlighet.

5.1 Material

Materialet i föreliggande uppsats utgörs av det kommittédirektiv (Dir. 2007:103) som regeringen fattade beslut om inför utredningen av en ny lärarutbildning. Materialet är ett 21 sidor långt dokument där uppdraget beskrivs och en bakgrund till detta ges. Direktivet inleds med en kort sammanfattning av det viktigaste i uppdraget. Därefter följer en bakgrundsbeskrivning och sedan följer ett avsnitt som heter ”Behovet av en utredning”. Dessa båda har ett antal olika underrubriker. Slutligen sammanfattas utredarens uppdrag i punktform och information om samarbetspartners och tidsram avslutar dokumentet.

Alla delar av texten har inte använts i analysen. Texten skriver om skolan, skolhuvudmän, staten, elever, lärare, lärarstudenter och lärarutbildning. Eftersom lärarutbildningen är vad som avses att studeras är den del av texten som får konsekvenser för denna vad som är intressant. Då skola, lärare och lärarutbildning självklart hänger ihop är detta inte helt enkelt. Utgångspunkten har varit att avgöra i vad mån skrivningar om lärare och skola generellt får återverkningar på den lärarutbildning som beskrivs. I dessa fall har de funnits relevanta att ta med som en del av resultatet. Exempel på hur detta kan se ut finns framförallt i avsnittet 6.4 om kausalitet. Den sista delen av direktivet där uppdraget presenteras i punktform används inte då det som står där finns i andra delar av texten.

5.2 Metod

Utformandet av metoden har inspirerats av Gees (1999) frågor. Målet har varit att utforma en metod där dessa frågor kunnat besvaras av materialet vilket i sin tur skulle kunna besvara uppsatsens forskningsfrågor. För att genomföra studien har jag närläst direktiven ett antal gånger. Nedan beskrivs analysredskapen närmare och hur dessa skiljts ut ur texten.

För att besvara de två första forskningsfrågorna, samt alla Gees (1999) tre frågor, behövs metoder för att finna vad som framställs som självklart och vad som framställs som mer eller mindre viktigt i materialet. Ett sätt att göra detta är genom att studera *faktiska* och *icke-faktiska* yttranden. Faktiska yttranden är som framgår av föregående kapitel alltså *faktum*, vilka utgörs av deklarativa satser helt utan modalitetsmarkörer och *ramar* där skribenten genom referat eller citat lämnar ifrån sig ordet. Dessa två är alltså vad som söks i materialet och markeras som faktiska

yttranden. Genom att studera faktiska yttranden kan vad som anses självklart analyseras vilket är en viktig del i att förstå den aktuella diskursen.

Icke-faktiska yttranden är yttranden med någon form av *modalitetsmarkörer*. De modaliteter som här är av intresse är främst deontiska modala hjälpverb som *skall*, *måste* och *bör* då dessa anger vilken grad av krav som ställs på innehållet i det aktuella yttrandet. Även *potentiellt kunna* är av intresse då detta anger en inneboende möjlighet för något att ske. Icke-faktiska yttranden plockas fram ur materialet genom att söka efter modalitetsmarkörer likt de ovan nämnda och analysera deras grad av krav i relation till innehållet i yttrandet.

Gees (1999) tredje fråga rör hur saker relateras till varandra och i denna undersökning studeras *kausalitetsmarkörer* genom vilka de orsakssamband som skribenten vill uttrycka kan lyftas fram.

Resultaten presenteras utifrån ovanstående analysredskap och i diskussionen besvaras forskningsfrågorna i en diskussion om resultaten i relation till tidigare forskning.

5.3 Material- och metoddiskussion

En undersöknings *reliabilitet* handlar om hur bra instrumentet är på att mäta vad som avses att mäta, hur spetsigt eller trubbigt det är, dess *validitet* avser hur väl man mäter det som avses att mäta och dess *generaliserbarhet*, eller *relaterbarhet*, frågor om för vem resultatet gäller eller hur väl det kan relateras till liknande studier (Stukát, 2011:133, 136). Det finns ett antal delar av processen i en textanalys som är relevanta att diskutera menar Esaiasson m.fl. (2012:213) och här nedan förs en diskussion om studiens tillförlitlighet generellt och dessutom kommenteras analysprocessen och materialval specifikt.

5.3.1 Studiens tillförlitlighet

I en kvalitativ studie är validitet och reliabilitetsfrågor sammanflätade vilket kräver en särskild typ av diskussion menar Stukát (2011:137), där det viktiga är att tydligt redovisa sitt tillvägagångssätt och de val som gjorts. Bergström och Boréus (2005:352) menar att reliabiliteten kan vara problematisk i vissa typer av diskursanalys. Studier med lingvistiska verktyg menar de dock har bättre förutsättningar att uppnå god reliabilitet. För att uppnå god genomskinlighet behöver analysredskapen vara väl utvecklade och forskaren tydlig med hur den kommit fram till ett visst resultat, det viktiga är att noga beskriva hur undersökningen har gått till för att andra ska kunna genomföra samma undersökning och komma till samma resultat (Bergström & Boréus 2005:352). För att få så hög reliabilitet som möjligt beskrivs processen och de analytiska redskapen i denna undersökning detaljerat. I

resultatredovisningen används många citat vilket ökar möjligheten för läsaren att följa processen och värdera resultaten.

Genom att min undersökning operationaliseras i ett antal konkreta frågor som studeras med hjälp av konkreta språkvetenskapliga analysredskap får studien en relativt hög konkretionsgrad vilket ökar tillförlitligheten och genomskinligheten.

Reliabilitetsproblem skulle i denna undersökning kunna anses uppkomma genom hur delar av den aktuella texten valts ut som utgjort grund för analysen. Större problem skulle kunna finnas i vilket innehåll som anses besvara vilken av de ställda frågorna.

Angående relaterbarhet kräver detta fler analyser av annat material relaterat till denna lärarutbildningsreform. Reformeringen genomfördes relativt nyligen varför särskilt mycket inte finns att tillgå. Hur resultaten i denna studie förhåller sig till andra nu pågående reformer på utbildnings- och skolområdet finns inte utrymme att studera närmre i denna uppsats. Detta vore dock en möjlighet för att avgöra i vilken mån mina resultat relaterar till annat som just nu görs på området. Några korta kommentarer kring detta görs i diskussionen.

5.3.2 Analysprocessen

I en textanalys finns det två sätt att förhålla sig i fråga om tillvägagångssättet vid analysen menar Esaiasson m.fl. (2012:217). Antingen skapar man på förhand bestämda möjliga svars-kategorier eller så har man ett mer öppet förhållningssätt där innehållet i texterna styr i högre grad. I denna undersökning har det senare förhållningssättet valts. Esaiasson m.fl. (2012:217) menar att med det öppna förhållningssättet gäller det att ha fokus på vad undersökningen faktiskt undersöker. Svårigheterna för denna undersökning är distinktionen mellan vad som direkt och indirekt handlar om lärarutbildningen och vad som handlar om skolan eller lärare mer generellt. Då allt detta går hand i hand har det blivit en tolkningsfråga vad av synpunkter på lärares kompetens som ansetts ge återverkningar på en syn på lärarutbildningens syfte eller utformning och vad som ansetts diskutera lärares kompetens eller skolans utformning och styrning av denna ur ett för lärarutbildningen icke relevant sätt. Ett problem med ett öppet förhållningssätt menar Esaiasson m.fl. (2012:218) är att slutsatserna blir alltför beroende av vad som finns i materialet och att sådant som hade varit möjligt att svara men som *inte* finns i materialet faller utanför analysen. De menar vidare att lösningen på detta problem blir att fundera över vilka andra svar som hade varit möjliga. I denna uppsats syftar bakgrundskapitlet samt den tidigare forskningen till att ge möjlighet att avgöra vilka val som gjorts och vad som inte finns framskriet i direktiven genom att i lärarutbildningens historiska utformning, andra lärarutbildningsreformer och tidigare fokus hitta dessa andra möjliga val. Detta är en viktig del i diskussionen.

