



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH
SPECIALPEDAGOGIK

Läroplansteori i och om lärarutbildning

Rapport från den sjunde
Nordiska läroplansteoretiska konferensen

Redaktörer:

*Elsi-Brith Jodal, Sverker Lindblad och Caroline
Runesdotter*

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och
specialpedagogik, nr 19

Läroplansteori i och om lärarutbildning

Läroplansteori i och om lärarutbildning

Rapport från den sjunde
Nordiska Läroplansteoretiska konferensen

*Elsi-Brith Jodal, Sverker Lindblad & Caroline Runesdotter
(red.)*

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik
och specialpedagogik, nr 19

RIPS är en digital skriftserie, startad 2011, som ges ut av institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs Universitet och publiceras som Open-Access via GUPEA (Göteborgs Universitets Publikationer – Elektroniskt Arkiv).

Ansvarig utgivare

Redaktion: Girma Berhanu (FD, professor), Joanna Giota (FD, professor), samt John Löwenadler (FD)

<https://ips.gu.se/forskning/publikationer/rips>

Rapporten finns i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/65073>

Abstract

Title: Curriculum Theory in and on Teacher Education. Report from the seventh Nordic Curriculum Theory Conference
Language: Danish, Norwegian and Swedish
ISBN: 978-91-86857-27-1

Curriculum theorizing is regarded as a central part in the making of educational research and knowledge production. This report addresses curriculum theory in relation to teacher education. It is the result of a Nordic curriculum theory conference on the theme of the state of curriculum theory in teacher educations. It is based on analyses of the interaction between education, culture and society, and by examinations of the sustainability of principles for teaching, education design and Bildung in different contexts.

Stated differently, curriculum theory is a field of study containing analyses of principles in the design of pedagogical systems and processes and of what tasks education systems in different social and cultural contexts are expected to handle. Curriculum theory inquiries have ambitions to explain why certain fields of knowledge are regarded as more important than others, why certain content is selected, and how this content is handled in education and teaching as well as in assessments. It also tries to understand why certain expectations are put forwards, how or to what extent such expectations are realized, and how results of these efforts are assessed.

This report is the result of Nordic cooperation in curriculum theoretical issues and the authors come from Denmark, Finland, Norway and Sweden. It starts with a short introduction to curriculum theory as a part of the pedagogical field of knowledge. The different contributions to the report cover three themes:

Teacher training in the Nordic countries, challenges, influences and reforms: This part deals with arguments for reforming teacher training and how these are governed through collaboration between different actors – nationally and internationally – and how different principles are contested in the formation of curricula.

Content and view of knowledge in teacher education: Questions about knowledge interests and content in teacher education are addressed in this part. Issues dealt with here concern different meanings of knowledge and competences, critical analyses in curriculum theory and reasons for transformation of subjects in teacher educations.

Curriculum theory in teacher education: In this final section the importance of curriculum theory in teacher education at different higher education institutions is analyzed. This section is also dealing with expectations and realizations considering curriculum theory in teacher education and relationships between curriculum theory and didactics.

Taken together, inquiries about education as Bildung and formation of educational processes in the making of culturally competent persons are important tasks for curriculum theorizing. To end, the ambition with this report is to present applications of curriculum theory that hopefully can be a contribution to teachers' professionalization projects with an important potential for a research-based teacher education.

Innehåll

FÖRORD	9
INLEDNING: LÄROPLANSTEORI OCH LÄRARUTBILDNING – INTRODUKTION TILL ETT DYNAMISKT KUNSKAPSOMRÅDE <i>Elsi-Brith Jodal, Sverker Lindblad & Caroline Runesdotter</i>	11
TEMA: LÄRARUTBILDNING I NORDEN, UTMANINGAR, INFLUENSER OCH FÖRÄNDRINGAR	19
STATLIGA ARGUMENT FÖR LÄRARUTBILDNINGENS FÖRÄNDRING <i>Stina Hallsén</i>	21
NORSK LÄRERUTDANNING – ALLE VIL HA FINGRA I DEN.... <i>Berit Karseth</i>	35
PROGRESSION I LÄRARUTBILDNING <i>Sven-Erik Hansén och Tom Wikman</i>	51
GLOBALISERING AV LÄRARUTBILDNING I SVERIGE? OM OECD:S KUNSKAPSINTRESSEN OCH PROBLEMPRESENTATION OCH DESS BETYDELSER I SVENSKA SAMMANHANG <i>Sverker Lindblad & Katarina Samuelsson</i>	65
TEMA: INNEHÅLL OCH KUNSKAPSSYN I LÄRARUTBILDNINGARNA.....	87
VIDEN ELLER KOMPETENCER? ET KONTROVERSIELT SPÖRGSMÅL I DEN AKTUELLE LÄREPLANDEBAT <i>Jens Rasmussen & Andreas Rasch-Christensen</i>	89
LÆRINGSVITENSKAP OG PEDAGOGISK PROFESJONALITET I REFORMBØLGENES KJØLVANN <i>Tobias Werler</i>	109
KRITIKENS TYSTNADER: BERNSTEINS PEDAGOGISKA REKONTEXTUALISERING <i>Leo Berglund</i>	131
TEMA: LÄROPLANSTEORI I LÄRARUTBILDNINGEN	149
LÄROPLANSTEORI I SVENSK LÄRARUTBILDNING: EN SEMANTISKT ORIENTERAD LÄROPLANSANALYS <i>Jonathan Lilliedahl</i>	151
OM DEN OUMBÄRLIGA REFLEKTIONEN – OM INFÖRANDET AV LÄROPLANSTEORI I LÄRARUTBILDNINGEN Samtal med Ulf P Lundgren. <i>Elsi-Brith Jodal, Sverker Lindblad & Caroline Runesdotter</i> ...	163
MEDVERKANDE FÖRFATTARE:	177

Förord

Det här är en rapport som bygger på bidrag från den sjunde Nordiska Läroplansteoretiska konferensen. De Nordiska Läroplansteoretiska konferenserna återkommer vartannat år, sedan 2005. Den första konferensen genomfördes på initiativ från STEP-gruppen (Studies in Educational Policy and Educational Philosophy) vid Uppsala Universitet. Konferensen följdes upp med en publikation i STEP:s rapportserie; *Curriculum Theory Revisited* (red. Eva Forsberg), där bland annat ingår bidrag från Ian Westbury, Ulf P. Lundgren, Sverker Lindblad och Tomas Englund. Två år senare 2007 arrangerade Örebro Universitet en uppföljning. Därefter har Linnéuniversitetet i Växjö 2009, Oslo Universitet 2011, Uppsala universitet 2013, och Örebro universitet 2015 arrangerat läroplansteoretiska konferenser. År 2012 publicerades *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (red. Tomas Englund, Eva Forsberg, Daniel Sundberg) som bygger på bidrag i samband med läroplansteorikonferenserna 2007-2011.