Relevant för sitt analysarbete är slutligen vilka jämförelsepunkter som väljs menar Esaiasson m.fl. (2012:225). Jämförelser kan väljas från tiden eller rummet där tidsmässiga jämförelser är relevanta i historiskt inriktade studier och rumsliga i fråga om olika aktörer eller idébärare bland annat för att finna nya infallsvinklar för något specifikt empiriskt material. För denna undersökning anses båda dessa delvis relevanta. En jämförelse med idéer om, eller bilder av, god lärarutbildning från tidigare sammanhang är av intresse såväl som de styrandes syn på god lärarutbildning ur ett aktörsperspektiv.

5.3.3 Val av material

Esaiasson m.fl. (2012:218) diskuterar materialval och konstaterar att antingen väljs material, och därmed avsändare, brett eller snävt och det finns för och nackdelar med båda. I denna undersökning har ett snävt materialval gjorts, både i fråga om avsändare och mängd text samt antal texter. Fördelen med ett snävt val menar Esaiasson m.fl. (2012:219) är att man vet precis vad det är man har gjort och att risken för att man hittar det man vill men inte får särskilt välgrundade resultat minskar. Nackdelen är att man riskerar att missa väsentliga alternativa möjligheter. Att analysera allt relevant material är alltid det optimala menar Esaiasson m.fl. (2012:220) men det finns självklart praktiskt problem med detta exempelvis om analysen kräver detaljerad läsning.

Esaiasson m.fl. (2012:218) menar även att oavsett fokus på analysen är det viktigt att förhålla sig till vem som producerat texten. Att regeringen är avsändare i det material som valts är relevant för studien och också anledningen till att detta material valdes. Då regeringen är den instans som styr utformningen av utbildningen på så sätt att de lägger fram propositioner till riksdagen är deras syn på lärarutbildningen relevant just i fråga om vad som styr utformningen och vad syftet med lärarutbildningen avses vara. Med frågor om vad lärarutbildning *är* eller *blir* skulle andra material från andra avsändare vara mer relevanta för att ge en bred bild av hur lärarutbildningen exempelvis operationaliseras men detta är inte vad som avses att studera i denna undersökning. Andra möjliga materialval, som är vanligare i den här typen av undersökningar, vore att studera den statliga utredningen alternativt den proposition utredningen resulterade i och som ledde fram till det slutgiltiga beslutet. Anledningen till att utredningen valdes bort var bland annat att den genomfördes av en ensamutredare och inte av en kommitté som Lindbergs (2002) material eller en parlamentarisk utredning. Risken fanns att ställningstagandena i denna utredning utgick från en allt för personlig syn på utbildning och därför inte kan anses vara de styrandes syn på lärarutbildning. Den utredning som producerades fick en del kritik när den kom och resulterade sedan i en liten proposition vilket även detta kan anses problematiskt av samma skäl som

angavs ovan. Propositionen i sin tur har karaktären av förslag till lagtext vilka följs av en kommentar kring hur väl förslaget stämmer överens med utredningens förslag och vad ett urval av remissinstanser har sagt. Då denna saknar utförliga resonemang om vad som är bakgrunden till förslagen ansågs den inte lämplig för denna studie. Direktiven ansågs också lämpade för denna studie av utrymmes- och avgränsnings-skäl. Att kunna studera och närläsa ett material i sin helhet ger ett bättre resultat än att välja små delar av ett större material.

Direktiven valdes således både för sin avsändares skull, för att där finns relativt utförliga bakgrundsresonemang kring de direktiv som ges samt för att den till sin omfattning möjliggjorde en närläsning av den fullständiga texten.

6. Resultat

Resultaten presenteras i detta kapitel utifrån analysredskapen. Sammanfattningen av resultaten som svar på uppsatsens frågeställningar finns i diskussionen i kapitel sju. Då endast sida anges i det följande är det referens till direktivet (Dir. 2007:103) som avses.

6.1 Faktiska yttranden – faktum

Genom faktum artikuleras vad som ses som självklart. Regeringen artikulerar vad lärarutbildning är, hur den ska struktureras och vad den ska innehålla. En stor del av textens faktum används även till att konstruera lärare, vad en kompetent lärare är och kan och den funktion de fyller för skolan. Detta är relevant för denna studie i de fall där det får konsekvenser för lärarutbildningen.

Det som sägs om lärarutbildningen är att den är ett instrument för staten och att den tillgodoser kvalitet i skolan. Den har en struktur som ger verksamheterna den personal de behöver. Utbildningen är en yrkesutbildning och för detta fyller relationen mellan teori och praktik en viktig funktion. Förutom detta är forskningsanknytningen en viktig del i lärarutbildningen. Det konstateras även att lärarutbildningens kvalitet är avgörande för läraryrkets status.

Lärarutbildningen är ett av statens instrument för en nationellt likvärdig skola av hög kvalitet (s. 4).

Det är viktigt att lärarutbildningen har en struktur som i ett långsiktigt perspektiv kan tillgodose skolors varierande kompetensbehov och därmed göra lärarna anställningsbara för olika utformningar av skolans organisation och behov (s. 11).

Det är av avgörande betydelse att lärarutbildningen kvalitetssäkras och att de nödvändiga behoven av kompetens i förskola, fritidshem och skola säkerställs (s. 10).

En växelverkan mellan teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter är nödvändig för att utbildningen skall förbereda för yrkesverksamhet i skolan (s. 12).

Växelverkan mellan teori och praktik är avgörande för att ge lärarutbildningen sin yrkesinriktning (s. 13).

Att forskningsanknytningen förstärks och att utbildningen ger förmåga att tillvarata relevanta forskningsresultat är en viktig utgångspunkt i en ny lärarutbildning (s. 14).

Det är centralt för förskollärare, fritidspedagoger och lärare att kunna ta till vara och använda forskningsresultat som är av betydelse för att i förskolan, fritidshemmet och skolan utveckla och bedriva verksamhet och undervisning av hög kvalitet (s. 3).

Ett medel att åstadkomma detta [höjd status] är en högklassig lärarutbildning som svarar mot skolväsendets behov och står sig väl i konkurrensen med andra högskoleutbildningar (s. 15).

Som en del i att tillse att verksamheterna har tillgång till personal är ingångarna till läraryrket och utbildningen viktig samt att tidigare kunskaper valideras.

Fler vägar behöver öppnas till läraryrket så att skolan får fler behöriga lärare (s. 15).