Tanken med de återkommande konferenserna är att samla forskare från hela Norden för att diskutera frågor som rymms inom eller har nära anknytning till läroplansteori. Konferenserna ska ge möjlighet till tankeutbyte mellan forskare och för att gemensamt reflektera över frågor som rör läroplansteorins utveckling och ställning i Norden och internationellt. Konferensens storlek och karaktär har möjliggjort möten, utbyten och initiering av olika former av samarbeten. De ger möjligheter för såväl doktorander som seniora forskare att presentera och få synpunkter på sina texter eller avhandlingsprojekt inom läroplansteori. En ambition har också varit att ett urval av konferensbidragen ska kunna samlas och ges ut i rapportform för att ge en bild av aktuell läroplansteoretisk forskning och det är med denna ambition vi nu publicerar texter som i embryonal form presenterades under den sjunde Nordiska läroplansteoretiska konferensen som hölls i Göteborg i november 2017. Från tanke till handling: beslutet att ge ut några av bidragen i rapportform togs året efter och i början av 2020 var samtliga bidrag till rapporten klara.

Göteborg, juni 2020

Elsi-Brith Jodal, Sverker Lindblad & Caroline Runesdotter

Inledning:

Läroplansteori och lärarutbildning – introduktion till ett dynamiskt kunskapsområde

*Elsi-Brith Jodal, Sverker Lindblad & Caroline
Runesdotter*

Detta är en rapport om läroplansteori i och om lärarutbildningar i Norden. Den bygger huvudsakligen på bidrag som presenterades vid den sjunde nordiska läroplansteoretiska konferensen i Göteborg 2017. Dessa konferenser har varit en viktig arena för vetenskaplig diskussion och problematisering av såväl generella frågor som sådana som har relation till en nordisk kontext. Ett tema vi särskilt ville lyfta, inför konferensen och i denna rapport, är läroplansteorins ställning i lärarutbildningen i de nordiska länderna. Det rör sig om centrala frågor som till exempel vilka kunskaper och kompetenser som behövs i framtiden, men också om att problematisera kunskapsfrågan i en tid då intresset för utbildningsresultat och utvärdering tenderar att överskugga utbildningens samhälleliga sammanhang. Det kan då handla om vilka kunskaper och kompetenser lärare behöver för att hantera de utmaningar som vi står inför nu och framöver, och vilken bildning som kommer krävas av medborgare i morgondagens samhälle.

Läroplansteoretisk forskning är ett brett forskningsfält som inkluderar studier av dominerande principer för utbildningens innehåll, organisering och undervisningsmetoder i ett givet samhälle under en viss period (jfr Bernstein, 2000; Lundgren, 2015). Enkelt uttryckt handlar det om forskning om utbildningens samhälleliga och kulturella kontext. Att som i den här rapporten fokusera på läroplansteori i och om lärarutbildning knyter an till den sedan länge pågående akademiseringen av lärarutbildning. Läroplansteori har varit ett sätt att vetenskapliggöra lärarutbildningarna och att få såväl lärarutbildare som lärarstudenter och lärare att vidga perspektivet över det dagliga arbetet som lärare. Ett exempel på detta är den svenska lärarutbildningsutredningen, *En*

hållbar lärarutbildning (SOU 2008:109), den offentliga utredning som lade grunden för den lärarutbildningsreform som trädde i kraft 2011, där tanken varit att läroplansteori skulle ingå i som ett återkommande inslag i lärarutbildningen.

Men en akademisering av lärarutbildning är inte oomstridd. Detta syns bland annat i hur lärarutbildning hanterats historiskt. Sålunda berättas, enligt Conant (1945), hur man i akademien under lång tid sett ner på lärarutbildning och, Lagemann (2000), hur forskning inom lärarutbildning nedvärderats. Vi kan här också notera förändringar i forskning av relevans för lärarutbildning. Under framväxten av "den praktiska vändningen" under 1990-talet har kliniska kunskapsintressen som fokuserar andra aspekter av lärares yrkeskunskap poängterats, bland annat med hjälp av praxisnära forskning eller evidensbaserad systematisk kunskap. Med andra ord kan vi förstå lärarutbildning som ett kunskapspolitiskt fält i omvandling. Det är något som exempelvis Korthagen (2008) och Labaree (2008) belyst i historiska analyser av detta förhållande. Formulerat annorlunda kan vi förstå lärarutbildning som en arena där olika principer och rationaler ställs mot varandra – och därmed är också lärarutbildning mycket lämpat för läroplansteoretiska analyser.

Läroplansteoretisk forskning spänner över historiska läroplansanalyser, olika sätt att betrakta samtida utbildningsinnehåll och utbildningspolitik samt att studera utbildning som institution, process och resultat. Med läroplansteori menar vi reflektioner och teorier om hur utbildning designas – vilka skäl och principer som anges för att utforma utbildning och då också vilka alternativa möjligheter som är för handen. Internationellt brukar man ofta – med bas i anglo-saxisk forskning – tala om *curriculum theory*. Ordet Curriculum kommer från latinets "bana" eller "lopp". I vårt sammanhang talar vi därför om curriculum i vid mening som bildningsgång och *curriculum theory* som teorier för och analyser av bildningsgångar. Sådana bildningsgångar kan studeras som frågor om förväntningar å ena sidan – vilket innehåll, i vilken ordning, för vilka elever. Men de kan också undersökas som förverkliganden – vilka erfarenheter gör exempelvis eleverna och i vilka sammanhang, och då också förstås som relationer mellan förväntningar och förverkliganden.