Det behövs bättre möjligheter att få sina kunskaper validerade för den som har ämneskunskaper, omfattande undervisningserfarenhet eller utländsk lärarutbildning (s. 15).

Många faktum i texten artikulerar som sagt vad en välutbildad lärare är och fyller för funktion. Dessutom behöver de vara tillräckligt många. Lärare är avgörande för att utbildningsväsendet ska vara framgångsrikt, att eleverna når målen samt att skolan och samhället utvecklas.

Välutbildade och erfarna lärare är en nyckelfaktor för ett framgångsrikt utbildningsväsende. Lärare med utbildning för den undervisning de bedriver är av avgörande betydelse för måluppfyllelsen. Att förskola, fritidshem och skola kan förses med ett tillräckligt antal behöriga och kompetenta förskollärare, fridspedagoger och lärare är en av de viktigaste förutsättningarna, inte bara för skolans utveckling utan också för samhället i stort (s. 4).

För att lärarna ska hålla hög kvalitet och kunna göra sitt jobb är ämneskunskaper viktigt, vilket artikuleras på många ställen i texten bland annat som faktum. *Ämnesdjup*, *ämnesbredd* och *relevanta* ämneskunskaper omnämns och dessa behov skiljer sig mellan olika lärarkategorier. En lärare behöver dock inte bara ämneskunskaper utan även kunskaper i läs-, skriv- och matematikinläring, förmåga att reflektera samt kunskaper i resultatbedömning och betygssättning.

En grundförutsättning för lärares yrkesutövning är den yrkeskunskap som de blivande lärarna tillägnar sig genom studier i skilda ämnen (s. 13).

Vad som är relevanta ämneskunskaper för en lärare beror på i vilka årskurser och skolformer läraren verkar. Behovet av djupa ämneskunskaper ökar under de senare åren i grundskolan och i gymnasieskolan (s. 3).

Kraven på lärares kunskaper har ökat, både vad avser ämnesbredd och ämnesdjup men också när det gäller att bidra till att utveckla undervisningen och läraryrket (s. 12).

För att kunna förverkliga skolans uppdrag behöver lärare inte bara ämneskunskaper. Utbildningen för de flesta inriktningar behöver också innefatta kunskaper om barns språk- och matematikutveckling (s. 17).

Det reflekterande förhållningssättet är grundläggande. Det ställs ökade krav på att lärare skall kunna utvärdera såväl enskilda elevers utveckling som verksamhetens resultat (s. 12).

Vidare är det viktigt att lärarna utvecklar nödvändig kompetens när det gäller resultatbedömning inklusive prov och betygssättning samt användning av individanpassade arbetssätt (s. 17).

Även om alla yttranden är faktiska enligt den definition som använts i uppsatsen så är många av dessa evaluerande, de talar om vad skribenten anser om det som sägs. Detta uttrycks dock inte med de modaliteter som analyseras i de icke-faktiska yttrandena utan regeringen uttrycker här värderingar av det innehåll som de samtidigt presenterar som faktiskt. Som vi ser ovan används uttryck som *viktigt, av avgörande betydelse, nödvändig, en viktig utgångspunkt, centralt* eller att det *behövs*. Även i de faktiska yttrandena går det alltså att utläsa utredningens syn på utbildningen, inte bara genom vad som sägs och inte sägs utan genom hur det uttrycks.

6.2 Faktiska yttranden – ramar

I ett antal *ramar* lämnar regeringen ifrån sig ordet i texten. De *gynnande röster* som återkommer är Höskoleverket och Riksrevisionen. Höskoleverkets granskningar refereras flitigt och dessa omnämns både med Höskoleverket som explicit avsändare och även implicit som i citatet nedan.

I utvärderingar och granskningar av lärarutbildningen har en rad kvalitetsbrister påtalats. Problem har identifierats relaterat till utbildningens innehåll men till stor del även till lärarutbildningens struktur (s. 7).

De faktiska yttranden som framkommer i referat från Höskoleverkets utvärderingar handlar om brister i tidigare utbildning. Brister framkommer bland annat i fråga om innehåll som saknas i utbildningen och i forskningsanknytningen i utbildningen. Utbildningen sägs också ha kvalitetsproblem med utgångspunkt i problem med progression i det allmänna utbildningsområdet, att studenter upplever att det ställs låga krav samt kvalitetsbrister i examination och i examensarbeten.

Höskoleverkets utvärdering från 2005 visar att ett antal för lärarutbildningen centrala kunskapsområden saknades i många utbildningsprogram. Detta gällde främst grundläggande kunskaper i läs- och skrivutveckling samt kunskaper i att utforma prov, göra kunskapsbedömningar och sätta betyg (s. 8).

Lärarutbildningen har jämfört med andra höskoleutbildningar fortfarande få disputerade lärare. Höskoleverket pekade i sin utvärdering (2005:17 R) på den bristande forskningsanknytningen som manifesteras dels genom den låga andelen forskarutbildade lärare inom utbildningen, dels genom att undervisningen snarare handlar om bestämda metoder än om den vetenskapliga grunden för utbildningen (s. 14).

Enligt Höskoleverket har den progression som förutsatts i utbildningen varit otillräcklig. Progressionen i såväl det allmänna utbildningsområdet som inriktningarna hade blivit för otydlig och ibland otillräcklig för att svara mot kraven för en yrkesexamen på högskolenivå. Studenterna uppfattade kravnivån som låg, framför allt inom det allmänna utbildningsområdet (s. 9).

Enligt resultaten i Studentspeglarna 2007 (HSV 2007:20 R) använde 70 procent av lärarstudenterna högst 30 timmar per vecka för sina studier jämfört med 58 procent för civilingenjörstudenterna och 42 procent för läkarstudenterna (s. 9).

Högskoleverket har även utvärderat examensarbetets kvalitet inom lärarutbildningen, (2006:47 R), examinationsformerna (2006:45 R) och forskningsanknytningen i lärarutbildningen (2006:46 R). Slutsatserna i rapporterna var att lärarutbildningen har svag forskningsanknytning, bristfällig examination och examensarbeten som inte uppfyller rimliga krav (s. 10).

Ytterligare problem framkommer relaterat till den tidigare utbildningens struktur där flexibiliteten lyfts fram som ett problem bland annat för progressionen och för att kunna tillgodose skolans behov av kompetens. I dessa frågor lämnas ordet både till Högskoleverket och till Riksrevisionen. Dimensioneringsproblem och den verksamhetsförlagda utbildningen kommenteras särskilt.

Högskoleverket pekade också på negativa effekter av den nya lärarutbildningens flexibilitet, såsom brist på överblick och progression. Flexibiliteten med en alltför rik förekomst av inriktningar och specialiseringar hade blivit ett problem sett i relation till de kompetenskrav som skolhuvudmännen ställer utifrån sin arbetsorganisation. Det var svårt att styra studenternas val så att förskolans, fritidshemmets och skolans behov av utbildade förskollärare, fritidspedagoger och lärare med rätt ämnesprofiler har kunnat tillgodoses (s. 9).

Riksrevisionen har i sin rapport från 2005, Rätt utbildning för undervisningen (dnr 31-2004-0884), lyft fram ett antal faktorer i och kring lärarutbildningen som behöver åtgärdas. I Riksrevisionens granskning konstaterades strukturella svårigheter för lärosätena att hantera statens krav med mål för ett visst antal lärarexamina gentemot förskolans och skolans behov av förskollärare och lärare (s. 9).

Såväl Högskoleverket som Riksrevisionen har i de refererade rapporterna visat på svårigheten att förutse behovet av lärare med olika kompetens och att styra olika utbildningsinriktningars dimensionering efter detta. /.../ Riksrevisionen pekade i sin granskning på att den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen i högre grad än i dag bör tas till vara för att till lärosätena kommunicera skolans behov av kompetens (s. 10).

Ramarna fyller alltså funktionen av att med hög legitimitet framställa brister i tidigare utbildning som faktiska yttranden vilket fyller en viktig funktion i att motivera förslag till förändringar.

6.3 Icke-faktiska yttranden

En relativt stor del av direktivet består av direkta uppmaningar om vad utredaren *skall* eller *bör* föreslå/utreda/överväga. Detta uttrycks även som *utgångspunkter* för utredarens arbete. Vid några tillfällen är det inte utredaren explicit som får ett uppdrag utan uppdraget ställs snarare till utredningen som ska göras vilket uttrycks exempelvis som att ”[i]nriktningen bör vidare vara /.../”.

Olika grad av krav uttrycks även kring det som *skall* eller *bör* utredas eller liknande. I uppdrag formulerade till utredaren spelar modalitet alltså roll för kravnivån på utredaren samt för kravnivån i fråga om innehåll i dessa kravställande satser.

I direktiven finns även icke-faktiska yttranden kring krav på lärarstudenter, på lärarutbildningens innehåll och struktur samt på attraktivitet och status för utbildningen.

6.3.1 Icke-faktiska yttranden uttryckta med skall, måste eller kan

Centralt för utredarens arbete är att utgå ifrån skolans mål samt behov av kompetens. Utredaren *skall* föreslå hur utbildningen kan utformas utifrån dessa.

En utredare skall utifrån förskolans, fritidshemmets och skolans mål och behov av lärarkompetens lämna förslag till en ny lärarutbildning (s. 1).

Utredarens utgångspunkt *skall* vara att ett större ämnesdjup *skall* finnas i utbildningen vilket uttrycker ett starkt krav både på utredaren samt i fråga om innehåll. Ämneskunskaperna återkommer i ett antal icke-faktiska yttranden med hög grad av krav och även detta med utgångspunkt i verksamheternas behov. Det ställs krav på att olika inriktningar *skall* ha olika utformning.

Utgångspunkten för utredaren skall vara att ämnesdjupet skall ha en större tyngd än enligt nuvarande ordning (s. 1).

Utredaren skall utifrån en analys av förskolans, fritidshemmets och skolans kompetensbehov föreslå hur behovet av ämneskunskap skall tillgodoses genom relevanta ämnesstudier inkluderande didaktik (s. 16).

Utredaren skall analysera och föreslå vilken struktur och övergripande utformning som lärarutbildning med olika inriktningar skall ha (s. 16).

I fråga om forskningsanknytning används ett potentiellt *kan*. Detta uttrycker att det finns en latent möjlighet för forskningsanknytningen att stärkas och det är inte fråga om att utreda *om* utan *hur* denna ska stärkas vilket kan anses ställa ett relativt högt krav på utredaren, forskning *skall* komma skolan till del.

Utredaren skall föreslå hur forskningsanknytningen av lärarutbildningen, dess koppling såväl till utbildningsvetenskap som till ämnesteorier och ämnesdidaktik, kan förbättras och hur antalet forskarutbildade lärare kan öka samt hur resultat av den praxisnära forskningen skall komma skolan till del (s. 1).

Några starka krav ställs i direktiven på innehållet i utbildningen. Detta handlar generellt om att specialiserande innehåll *skall* fördjupa och att samhällets värderingar *skall* genomsyra utbildningen. Den verksamhetsförlagda utbildningen lyfts särskilt fram och vad den *skall* ge studenterna. Även relationen mellan

vetenskap och yrkesförankring kommenteras. Ytterligare innehåll som *skall* finnas är specialpedagogik.

Specialiseringar skall i normalfallet innebära fördjupning av studentens kunskaper eller färdigheter (s. 17).

Som regeringen lagt fast i budgetpropositionen för år 2007, (prop. 2006/07:1, utg.omr 16) skall utbildningsväsendet i sin helhet genomsyras av de grundläggande värderingar på vilket samhället byggts upp (s. 3).

Den verksamhetsförlagda utbildningen skall ge studenten en god bild av läraryrket och en möjlighet att pröva sina kunskaper och utveckla sina färdigheter (s. 13).

Det vetenskapliga förhållningssättet och den reflekterade yrkesförankringen skall befrukta varandra (s. 13).

Samtliga inriktningar av lärarutbildningen skall ge läraren insikt i specialpedagogik (s. 17).

Ytterligare starka krav som ställs i direktiven handlar om syften med lärarutbildningen. Lärarutbildningen *skall* bland annat tillgodose krav för att anställas, ge lärarstudenter kompetens nog att utveckla skolverksamheterna samt utveckla yrket. Dessutom stipuleras starka krav gällande kravnivåer och attraktivitet i utbildningen.

Staten ställer genom skollagen (1985:1100) upp nationella behörighetskrav för att få anställas som lärare. Dessa krav skall tillgodoses genom högskolans lärarutbildning (s. 4).

Lärarutbildningen skall bl.a. lägga den nödvändiga grunden för att den blivande förskolläraren, fritidspedagogen och läraren inom förskola, fritidshem eller skola aktivt skall kunna bidra till en kvalificerad och kontinuerlig utveckling av verksamheten i syfte att nå verksamhetens och skolans mål (s. 4).

Lärarutbildningen skall därtill bidra till att utveckla undervisningen och läraryrket (s. 4).

Lärarutbildningen skall bidra till /.../ att nå verksamhetens och skolans mål (s. 4).

Vidare skall en lärarexamen med viss inriktning på ett smidigt sätt kunna kompletteras så att den enskilde läraren kan bli behörig att undervisa i fler ämnen och årskurser (s. 11).

Kunskapskraven skall vara så högt ställda att utbildningen blir attraktiv för ambitiösa studenter (s. 17).

Lärarutbildning skall bli ett attraktivt förstahandsval för fler studenter (s. 15).

Slutligen ställs starka krav på att "lärarutbildningen skall ges en fastare och tydligare struktur än i dag för att förbättra likvärdigheten mellan olika lärosäten" (s. 16) och att det "måste bli enklare än i dag att komplettera med den högskoleutbildning som krävs för behörighet" (s. 15).

6.3.2 *Icke-faktiska yttranden med kombinationer av bör och skall*

Några av yttrandena uttrycker starka krav på utredaren, uttryckt med *skall*, men ett svagare krav i fråga om det utredaren ska göra vilket då uttrycks med *bör*. Även det omvända förekommer, där utredaren *bör*, vilket anger en lägre grad av krav men där innehållet uttrycks med ett starkt krav.