Det läroplansteoretiska kunskapsområdet kan ses som ett dynamiskt fält av positioner och aktörer där olika tankestilar och språk, belägg och försant-hållanden, tillämpas och utmanas i läroplansteoretiska analyser. Vi kan se hur läroplansteori rör sig mellan olika traditioner inom samhällsvetenskap och humaniora som resonansbottnar för analyser och reflektioner. Och vi kan också notera hur läroplansteoretiska kunskapsintressen görs relevanta inom såväl akademi som lärarprofession. Uttryck för denna dynamik kan exempelvis

studeras i handböcker, tidskriftsartiklar och andra publikationer om läroplansteori.¹ Vi finner här tidskrifter som *Teaching and Teacher Education*, *Journal of Curriculum Studies*, *Journal of Teacher Education* och *Teachers College Record*.²

Inom svensk pedagogisk forskning är det bidragen inom läroplansteori som fått störst internationellt erkännande. Historiskt hänger det samman med den roll forskningen fick inför och under genomförandet av skolreformerna på 1950- och 60-talet. Då anlätades forskare för att ge svar på den tidens differentieringsfråga; hur länge skulle eleverna hållas samman i det som skulle bli grundskolan och när skulle uppdelningen ske. Forskare som Erik Wallin och Gunilla Svingby anlätades inför övergången och genomförandet av en odifferentierad grundskola. Det handlade då om frågor som rörde val av innehåll och hur det skulle utformas i ett utbildningsförlopp.

Urban Dahllöf byggde vidare på tidigare forskningsresultat när han i *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp* (1967) visade att, förutom bakgrundsvariabler, var det viktigt att föra in processvariabler, och därmed belysa vad som begränsade och styrde undervisningen, och deras betydelse för att förklara skolresultat. Ulf P Lundgren vidareutvecklade Dahllöfs begrepp organisatoriska ramar till ramfaktorer i *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching* (1972). Som ramfaktorer identifierades kursplanens mål, kursens olika moment och inbördes ordning och den tid som fordrades för elevgruppen att nå målen. Det handlade då om att förstå undervisningens resultat i relation till innehåll – vad, hur och för vilka elever (Broady, 1999). Senare, under 1970- och 1980-talet, rörde de läroplansteoretiska frågorna till stor del hur samhällseliga strukturella villkor på makronivå (formuleringsarenan/ramfaktorer) resulterade i en konkret undervisning på mikronivå i skolan (realiseringsarenan).

Under 1990-talet sker en utveckling av den läroplansteoretiska forskningen i nya riktningar mot pedagogisk filosofi, utbildningshistoria, utbildningspolitik och utbildningssociologi. Det läroplansteoretiska forskningsfältet har växt i olika riktningar och det har därigenom blivit svårare att definiera vad som utgör läroplansteoretisk forskning. Utifrån en brittisk kontext har Michael Young (2013) beskrivit utvecklingen som en kris för den läroplansteoretiska forskningen, och påengterat behovet av att just återvända till kunskapsfrågan. I

¹ Med handböcker som Jackson (1990), Conelly (2007) och Pinar (2014) och med bidrag som Labaree (2008).

² Det är dessa tidskrifter som oftast förekommer i litteratursökningar via Web of Science över kombinationen Curriculum Theory och Teacher Education (totalt 358 träffar oktober 2019).

Norden dominerar ett mer pragmatiskt perspektiv på utvecklingen av läroplansteoretisk forskning. I en rapport med bidrag från två på varandra följande nordiska läroplansteoretiska konferenser, *Vad räknas som kunskap?*, har framväxten av nya perspektiv och teoretiska korsbefruktningar beskrivits som en positiv utveckling, även om vissa problem med utvecklingen också uppmärksammas av några kapitelförfattare³.

I den här rapporten har de olika bidragen gemensamt att de är läroplansteoretiska analyser med ett fokus på lärarutbildningen. De handlar om hur lärarutbildningen förändras, dess innehåll och kunskapssyn. Några texter handlar specifikt om läroplansteori i lärarutbildningen. Vi har samlat de olika bidragen under tre teman; *Lärarutbildning i Norden, utmaningar, influenser och förändringar*, *Innehåll och kunskapssyn i lärarutbildningarna* och slutligen *Läroplansteori i lärarutbildningen*.

Lärarutbildning i Norden, utmaningar, influenser och förändringar.

Stina Hallsén har i *Statliga argument för lärarutbildningens förändring* granskat och analyserat statliga direktiv till de fem lärarutbildningsutredningar sedan 1950-talet, som alla legat till grund till förändringar av lärarutbildningen. Direktiven ger förutsättningar och pekar ut problem som ska lösas och ger därmed villkor för de förändringar som förväntas av lärarutbildningen. I sin analys av argumenten visar Hallsén att relationen mellan policy och praktik centralt. I argumenten framträder en bild av praktiken och därmed det som lärarutbildningsreformen ska förändra. Över tid är det en förändring från ett proaktivt förhållningssätt till ett reaktivt. Från att ha handlat om att genomföra grundskolan, överbrygga gapet mellan olika lärarkategorier och stärka vetenskaplig grund, blir framförallt den sista reformen, som trädde i kraft 2011, rättfärdigad av de sjunkande kunskapsresultat i skolan.

Under rubriken *Norsk laererutdanning – alla vill ha fingra i den* visar Berit Karseth hur ifrågasättanden av lärarutbildningen och lärarnas kompetens har öppnat dörren för allehanda aktörer. Olika, i sig motstridiga, logiker möts i lärarutbildningen; krav på statlig styrning av en professionsutbildning krockar med universitets- och högskolelagen som värnar den akademiska friheten. Till detta kommer internationella trender som i sin tur konfronteras med nationell reglering och institutionell praxis. Med den senaste reformen är intagningskraven högre och studietiden förlängd och leder till en examen på mastersnivå. Samtidigt går det att skönja en praktisk vändning, då den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och samarbetet med skolorna stärkts.

³ Englund, T., Forsberg, E., & Sundberg, D. (2012). *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Liber.

Målbeskrivningar har övergivits till förmån för læringsutbyttebeskrivelser – lärandeutbytesbeskrivningar – beskrivningar av förväntat och kontrollerbart resultat. I sitt kapitel behandlar Karseth styrningsdimensionen av lärarutbildningen. I det samarbete mellan myndigheter, profession och lärosäten, som kan vara centralt för kvaliteten, har rollförskjutningar skett och lämnat frågan om vem som har makten över lärarutbildningen till en öppen fråga.

I diskussioner om kvalitet har tanken på progression och i vilken mån den genomsyrat lärarutbildningen i Sverige fått ny aktualitet. I *Progression i lärarutbildning* har Sven-Erik Hansén och Tom Wikman undersökt hur det står till i lärarutbildningarna vid två svenska lärosäten och hur de uppfattats av lärarstudenter och lärarutbildare. Progressionen i ett utbildningsprogram säger något om utbildningens koherens. I kursplanernas lärandemål, innehåll, arbetsformer, litteratur och examinationer är det önskvärt att gradvis stegrade krav tillsammans utgör en sammanhållen helhet. Det handlar då både om kvalitet i utbildningsprogrammet och om individens utveckling och lärande. Hanséns och Wikmans studie visar att det finns såväl ambition som medvetenhet om betydelsen av progressionstanken, men uppenbara svårigheter att realisera den. Det är framförallt komplexiteten i lärarprogrammen, där många ämnen, många aktörer och medverkande institutioner bidrar till att försvåra möjligheterna att utforma ett sammanhängande program.

Lärarutbildning har en central position i globala diskurser om utbildningssystem – vilka problem som sägs vara för handen och hur dessa kan åtgärdas – se exempelvis de så kallade McKinsey-rapporterna. Även OECD har pekat på betydelsen av lärarutbildning i ett komplext utbildningssystem. Lindblad och Samuelsson tar upp detta i sitt kapitel Globalisering av lärarutbildning i Sverige? Om OECDs kunskapsintressen och problemformuleringar och deras betydelser i svenska sammanhang. De visar hur lärarutbildning hanteras i texter från OECD och hur OECD påtalar problem med lärarutbildning i Sverige och vad svensk lärarutbildning kan lära sig av hur lärarutbildning designas i andra länder. Detta kan förstås som en särskild systemteoretisk variant av läroplansteori, där argument och principer hämtats med utgångspunkten att lärarutbildning är ett system där dess olika delar interagerar och där svaga länkar kan identifieras, bland annat genom jämförelser av olika system.

Innehåll och kunskapssyn i lärarutbildningarna

I *Viden eller kompetencer? Et kontroversielt spørsmål i den aktuelle laereplandebat* tar Jens Rasmussen och Andreas Rasch-Christensen utgångspunkt i den debatt som rör frågan om innehållets och kunskapernas roll i läroplanerna. Vad händer med kunskaper när lärandemål är formulerade som kompetenser? Skiftet från innehållsmål mot lärandemål har att göra med hur samhället förstås

och de ställer Michael Youngs (2013) position mot den ansats som Niklas Luhmann utvecklat. Young, utifrån sin förståelse av samhället som uppdelat i klasser, poängterar betydelsen av kontext-oberoende och teoretiska kunskaper i det läroplaner föreskriver och skolan lär ut. Luhmanns förståelse däremot bygger på samhället som uppdelat i olika funktionssystem och att differentieringen är relaterad till funktion och utbildning, snarare än härkomst och sociala klasser. Det kommer fram till att i ett sådant sammanhang kan kunskaper associerade med ett kompetensbegrepp bättre motsvara de utmaningar som finns inom såväl läroplansutvecklingen som samhälle.

Tobias Werler har i *Laeringsvitenskap og pedagogisk profesjonalitet i reformbølgers kjølvann* granskat det nya ämne som introducerats i den norska lärarutbildningen. Med motiveringen att överbrygga gapet mellan teori och praktik i den norska lärarutbildningen har ämnet pedagogik ersatts med ett nytt; Pedagogik och Elevkunskap. Tanken är att detta ska ge insikter i hur undervisning och uppfostran bidrar till elevernas lärande och hur utbildade lärare ska kunna handla pedagogiskt kompetent i oförutsägbara situationer. Det nya ämnet är ett svar på internationella influenser, bland annat från OECD, som kritiserat norska lärares kompetens, och framhållit lärandevetenskap som lösningen. En konsekvens av detta har varit att undervisningsbegreppet – och med det också allmändidaktiken – försvunnit i lärarutbildningens läroplaner, samtidigt som det nya ämnet Pedagogik och Elevkunskap har tilldelats en ställning som ett universalmedel där lärande är både problemet och lösningen på samma gång.

Leo Berglund har med *Kritikens tystnader: Bernsteins pedagogiska rekontextualisering* velat visa hur delar av en teori går förlorade när den ska anpassas till och användas i lärarutbildningen. Med rekontextualisering menas i detta sammanhang den process där vetenskapliga teorier anpassas för att användas i utbildningen. I detta fall är det Basil Bernsteins kodteori och ideologikritiska aspekter i teorin som inte finns med när den återges i texter riktade till lärarstudenter. När kodteorin återges i dessa undervisningssammanhang har det emancipatoriska kunskapsintresset och den ifrågasättande potentialen försvunnit. Berglund föreslår att denna tystnad beror på den humanistiska ideologi som genomsyrar utbildningspraktiken. Denna ideologi baseras enligt Berglund på en idealistisk filosofi om subjektivitet, medan Bernsteins kritik är materialistisk.

Läroplansteori i lärarutbildningen

Det sista temat består av två texter som båda behandlar hur läroplansteori introducerats i och realiserats i den svenska lärarutbildningen. Med den lärarutbildningsreform i Sverige, som trädde i kraft 2011, ska läroplansteori ingå och föreslås utgå från frågeställningar om hur kunskap väljs ut och hur kunskap

organiseras för lärande. Examensordningen föreskriver därvid också att läroplansteori ska finnas med i den utbildningsvetenskapliga kärnan inom lärarutbildningen.

Jonathan Lilliedahl har undersökt vilken mening som tillskrivits läroplansteori i den svenska lärarutbildningen. Hans studie av policytexter från 20 svenska lärosäten visar på en stor bredd i tolkningen av läroplansteori och vilken betydelse den tillmäts i undervisningen. Undersökningen ger vid handen att de flesta lärosäten valt att integrera läroplansteori med annat innehåll och med stor skillnad i vilken poängmässig tyngd ämnet fått. I sin analys har Lilliedahl utgått från en indelning i semantiska koder, semantisk gravitation, respektive semantisk densitet. Semantisk gravitation handlar där om i vilken grad innebörd eller mening relaterar till någon given eller specifik kontextuell anknytning och läroplansteorins externa relation till andra kunskapspraktiker och lärarstudenternas förväntade yrkespraktik.

Det avslutande bidraget i den här rapporten bygger på ett samtal med Ulf P. Lundgren, tidigare generaldirektör för Skolverket och därefter knuten till Uppsala universitet sedan många år. Att läroplansteori ingår i svensk lärarutbildning är i hög grad ett resultat av Lundgrens medverkan i Lärarutbildningskommitténs utredning inför 2011 års lärarutbildning. Samtalet med Lundgren kretsade kring intentionerna med att införa läroplansteori som en del av lärarutbildningen och läroplansteorins nuvarande och framtida roll inom lärarutbildning. Men i samtalet kom vi även in på gränsdragningen mellan läroplansteori och didaktik, OECD:s roll och inflytande, samt framtida utmaningar för skola och lärarutbildning.