Utredaren *skall* överväga olika examina för olika inriktningar. I det ovanstående görs alltså gällande att utbildningen *skall* ha olika inriktningar men den kanske även *bör* ha olika examina. Vidare ställs höga krav på utredarens syn på utbildningen som yrkesutbildning, men ett lägre krav på vad detta innebär ifråga om integrering av olika delar. I två i det närmas identiska yttranden både *skall* och *bör* utredaren bedöma ett eventuellt gemensamt innehåll i alla inriktningar vilket alltså ger två olika angivelser i fråga om kravnivå.

I det tidigare framkom att djup ämneskunskap är ett starkt krav uttryckt med ett dubbelt *skall*. Vad gäller lärare i grundskolan så *skall* de ha en bred ämneskunskap, men detta *bör* vara utredningens utgångspunkt vilket är en lägre grad av krav. Användandet av *betydligt* stärker dock kravet i yttrandet ytterligare.

Utredaren skall överväga om det inom ramen för lärarutbildningen bör införas egna examina för olika inriktningar (s. 1).

Utredaren skall i arbetet utgå från att lärarutbildning är en yrkesutbildning på högskolenivå där olika delar bör vara väl integrerade (s. 16).

Utredaren skall bedöma vilka kunskapsområden inom lärarutbildningen som bör vara gemensamma för studenter med inriktning mot undervisning i olika verksamheter (s. 1).

Utredaren bör bedöma vilka kunskapsområden inom lärarutbildningen som bör vara gemensamma för studenter med inriktning mot undervisning i olika verksamheter (s. 16).

Inriktningen bör vidare vara att lärare i årskurs 1–3 i grundskolan skall ha en betydligt bredare ämnesmässig kompetens än i dag (s. 1).

I fråga om innehåll uttrycks som framgick ovan flera delar med hög grad av krav. Ett paket av innehåll framkommer med en lägre grad av krav uttryckt med ett *bör*. Detta gäller värdegrundsfrågor, styrdokument, mobbning samt att kritiskt välja sitt material.

Vidare bör utbildningen innehålla inslag som syftar till att ge den blivande läraren förmåga att förmedla skolans värdegrund liksom att tolka och tillämpa styrdokument och kunskaper om forskningsbaserade metoder för att förhindra och förebygga mobbning, att ha insikter i för utbildningen relevant teori samt att ge förmåga att kritiskt granska och välja läroböcker, informationsteknik och massmedier i undervisningen (s. 17).

6.3.3 *Icke-faktiska yttranden med bör*

De flesta icke-faktiska yttranden som finns i direktiven uttrycks med stark grad av krav. Yttranden som har konsekvens för lärarutbildningen som uttrycks med *bör* handlar om lärarutbildningens struktur där inriktningar identitet kommenteras samt hur en utbildning *bör kunna* byggas på. Kombinationen av *bör* och *kunna* uttrycker en ännu lägre grad av krav än enbart *bör*.

Olika utbildningsinriktningar bör ha tydlig identitet utifrån skolans kunskapsmål (s. 16).

Lärarutbildningar bör kunna vara enkelt påbyggbara för att undvika inläsningseffekter och underlätta personalförsörjningen (s. 16).

6.4 Kausalitetssamband

De kausalitetssamband som uttrycks i texten handlar om lärares behov av en särskild kompetens, eller kompetens generellt. Kompetenta lärare med särskilda kunskaper görs relevanta för skolans kvalitet och för att eleverna ska kunna nå målen vilket uttrycks på ett antal sätt.

Kvalitet i förskola och skola sägs viktigt för regeringens politik och kompetenta lärare med relevanta kunskaper sägs vara en förutsättning för denna kvalitet.

Regeringens politik syftar till att stärka kvaliteten i förskolan och skolan inklusive särskild och specialskolan. En av de grundläggande förutsättningarna för detta är att det finns tillgång till kompetenta förskollärare, fritidspedagoger och lärare med relevanta kunskaper och färdigheter och med förmåga att ta till vara forskningsresultat av betydelse för att stärka verksamhetens kvalitet (s. 2).

Elevers förutsättningar att nå målen i skolan är återkommande i direktiven och beskrivs exempelvis som

Den mål- och resultatstyrda skolans huvuduppdrag är att alla elever skall nå kunskapsmålen i alla ämnen. Det ställer höga krav på att undervisningen ständigt utvecklas och förbättras (s. 3).

På flera ställen relateras lärarnas kompetens direkt till dessa möjligheter med formuleringar som ”för detta krävs”, ”för att nå dit” eller ”[d]ärför är det viktigt”.

För detta krävs lärare med såväl djupa ämneskunskaper som god pedagogisk skicklighet och förmåga att skapa ett tryggt arbetsklimat i skolan (s. 3).

Därför är det viktigt att lärare har förmåga att tolka de nationella målen för varje årskurs och utifrån dem planera undervisningen och kommunicera målen med elever och föräldrar samt avgöra vilka läromedel och metoder som bör användas i undervisningen (s. 3).

För att nå dit krävs att skolans kunskapsuppdrag tydliggörs och att betydelsen av välutbildade och behöriga lärare uppvärderas (s. 2).

Det som krävs av lärarna är alltså ämneskunskaper och pedagogisk skicklighet samt att de kan tolka mål och välja läromedel och metoder. Lärares kompetens så som den uttrycks här får återverkningar på krav inom utbildningen varför det är relevant att lyfta fram här. I det sista citatet är det *betydelsen av* välutbildade och behöriga lärare som ska uppvärderas vilket alltså är något som ligger utanför läraren själv men ändå indirekt görs viktigt för lärarutbildningen.

Utöver lärares kompetens är det tillgången på kompetenta lärare som görs viktig i relation till skolans kvalitet och dimensioneringen av utbildningen är *därför* viktig.

Den allra viktigaste förutsättningen för förskolans och fritidshemmets kvalitet och utveckling är kompetent personal. Tillräcklig tillgång till förskollärare och fritidspedagoger med adekvat kompetens är en viktig faktor för kvalitet och likvärdighet i förskola och fritidshem. Dimensioneringen av utbildningarna har därför central betydelse (s. 11).

Som tidigare framkommit är olika inriktningar, och eventuellt egna examina, framträdande i direktiven. I fråga om kausalitet finns ett exempel där förskolan och fritidshemmen lyfts fram särskilt. Förskolan och fritidshemmets sägs ha ett specifikt uppdrag och *därför* behöver utbildningen ge lärare i dessa verksamheter en särskild yrkesidentitet.

Med förskolans och fritidshemmets specifika uppdrag är det därför viktigt att det i utbildningen finns ett tydligt fokus på respektive verksamhets kompetensbehov, vilket bidrar till tydliga, egna yrkesidentiteter samtidigt som utbildningen fortfarande är en del av lärarutbildningen (s. 12).

Slutligen kommenteras behovet av en förändrad lärarutbildning explicit. I ett faktum sägs ”växelverkan mellan teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter” (s. 12) vara nödvändig för lärarna och ”[p]å ett antal områden behöver därför lärarutbildningen förändras” (s. 12). Vad i den nuvarande utbildningen som inte lever upp till denna utgångspunkt framgår inte varför orsakssambandet blir något oklart.

7. Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten och de relateras till bakgrunden och den tidigare forskning som presenteras i kapitel 2 och 3. Först presenteras en diskussion utifrån de tre frågeställningarna vilka besvaras och diskuteras. Sedan förs en slutdiskussion om resultaten och svaren där också en kort diskussion om studiens relevans för läraryrket samt vidare forskning ingår.

7.1 Vilket/vilka är lärarutbildningens huvudsakliga syfte(n) och mål?

Lärarutbildningens mål och syften framkommer i texten genom formuleringar med ett deontiskt *skall* vilket alltså är ett starkt uttryckt krav och genom ett antal faktum där regeringen klargör sina utgångspunkter. Dessa faktum fungerar även som motivgivande och referenser till regeringens politik i allmänhet, till samhällliga krav på lärarna och lärarutbildningen finns. Dessutom görs i ramar klart vilka brister tidigare utbildning haft genom Högskoleverkets synpunkter. Syftet med utbildningen är att utbilda anställningsbara lärare för kvalitet och måluppfyllelse i skolan samt att öka läraryrkets status. Detta uttrycks bland annat genom att skriva fram anställningsbarheten tydligt och ange att lärarutbildningen skall tillgodose de behörighetskrav som satts upp.

I ett faktum konstateras även att "[l]ärarutbildningen är ett av statens instrument för en nationellt likvärdig skola av hög kvalitet" (s. 4) vilket även det är ett uttryck för utbildningens syfte. Kvaliteten i förskolan och skolan återkommer vid ett flertal tillfällen och genom kausalitetssamband görs tydligt att lärarnas kvalitet är central för skolans kvalitet och på så sätt konstrueras ett syfte för lärarutbildningen.

Uppdragsgivarna staten och skolorna är viktiga i fråga om utbildningens syfte. Som vi tidigare sett menar Lindberg (2002:87) att relationen till uppdragsgivaren samhället sätts i fokus även i LUK och där återfinns precis som här att utbildningen ska tillse att regeringens uppsatta anställningskrav uppfylls. Vidare diskuterar Lindberg (2002:112) den föreställning han menar finns att lärarna och lärarutbildningen ska göra skolan till något mer än den är. I mina resultat återkommer detta genom att det explicit anges att lärarutbildningen är ett verktyg för staten för kvalitet i skolan och att det konstateras i faktiska yttranden att lärarna är centrala för kvaliteten i skolan.

Att medverka till läraryrkets ökade status och attraktivitet är ytterligare ett mål för lärarutbildningen vilket uttrycks med det faktiska yttrandet "Ett medel att åstadkomma detta är en högklassig lärarutbildning som svarar mot skolväsendets behov och står sig väl i konkurrensen med andra högskoleutbildningar" (s. 15). En del i detta kan sägas vara att ställa höga krav på sina studenter. Lärarutbildningen

”skall bli ett attraktivt förstahandsval för fler studenter” (s. 15) och ”kunskapskraven skall vara så högt ställda att utbildningen blir attraktiv för ambitiösa studenter” (s. 17). Ramar där Högskoleverket redogör för problem med kravnivåer i den pågående utbildningen hjälper upp motiv och bakgrund. I relation till dessa resultat blir Brantes (2011:239f) resonemang om en ny utbildningsdiskurs som präglas av att man vill kontrollera lärarnas kvalitet genom politiska förändringar intressanta. I direktiven är aspekter av kvalitet återkommande och det är även tydligt genom skrivningarna om lärares attraktivitet och status att lärarnas kompetens blivit en politisk fråga.

Richardson (2010:214) menar att förändringar i skolan motiverar en reformering av lärarutbildningen och här ser vi hur det faktum att skolan är resultat- och målinriktad nu får konsekvenser för syftet med lärarutbildningen. Behöriga lärare är en förutsättning för ökad måluppfyllelse vilket i sin tur kräver något nytt av lärarutbildningen. Både Richardson (2010:214) och Lindberg (2002:100) menar att införandet av målstyrning i skolan var motiv för 2001 års reformering av lärarutbildningen men detta är alltså även nu något som används som utgångspunkt för utbildningens syften och mål.

Utifrån Maguire och Balls (1995:232) resonemang om olika motiv för lärarutbildning kan dessa skrivelser tyda på att behoven för staten, skolan och elevernas måluppfyllelse är vad som är drivande för denna utbildnings syften. Brante (2011:241) menar att det förefaller vara så att med 2011 års utbildning får vi en utbildning som grundas på politiska krav och genom texten finns många politiska krav framskrivna vilket gör att det finns fog för mig att dela Brantes uppfattning.

7.2 Vad styr utformningen av lärarutbildningen?

I direktivens inledande skall-satser uttrycks tydligt i vilken riktning utredarens arbete styrs. Genom dessa utgångspunkter kommuniceras styrningen av utredarens arbete och samtidigt även principer för den lärarutbildning som ska utredas. Styrande för utformningen av utbildningen är verksamheternas behov av kompetens, lärarkategoriernas olikheter, ökade ämneskunskaper, att lärarutbildningen är en yrkesutbildning samt att det ska finnas flera vägar in i utbildningen. Precis som Brante (2011:236) konstaterar motiveras utformningen i flera fall med tydliggörande av brister i tidigare utbildning.

Skolans mål och behov av lärarkompetens skall styra utformningen av lärarutbildningen vilket görs klart genom att säga att ”utifrån förskolans, fritidshemmets och skolans mål och behov av lärarkompetens” (s. 1) ska utredaren lämna sitt förslag. Att detta är viktigt motiveras sedan genom ett antal faktum i olika delar av texten med fokus på samhällets utveckling, verksamheternas kvalitet och lärarnas anställningsbarhet. Precis som i resultaten på föregående fråga där

lärarutbildningens syftet relateras till skolans behov är det alltså detta som ska styra utformningen av utbildningen. Både Brante (2011:240) och Lindberg (2011:22) menar att politiker ofta drar slutsatser att lärarna är det viktigaste för skolan och för samhällsutvecklingen vilket dessa resultat också visar.

Precis som Lindberg (2002:129) konstaterar att lärarutbildningen i LUK är befattningsförankrad där lärare skall produceras tyder resultaten här på att detta gäller även 2011-års lärarutbildningen där lärare ska levereras utifrån skolans behov. Lindberg (2002:111) menar även att LUKs sätt att benämna lärare och lärarutbildning tyder på en grundläggande idé om att skolan är överordnad lärarutbildningen. Även i direktiven artikuleras samma syn på lärarutbildningen med ett huvuduppdrag att förse skolorna med personal.

Utformningen av utbildningen ska bli fastare, mindre flexibel. Detta motiveras genom att Högskoleverket och Riksrevisionen gör gällande att tidigare utbildning haft ett flexibelt upplägg som omöjliggjort att skolans kompetensbehov säkerställs eftersom studenternas val inte kunnat styras mot de kompetenser som verksamheterna haft behov av.

En viktig utgångspunkt för utformningen är olika inriktningar och eventuella examina för olika lärarkategorier. Detta uttrycks på olika sätt både med starka *skall* och med det svagare *bör*. Att olika inriktningar skall finnas framgår genom att utredaren ”skall /.../ föreslå vilken /.../ utformning som lärarutbildning med olika inriktningar skall ha” (s. 16) och utredaren skall även ”överväga om det inom ramen för lärarutbildningen bör införas egna examina för olika inriktningar” (s. 1) vilket öppnar upp för flera olika examina till skillnad från i tidigare system även om detta uttrycks med ett *bör* vilket signalerar en lägre grad av krav. De olika inriktningarna ”bör ha tydlig identitet utifrån skolans kunskapsmål” (s. 16) vilket inte bara för tankarna till struktur utan även innehåll.