Med den här rapporten ger vi exempel på hur läroplansteoretiska analyser använts för att förstå hur olika principer formar lärarutbildning, exempelvis i form av läroplanskoder, styrningsprinciper och systemteoretiska slutsatser. I de olika bidragen förekommer alternativa sätt att förstå frågor om kunskap och erfarenhet, om lärarutbildning och lärares yrkeskunnande. Att förstå innebörden av de betydelsefulla val som görs i utformningen av såväl skola som lärarutbildning kan vara ett viktigt inslag i lärarutbildares, och lärares professionella kunnande.

Referenser

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (Vol. 5). Rowman & Littlefield.
- Broady, D., & Lindblad, S. (1999). På återbesök i ramfaktorteorin: Temaintroduktion. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 1–1.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015a). Framing teacher preparation research: An overview of the field, part 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7–20.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015b). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109–121.
- Conant, J. B. (1945). A Truce Among Educators. *The bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 29(127), 3–8.
- Connelly, F. M. (2008). *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. Sage.
- Englund, T., Forsberg, E., & Sundberg, D. (2012). *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Lund: Liber.
- Jackson, P. (1992). Handbook of research on curriculum (No. 375.00973 J1321h Ej. 1 003726). Macmillan.
- Korthagen, F., A., J. (2010) How teacher education can make a difference, *Journal of Education for Teaching*, 36:4, 407–423, DOI: [10.1080/02607476.2010.513854](https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854)
- Labaree, D. F. 2008. An uneasy relationship: The history of teacher education in the university. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & JD McIntyre (toim.) *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts*, 3rd ed. Washington, DC: Association of Teacher Educators, 290–306.
- Lagemann, E. C. (2000) *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lundgren, U. P. (2015). What's in a name? That which we call a crisis? A commentary on Michael Young's article 'Overcoming the crisis in curriculum theory'. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 787–801.
- Pinar, W. F. (2013). *International handbook of curriculum research*. Routledge.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of curriculum studies*, 45(2), 101–118.

TEMA: Lärarutbildning i Norden,
utmaningar, influenser och
förändringar

Statliga argument för lärarutbildningens förändring

Stina Hallsén

Skolan är ett av samtidens viktigaste politiska områden, där samhällets stabilitet ska tryggas och dess utveckling främjas. I Sverige är lärarutbildningen, sedan högskolereformen 1977, helt inkorporerad i den högre utbildningen. Lärarutbildningen är genom sin nära relation till skolan, i kombination med statens begränsade möjligheter att påverka skolutvecklingen i ett decentraliserat utbildningssystem, ett av de viktigaste medlen för statens styrning av skolan. Lärarutbildningen har pekats ut som en viktig garant för ett likvärdigt skolsystem, där de blivande lärarna genom sin utbildning får en gemensam grund till sin framtida yrkesgärning. Men utbildningen förutsätts också bidra till skolans utveckling, inte minst genom att nyutbildade lärare kommer in i yrket med färska, forskningsförankrade kunskaper. Det är dock inte ovanligt att lärarutbildningen framställs som ett trögt organ i svenska utbildningssystemet, där förändring och utveckling motarbetas. Således förväntas alltså lärarutbildningen vara ett styrmedel för skolan, samtidigt som den i många fall beskrivs som att den halkat efter skolan i utveckling (Askling, 1998; Hallsén, 2013). Jarl & Rönnerberg (2015) visar att lärarutbildningsreformer är en politisk process som tar lång tid och att de ofta initieras som svar på redan genomförda reformer i skolan. Det leder till att många av reformerna av lärarutbildningen är inaktuella redan när de sjösätts.

Så gott som alla människor har en uppfattning om skolan och åsikter kring dagens skolsystem. Många i Sverige har också en föreställning om var skolas fel och brister ligger samt idéer kring hur dessa ska hanteras. Inte sällan grundar sig dessa idéer om hur skolans problematik ska lösas i uppfattningar grundade i en bild av skolan förr, och bygger kanske rent av på individens egen skolgång. Åsikterna kring skolan kan vara högst individuella ståndpunkter eller ha sin bas i mer samhällsövergripande diskurser. I media har det under lång tid flitigt rapporterats om en svensk skola i kris och bilden av uppgivna lärare som tappat kontrollen över såväl elever som undervisning har målats upp. Politiker måste naturligtvis agera inom ramen för detta, vare sig de anser bilden vara sann eller inte, och såväl skolans organisation som lärarnas arbetssituation och utbildning blir objekt för politikernas agerande och handlingskraft.

Det stora samhällsvärde som tillskrivs skolan i kombination med den utbredda skolkrisdiskursen bidrar också till att ge legitimitet, eller rent av krav, för staten att agera. Inte minst gäller detta hur staten hanterar lärarutbildningen. Samtidigt som lärarutbildningen verkar under högskolans autonomi utövar staten en direkt styrning eller påverkan på utbildningen i betydligt högre grad än vad som är gällande för andra högskoleutbildningar. Denna ingreppspolitik är svår att motivera på effektmässiga eller kompetensmässiga grunder eftersom en sådan politik i sig är ett uttryck för bristande förtroende för en professionens kompetens. Utredningar har dessutom återkommande visat att effekterna av politiska beslut riktade mot lärarutbildningen inte korrelerat med uttryckta målsättningar. Däremot är ingreppspolitiken möjlig att motivera på politiska grunder, då skola och lärarutbildningen kan fungera som statliga politiska verktyg för att visa på handlingskraft, positionera sig politiskt och bemöta diskursen om en skola i kris (Lindberg 1999, Jarl & Rönnerberg, 2015).

Kapitlet⁴ tar sin utgångspunkt i lärarutbildningens position i korstrycket mellan stabilitet och utveckling, och mellan anpassning och påverkan, och avser utifrån detta belysa hur det i statlig policy argumenterats för förändring av lärarutbildningen. För att få syn på statliga förändringsinitiativ av lärarutbildningen och den betydelse som tillskrivs lärarutbildningen i dess komplexa position i utbildningssystemet, har direktiven till de större lärarutbildningsutredningarna i efterkrigstid studerats. Totalt handlar det om 12 direktiv och tilläggsdirektiv som tillsammans utgör utgångspunkten för fem stora övergripande lärarutbildningsutredningar mellan åren 1950 och 2008.

Policy och argument

Det empiriska underlaget för studien består av statliga direktiv till fem omfattande lärarutbildningsutredningar i efterkrigstid (SOU 1952:33; SOU 1965:29; SOU 1978:86; SOU 1999:63; SOU 2008:109) vilka legat till grund för de stora lärarutbildningsreformerna (De första lärarhögskolorna 1956-1964, En ny gemensam lärarutbildning 1968, Grundskollärlinjen 1988, Den förnyade lärarutbildningen 2001 och "Den hållbara lärarutbildningen" 2011). Direktiven är att betrakta som auktoritativa policytexter (Simola, 2000) då de inte är lagstiftande, men ändå avser påverka lärarutbildningens praktik. Direktiven skapar förutsättningar och villkor för lärarutbildningen att ta form genom att peka ut utgångspunkterna för arbetet, vilken fråga som ska utredas och vilka problem som eventuellt ska lösas.

⁴ Kapitlet utgår från avhandlingen "Lärarutbildning i skolans tjänst: en policyanalys av statliga argument för förändring" (Hallsén, 2013).

Bilderna som träder fram i policytexterna är präglade av den lärarutbildning som tidigare varit, hur den uppfattas vara i samtiden samt vad den förväntas och önskas bli i framtiden. Genom de problem och de lösningar som förmedlas i policytexter inriktas, möjliggörs och begränsas handlingsalternativen för de aktörer policyn avser att påverka (Ball, 1993; Saarinen, 2008). Det är dock inte möjligt att förutse *hur* agerandet tar form då policytexterna översätts från text till handling. När policytexterna ska iscensättas i en lokal kontext görs de meningsfulla och genomförbara genom översättning, anpassning, tolkning och omarbetning (Ball, 1993; Ball et al., 2012). De policytexter som formuleras är också i sin tur villkorade av den verksamhet de avser styra, såväl dess faktiska utformning som de uppfattningar och värden som knyts till verksamheten. Vilka idéer och åsikter som är socialt möjliga vid en viss tidpunkt och i ett visst samhälle utgör såväl möjligheter som begränsningar för förändring. Förändringsinitiativen riktade mot lärarutbildningen måste således alltid orientera sig mot de tankestilar (Douglas, 1987; Fleck, 1935/1997) som präglar den allmängiltiga bilden av utbildning inom det samhälle där förändringsinitiativen ska tas emot. I och med det starka samhällsvärde som tillskrivs skolan villkoras också formeringen av lärarutbildningen av de tankestilar som knyts till skolan. Policy avsedd att påverka lärarutbildning måste med nödvändighet förhålla sig till signaler från, samt åsikter och uppfattningar om, den samtida skolan.

Studien tar sitt teoretiska avstamp i det ömsesidiga förhållandet som råder mellan policy och praktik samt hur dessa villkorar och skapar utgångspunkter för varandras respektive agerande. Genom att studera argument som framförs i policytexter avseende lärarutbildningen, framträder den bild av praktiken som ska ge legitimitet för förändring. Den teoretiska utgångspunkten bidrar till att betrakta statlig policy riktad mot en praktik och praktiken i sig utifrån ett ömsesidigt förhållande, inramade av sin historia, sin samtid och sin tilltänkta framtid. Detta är ett givande förhållningssätt som bidrar till en nyanserad förståelse kring statligt agerande i skilda sammanhang där läroplansteoretiska forskare söker synliggöra policyn som en medskapare av en praktik men också som en representation av densamma (Hallsén & Karlsson, 2018; Hallsén & Nordin, 2018).

Ett argument framförs när premisser eller förutsättningar för en verksamhet är oklara, under förflyttning eller i behov av att bekräftas. Argument innehar således en central plats i den typ av policytexter som ligger till grund för denna studie. Argumenten som förmedlas i policytexterna formas och förs fram med en föreställning om mottagarna och deras uppfattningar. Ett policyargument syftar till att beskriva en situation som på något sätt behöver hanteras och vidare föra fram det sätt på vilket hanteringen ska ske (Hallsén, 2013; jmf.

Toulmin, 1958/2003). Ett argument består således av en situationsbeskrivning och en handlingsriktning.

I studien fokuseras statens initiativ till förändring av lärarutbildning. Genom de situationsbeskrivningar som förs fram i argumenten identifieras och formuleras ofta en problembild relaterad till lärarutbildningen. Handlingarna som föreslås för att hantera eller lösa den beskrivna situationen pekar ut den riktning man vill att verksamheten ska förändras eller utvecklas i. I en policyprocess är det dock med nödvändighet inte så att situationsbeskrivningen föregår handlingsriktningar. Processen kan mycket väl också gå i motsatt riktning, att en situationsbeskrivning används för att berättiga en handlingsriktning. Det vill säga, att lösningen är given och för att rättfärdiga lösningen behöver ett problem identifieras eller en situation i behov av en lösning beskrivas.

En argumentanalys

Argumentanalysen (Hallsén, 2013) innehåller såväl kvantitativa som kvalitativa delar. Argument, eller de element argumentet består av – situationsbeskrivningar och handlingsriktningar – betraktas som en policytexts meningsbärande enheter, alltså dess kritiska moment. Argumentanalysen i denna studie fokuserar på att analysera situationsbeskrivningar och handlingsriktningar i policytexter om lärarutbildning i syfte att identifiera den funktion och roll lärarutbildning tillskrivs, framförallt i relation till skola. Argumenten värderas inte eller relateras inte till varandra som för- och motargument, fokus riktas istället mot vad argumenten uttrycker. Således handlar det om en analys *med hjälp av* argument och inte en analys *av* argument.

Att använda argument och dess element som meningsbärande enheter i en läroplansteoretisk policystudie bidrar till att synliggöra det relationella förhållandet mellan policy och praktik och hur föreställningar om praktikens historia, samtid och framtid görs relevanta i politiska förändringsinitiativ. De förändringsinitiativ av lärarutbildningen som ligger till grund för analysen kommer till uttryck i policyargumentens handlingsriktningar. Argumentens situationsbeskrivningar kan däremot röra diverse områden, såsom skola, samhälle och internationellt inflytande. Situationerna som beskrivs används för att legitimera de förändringsinitiativ som handlingsriktningen uttrycker.

Eftersom direktiven i sin helhet avser initiera en förändring och uttrycka en riktning för denna förändring, kan texterna i sig ses som handlingsriktningar. Dessa övergripande handlingsriktningar legitimeras genom en rad situationsbeskrivningar och går också att bryta ner i enskilda argument som i sin tur bygger på situationsbeskrivningar och handlingsriktningar. Policytexterna har analyserats systematiskt men samtidigt flexibelt. Kategorier och variabler,

formulerade utifrån studiens syfte och teoretiska utgångspunkter, har använts som en ingång i materialet. Genom en reflexiv hantering av begrepp, datainsamling, kodning, analysering och tolkning har nya kategorier och förändringar av befintliga kategoriseringar varit förväntade under analysens gång (Altheide, 1996; Hallsén, 2013).

60 år av förändringsinitiativ

Vid mitten av 1940-talet initierades diskussioner om en lärarutbildning som skulle lägga en grund vilken korrelerade mot ett enhetligt skolsystem. Alltsedan dess har diskussioner rörande lärarutbildningen präglats av såväl beförhållanden av traditioner – främst sprungna ur den tidigare uppdelningen mellan läroverkslärare och folkskollärare, som av genomgripande förändringsinitiativ för att sammanföra dessa traditioner. (Skog-Östlin, 1984; Linné, 1996; Fransson & Lundgren, 2003; Hartman, 2006). Av direktiven till de stora lärarutbildningsutredningarna i efterkrigstid framgår att utredningar har initierats när lärarutbildningens relevans för den samtida, och i vissa fall den tänkta framtida, skolan har ifrågasatts. Lärarutbildningen placeras överlag i direktiven utvecklingsmässigt i ett eftersatt läge i förhållande till skolan och det blir tydligt att utredningar framförallt initierats på grund av att lärarutbildningen inte hunnit med i den utveckling skolan genomgått. Över tid kan en förskjutning skönjas där lärarutbildning gått från att framförallt betraktats som en aktiv skolutvecklande aktör till att mer komma att ses som en instans som ska förse skolan med det skolan här och nu behöver.

De parallella lärarutbildningarna som korrelerade mot det parallellskolesystem som var gällande fram till 1950 då det beslutades att på försök införa en ny gemensam skolorganisation, enhetsskolan, hade börjat närma sig varandra redan i början på 1900-talet. Seminarieutbildningen hade kommit att bli något mer omfattande samtidigt som det praktiska och pedagogiska kom att värdesättas mer i utbildningen för blivande läroverkslärare. I mitten av 1940-talet uttryckte 1946 års skolkommision behovet av att slå samman de existerande parallella lärarutbildningarna och lärarutbildning börjar diskuteras som ett samlat begrepp i policysammanhang (SOU 1948:27). Två år efter försöksverksamheten med en enhetlig skola kom förslaget om en ny lärarutbildning. I direktiven (proposition 219:1950 och skrivelse 404:1950) till den utredning som skulle lägga grunden för en första samlad lärarhögskola i Sverige, SOU 1952:33, framgår att lärarutbildningen anses vara en av de allra viktigaste förutsättningarna för genomförandet av den stora reform skolan stod inför.

Handlingsriktningarna som pekas ut i 1950-talets direktiv berör främst en omfattande organisatorisk förändring och en centralisering av lärarutbildningen. Sammanhållna och fullständiga lärarhögskolor lyfts fram som ett sätt att hantera den situationsbeskrivning som visar ett uppdelat lärarutbildningssystem som inte korrelerar mot den skola som den pågående enhets-skolreformen syftar till. Genom att en omstrukturering av lärarutbildningen framstår som en nödvändig reform för att enhetsskolan ska kunna bli en realitet, tillskrivs lärarutbildning en proaktiv roll i relation till skolan. Samtidigt vill man med de nya lärarhögskolorna, som ska utbilda samtliga lärarkategorier, bryta med de tidigare traditionerna och göra lärarhögskolan mer vetenskaplig och akademisk, vilket namnet *lärarhögskola* också vittnar om. Akademisering handlade här i hög grad om att ta tillvara på pedagogisk forskning inom den nya organisationen.

Drygt ett decennium senare tillsätts en ny utredning, SOU 1965:29 som senare leder fram till en ny gemensam lärarutbildning 1968. Direktiven (departementchefsyttrande 1960 och vidgade direktiv 1962) till denna utredning är, i likhet med direktivet till SOU 1952:33, nära relaterade till enhetsskolereformen. Handlingsriktningen som förespråkas på 1960-talet utgår från en situationsbeskrivning som beskriver en lärarutbildning som inte har förändrats i tillräcklig utsträckning och därmed brister i sin relevans för den förändrande skolan. Lärarutbildning levererar, enligt situationsbeskrivningen, fel antal lärare med fel utbildningsinnehåll. Detta medför att skolan inte kan genomgå den avsedda förändringen fullt ut.

Lärarutbildningen framträder som en bidragande orsak till att enhets-skolereformen inte genomförts i önskad takt genom sin oförmåga till förändring. En inadekvat lärarutbildning som levererar fel lärare till en skola i förändring hindrar alltså denna skolas utveckling och reformens genomförande. I handlingsriktningarna i dessa direktiv blir lärarutbildningens funktion i relation till skolan betydligt mer reaktiv än i 1950-talets direktiv. Här är det lärarutbildningens uppgift att förmedla det den samtida skolan är i akut behov av som betonas. Bland annat uttrycks behovet av att upprätta fler fullständiga lärarhögskolor så fort som möjligt samt att genomföra behovsberäkningar vad gäller ämneslärare och klasslärare. Dessutom föreslås en förkortad pedagogisk utbildning för dem som önskar bli ämneslärare.

Den lärarutbildning som tog form 1968 förändrades återigen 1977 som ett led i ett omfattande reformarbete av den högre utbildningen i Sverige. I och med denna reform vidgades högskolebegreppet och kom att omfatta lärarutbildningen, tillsammans med andra postgymnasiala yrkesutbildningar. Detta innebar att såväl innehållsligt som formmässigt förväntades lärarutbildningen

vila på vetenskaplig grund. Det som främst skiljer direktiven (statsrådsprotokoll 1974, utdrag ur protokoll vid regeringssammanträde 1975 och beslut regeringssammanträde 1977) till kommande stora utredning, SOU 1978:86, från de tidigare är att de som fokuseras är den förväntade utvecklingen och inte som tidigare den samtida lärarutbildningen. Det som legitimerar förändringsinitiativet, är beskrivningar av förändringar som uppkommit eller förväntas uppkomma genom diverse reformer i skola och högre utbildning, samt förväntade samhällsförändringar.