Frågan om en sammanhållen utbildning eller en utbildning där olika lärarkategorier läser olika utbildning har, som vi sett i bakgrunden och forskningsöversikten i denna uppsats, alltid varit central. På 60- och 70-talen var diskussionen den om en samordning av olika utbildningar och en analys av skolans framtida utveckling var grunden (Richardson, 2010:209). Skolans behov är även nu motiven men lösningen är den motsatta, en mer åtskild lärarutbildning och mer specialiserade lärare. En mindre specialiserad grundskolläraryt utbildning motiverades i LUT 74 av att man ville komma ifrån stadiindelningen (Richardson, 2010:2010). Logiken nu förefaller var den motsatta, utbildningen ska organiseras så att vi får mer specificerade examina. Fortfarande önskas dock en relativt bred ämnesbehörighet hos grundskolelärarna.

Reformen 1987 menar Richardson (2010:211) var ett steg bort från den gamla uppdelningen en gång för alla och den följdes ju av en reform med en enda examen för alla. Återgången till flera examina (vilket vi genom Brante (2011) och Lindberg

(2011) kan läsa oss till att det blev) kan tolkas som ett steg tillbaka även om Lindberg (2011:21) menar att det inte är så eftersom det fortfarande finns ett ämnesinnehåll som är gemensamt för alla lärare.

Ämneskunskapers betydelse är den starkast framträdande utgångspunkten för utformningen av utbildningen. Det handlar om *fördjupade* eller *breddade* ämneskunskaper beroende på utbildningsinriktning och även här är det skolans behov som ska vara grunden. Utgångspunkten *skall* vara ett större ämnesdjup medan inriktningen *bör* vara en ämnesbredd vilket tyder på att det förra är viktigare än en senare. Att utbildningen utformas så att den går att komplettera är även det centralt. Det skrivs även om en separat påbyggnadsutbildning för olika lärarkategorier. Utgångspunkten är återigen verksamhetens kompetensbehov samt att undvika inlåsnings effekter och att skolan ska förses med de behöriga lärare som den behöver.

När lärarutbildningen reformerades 1987 betonade de borgerliga en högre grad av ämneskunskaper och även att det skulle finnas alternativa vägar in i läraryrket skriver Richardson (2010:211). Det sistnämnda återfinns även i Maguire och Balls (1995:234) beskrivning av reformeringen i England på 80-talet. Detta återkommer i detta direktiv som styrande för utbildningens utformning vilket är intressant utifrån ett politiskt ideologiskt perspektiv och skulle möjligen kunna vara en kärnpunkt i en borgerlig utbildningspolitik även om detta inte går att svara helt säkert med utgångspunkt i dessa resultat. Brante (2011:240) menar vidare att det bland annat är genom fokus på mer ämneskunskaper som politikerna vill kontrollera lärarnas kvalitet vilket detta i så fall skulle kunna tyda på.

Behov av ett gemensamt kunskapsinnehåll för samtliga lärarkategorier finns också framskrivet för utformningen av utbildningen. Något tvetydligt uttrycks detta med både *bör* och *skall* och kunskapsområden *bör* vara gemensamma vilket kan tolkas som att de inte måste vara gemensamma. Det framhålls även att det gemensamma innehållet ska förhållas till ämneskunskaperna vilket även det tyder på att det är dessa som ska styra.

Frågor om teori och praktik samt den verksamhetsförlagda utbildningen återfinns i direktiven och detta kan diskuteras i relation till Lindbergs (2002) diskussion utifrån LUK. Att lärarutbildningen är yrkesutbildning lyfte fram i direktiven och detta innebär med regeringens ord att utbildningens olika delar *bör* integreras. Det uttrycks dock med en hög grad av krav att "[d]et vetenskapliga förhållningssättet och den reflekterade yrkesförankringen skall befrukta varandra" (s. 13). I LUK skrivs det fram att de olika delarna i utbildningen ska vara väl integrerade, att dessa delar måste samverka och Lindberg menar att det är en hörnsten i LUK att allt hänger samman är (Lindberg, 2002:114, 116, 132). I relation till dessa måste motsvarande krav som ställs i dessa direktiv vara lägre.

7.3 Vad är viktigt i lärarutbildningen?

Viktigt i lärarutbildningen är dess forskningsanknytning och genom ramar där Högskoleverkets utvärderingar refereras vilka visar på bristande forskningsanknytning i tidigare utbildning. Forskningsanknytningen av utbildningen förefaller ha varit central i frågor som rör lärarutbildning sedan LUT 74 (Richardson, 2010:210) och är fortfarande det.

Som framgick i svaret på frågan om vad som styr utformningen är ämneskunskaper viktiga i lärarutbildningen. Behovet uttrycks med hög nivå av krav. Som tidigare diskuterats menar Brante (2011:239) att ökade ämneskunskaper är en del i att vilja styra lärarnas kvalitet med hjälp av ökade ämneskunskaper och att detta kan relateras till New Public Management-tankar. Fokuseringen på ämneskunskaper kan även jämföras med Maguire och Balls (1995:238) redogörelse för reformeringen av lärarutbildningen på 80-talet där de menar att det såg ut som att läraryrket var enkelt bara man kunde sina ämnen.

Det är inte bara ämneskunskaper som är viktiga i utbildningen sägs det utan språk- och matematikkunskaper och specialpedagogisk kompetens uttrycks också med stark grad av krav. Intressant är att utbildningen *bör* innehålla delar som ger lärarna kompetens att bland annat förmedla skolans värdegrund och tillämpa styrdokument. Detta uttrycks alltså med en betydligt lägre grad av krav. *Viktigt* är dock att lärarna får kompetens för att bedöma resultat och sätta betyg.

Precis som framgår i svaret på föregående fråga omnämns den verksamhetsförlagda utbildningen som innehåll specifikt. Den är viktigt för att studenterna ska tillägna sig särskilda kompetenser såväl som att göra studenterna anställningsbara.

Viktigt för utbildningen är också, som svaren på tidigare frågor även gjort klart, att kvaliteten skall vara hög, att kunskapskraven skall öka samt att utbildningen skall kunna kompletteras och att kunskaper förvärvade på annat sätt skall kunna valideras för lärarbehörighet.

7.4 Slutdiskussion

Utgångspunkten i den här uppsatsen är teorier om att språket speglar och återskapar världen, i det här fallet lärarutbildningen. Materialet valdes av flera skäl men ett av dessa är dess avsändare. De styrandes syn på utbildningen är intressant just för att den styr. I detta direktiv ges ett tydligt och som jag uppfattar det relativt detaljerat och skarpt uppdrag till en utredare. I detta har regeringen valt bort andra möjliga former för en utredning, exempelvis en kommitté eller en parlamentarisk utredning. Denna utredare rapporterar sedan tillbaka till den regering som gett uppdraget, vilken sedan lägger en proposition till riksdagen som fattar beslut om formerna för en ny utbildning utifrån propositionen. Regeringen fattar därefter beslut om examensordningen vilken är det mest konkreta styrande dokumentet för utbildningen som i detalj reglerar innehåll och form. Regeringens makt är med andra ord stor. Maguire och Ball (1995:238) menar att ett av de viktigaste temana för den utbildningspolitiska debatten är att vilja reartikulera vad det innebär att vara lärare. Med utgångspunkt i den stora reformeringen av hela skol- och utbildningsområdet som nu sker och med grund i de omfattande beskrivningarna av lärarnas kompetens som finns i detta material förefaller detta gälla i vår svenska kontext idag.