Den lärarbrist som funnits i många år anses i mitten på 1970-talet, till stor del vara övervunnen. Utvecklingen i skolan har dock gått fort och lärarrollen har ändrats och förväntas ändras än mer under den närmaste framtiden. Handlingsriktningen är otydligare och framförhållningen tydligare än tidigare. I och med direktiven initierades en undersökning och kartläggning av vilka förändringar som är relevanta att göra, snarare än att pågående, genomförda eller förväntade förändringarna initialt påvisas. Områden som berörs i handlingsriktningarna är bland annat en ambition om att bredda lärarutbildningen så att den ökar sin relevans för andra områden än just skolan samt att uppmärksamma lärarutbildningens personlighetsutvecklande uppgifter. Kommande omfattande lärarutbildningsreform trädde i kraft 10 år efter SOU 1978:86. När grundskollärarutbildningen lanserades 1988 är det med en vision om att de kvarvarande spåren från parallellskolesystemet skulle försvinna. Genom att bland annat införa överlappande lärarutbildningar, där studenterna kunde inrikta sig mot grundskolans tidigare år (åk 1-7) eller grundskolans senare år (åk 4-9) skulle den klyfta som funnits mellan grundskolans olika stadier suddas ut.

I de direktiv (Direktiv 1997:54 och Direktiv 1998:47) till SOU 1999:63, som lade grunden för den förnyade lärarutbildningen vilken trädde i kraft 2001 fokuseras inte någon särskild problembild. Det hänvisas inte till specifika brister i lärarutbildning utan snarare till den nya position och funktion i styrsystemet som tillskrivits lärarna. Beskrivningar om de omfattande förändringar som ägt rum i skola, högskola och läraryrke utgör grunden till att en utredning tillsätts. Den rådande situationen som ska hanteras genom lärarutbildningens förändring organiseras under tre rubriker; "Förändringar i högskolan", "Förändringar i skolan" och "Läraryrket i förändring". Framförallt är det beskrivningar av de stora förändringar som skolsystemet genomgått som legitimerar förändringsinitiativet av lärarutbildningen. Den förändring som eftersträvas är bland annat en inställning till elever som aktiva medskapare av undervisningen och utbildning av lärare som utifrån en vidgad ämnes- och allmändidaktisk kompetens ska kunna reflektera över sitt arbete och ompröva sin undervisning.

Ett ökat fokus på individualisering framträder också i handlingsriktningarna, då blivande lärare på ett nytt sätt förväntas redovisa sin bedömning av varje enskild elevs kunskande och framsteg. I direktiven till denna utredning kan man återigen se hur lärarutbildning behandlas som en proaktiv aktör i skolans styrning. Lärarutbildningen tillskrivs en aktiv, framåtsyftande, roll utifrån de förändringar som skett i skola och samhälle. I utredningen föreslås att de tidigare elva lärarexamina slås samman till en gemensam examen. I det decentraliserade skolsystem som växt fram ses en lärarkår med gemensamma yrkeskunskaper som en avgörande faktor för att värna om likvärdighet. I och med inrättandet av den förnyade lärarutbildningen betonas den vetenskapliga basen i lärarutbildningen genom en förstärkning av forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildningen (proposition 1999/2000:135).

Några år in på 2000-talet togs initiativ till nya omfattande förändringar av lärarutbildningen. Den borgerliga alliansen tog över regeringsmakten år 2006 efter att socialdemokraterna suttit 12 år vid makten. Utbildningspolitiken utmålades som ett högprioriterat område och ett omfattande förändringsarbete initierades. Reformmandatet av utbildningssystemet legitimerades politiskt genom bland annat Sveriges sjunkande resultat i internationella jämförande kunskapsmätningar. I media framträdde bilden av svenska skolan som kunskapsfientlig där såväl lärare som rektorer med bristande kompetens tappat kontrollen över undervisningen. I direktiven (Direktiv 2007:103, Direktiv, 2008:43 och tilläggsdirektiv 2008:61) till utredningen SOU 2008:109, som fick namnet "En hållbar lärarutbildning" ligger fokus i handlingsriktningarna på att framförallt höja lärarutbildningens kvalitet samt anpassa lärarutbildningen till den samtida skolan och orden "skolans behov" används flitigt i direktiven som därigenom placerar lärarutbildningen i en reaktiv roll gentemot skolan.

Som legitimeringsgrund för dessa initierade förändringar verkar situationer som beskriver brister i såväl skola som lärarutbildning. Främst handlar det om situationsbeskrivningar med fokus på den samtida lärarutbildningens kvalitetsbrister samt den negativa effekt dessa har på skolan. Elevernas kunskaper anses bristfälliga och andelen elever som når skolans mål är alltför liten. I den kommande utredningen konstaterar utredarna själva att:

Samtliga tidigare utredningar om lärarutbildningen har motiverats med faktiska förändringar i skolsystemet och ett samhälle i snabb förändring. Denna utredning motiveras inte på detta sätt, vilket gör den originell historiskt sett. Istället är motiven huvudsakligen konstaterade brister i lärarutbildningen. Inga grundläggande förändringar har skett i skolsystemet på tio år. Samhället förändras kontinuerligt och obevekligt, men sällan i så dramatiska och snabba steg som man ibland föreställer sig. Inga grundläggande samhällsförändringar har skett sedan LUK 97 presenterade sitt

betänkande. Däremot har själva lärarutbildningen genom reformen 2001 förändrats kraftigt. (SOU 2008:109, s. 101)

Hänvisningarna till den samtida lärarutbildning är betydligt mer frekvent förekommande i direktiven till utredning 2008:109 än vad fallen varit tidigare. Den förstärkning av lärarutbildningens vetenskaplighet som framträtt i tidigare direktiv fortsätter även i direktiven till SOU 2008:109. Här är det i form av forskningsanknytning och utredaren får i uppdrag att:

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

Således är det ett bredare grepp man här tar på forskningsanknytningen än vad fallet varit i de tidigare direktiven.

Lärarutbildning i skolans tjänst?

De formulerade policyargumenten ramar in det utrymme lärarutbildningspraktiken har att agera inom. Inramningen innebär såväl begränsningar som möjligheter. Genom att peka ut en viss handlingsriktning som önskvärd reduceras ett möjligt agerande, samtidigt innebär utpekandet att ett handlande inom de påvisade ramarna blir lättare att genomföra på grund av den legitimitet inramningen innebär. De direktiv som studerats skapar möjligheter och begränsningar för såväl den utredning de ligger till grund för, som den lärarutbildning som senare tar form. Direktiven i sin tur är villkorade av den verksamhet den avser förändra, i detta fall alltså samtida lärarutbildning och skola. Men de ramar också in av samhällsövergripande uppfattningar och blir också ett symbolpolitiskt agerande där policyn bemöter ett externt agerandetryck.

Individualisering, integrering och akademisering

Ett