Brante (2011:242) menar att regeringen med denna lärarutbildning vill återgå till en åldersdifferentierad lärarkompetens, en forsknings- och erfarenhetsbaserad utbildning där pedagogiskt ledarskap, bedömning, förstärkt vetenskaplighet och specialpedagogisk kompetens är viktigt. Utifrån mina resultat finner jag ingen anledning att ifrågasätta Brantes sammanfattning vilket kan vara ett tecken på en viss relaterbarhet mellan mina resultat och andra dokument som styr lärarutbildningen. Det som tyder på detta är att det som var vägledande i direktiven är vad som är framträdande i propositionen som Brante utgår ifrån. Det som Brante (2011) inte diskuterar i sin framställning men som i direktiven är oerhört centralt är ett fokus på ämneskunskaper.

Som framgår av min teoridiskussion är det viktigt att diskutera de val som görs och därmed en medvetenhet om vad som väljs bort. I den bakgrundsbeskrivning som Richardsson (2010) gör och som refereras i kapitel 2 är det tydligt att frågor om relationen mellan olika innehållsliga delar varit en stor fråga för lärarutbildningen i alla tider så väl som frågan om en gemensam utbildning eller olika utbildningar för lärare i olika skolformer. Sedan LUT 74 verkar inriktningen ha gått mot att lärarna ska agera mer stödjande än kunskapsförmedlande samt mot en mer sammanhållen utbildning. Med 2011 års lärarutbildning förefaller detta ha vänt. Ämneskunskaper framställs som oerhört centralt och en återgång till olika lärarexamina för olika lärare med ett antal inriktningar diskuteras i direktiven, och vi vet att det var just så det blev. Att som Richardsson (2010:212) skriver motivet till en mer samlad examen i LUT 74 motiverades med att utbildningen borde följa skolans struktur är intressant

då i stort sett samma motiv återfinns i direktiven men med det rakt motsatta slutsatsen, att utbildningen behöver bli mer differentierad. Möjligen gick 2001 års lärarutbildning ett steg för långt med en helt sammanhållen utbildning. Samtidigt måste man ha i åtanke att väldigt få verksamma lärare genomgått denna utbildning vilket Brante (2011:242) mycket riktigt påpekar.

Slutligen kan konstateras att denna utredning sker i ett sammanhang av omfattande reformering av hela skolväsendet. Att skolan är i en sådan omstöpningsfas framkommer dock inte i direktiven. Det hade ur många aspekter varit logiskt att reformera utbildningen i relation till den nya skola som Sverige får genom alla reformer. Men så är alltså inte fallet.

7.4.1 Relevans för läraryrket

Läraryrket är ett yrke där man som yrkesutövare ständigt behöver förhålla sig till politiska beslut. Arbetet styrs av beslut som fattas såväl på nationell som på kommunal nivå eller skolnivå. Att vara medveten om att politiska beslut styr, samt vilka dessa är och har varit, är viktigt för att kunna förhålla sig kritisk till sin egen verksamhet.

En medvetenhet om att även lärarutbildningen och dess innehåll är politiskt styrt är viktigt för att få förståelse för varför man lärt sig vad man lärt sig och för hur andra kollegors utbildningar sett ut. Att ha grund för att diskutera dessa olikheter tror jag är en förutsättning för en ömsesidig förståelse för varandra vilket i sin tur är en förutsättning för en kvalitativ verksamhet. Denna uppsats har därmed sin relevans för läraryrket genom att den uppmärksammar och problematiserar de val som görs vid utformandet av lärarutbildningen och blottlägger några av de logiker som styr, och har styrt, olika lärarutbildningar.

7.4.2 Vidare forskning

Jag är övertygad om att det finns pågående forskningsprojekt som behandlar den utbildning som diskuteras i den här uppstasen och som kommer att ge underlag för intressanta och värdefulla diskussioner kring lärarutbildning.

Intressant i relation till denna uppsats vore att utifrån implementeringen av lärarutbildningen hösten 2011 jämföra slutarbetet med det inledande arbetet som direktiven utgör. En diskussion kring vad som pågått mellan det första arbetet och den slutliga utbildningen vore intressant för att se vilka parter som styr och hur utbildningen påverkats av dessa under den tid som gått sedan direktiven kom 2007.

8. Referenser

- Bergström, Göran & Kristina Boréus (red.) (2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 2. [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Björklund, Jan (2011). <http://www.folkpartiet.se/Jan-Bjorklund/Tal/193672/>
Hämtad 2012-04-27
- Brante, Göran (2011). *Läraryrket – förändring över tid*. I: Holmqvist, Mona (red.) *Skolan och läraruppgiften*. Lund: Studentlitteratur
- Carlgren, Ingrid (2005). *Vad har hänt med läraryrket?* I Forsell, Anna (red.) *Boken om pedagogerna*. 5. rev. och utök. uppl. Stockholm: Liber
- Dir. 2007:103. *En ny läraryrket*. Stockholm: Regeringen
- Esaiasson, Peter, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson & Lena Wängnerud (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 4. rev. uppl. Stockholm: Norstedts juridik
- Hellspong, Lennart & Per Ledin (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Gee, James Paul (1999). *An introduction to discourse analysis : theory and method*. New York : Routledge
- Lane, Jan-Erik (2000). *New Public Management*. London & New York: Routledge
- Ledin, Per 1994. *Vem kan man lita på? Språk och makt i EU-debatten*. *Språk och stil* 4:19-63
- Ledin, Per (1995). *Arbetarnes är denna tidning: textförändringar i den tidiga socialdemokratiska pressen* Stockholm : Stockholms universitet
- Lindberg, Owe (2002). *Talet om läraryrket*. Örebro : Örebro universitet
- Lindberg, Owe (2011). *Vad ska vi med läraryrket till?* I: Jansson, Bo (red.) *Utbildningsvetenskapens kärna*. Malmö: Gleerups
- Maguire, Meg & , Stephen J. Ball (1995). *Teacher Education and Education Policy in England*. I: Shimahara, Nobuo K. & Ivan Z. Holowinsky (edt.) *Teacher education in industrialized nations*. New York & London: Garland Publishing, inc.
- Nyström, Catharina (2001). *Hur hänger det ihop?: en bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Regeringen, <http://regeringen.se/sb/d/108/action/browse/c/208>
Hämtad 2012-04-27
- Reichenberg, Monica (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter : en studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Richardson, Gunnar (2010). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. 8. rev. uppl. Lund: Studentlitteratur

- SAG=Teleman, Ulf, Staffan Hellberg & Erik Andersson (1999). *Svenska Akademiens grammatik*. 1-4. Stockholm: Svenska Akademien
- Skolverket, <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/2,1670>
Hämtad 2012-04-27
- Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Winther Jörgensen, Marianne & Louise Phillips (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur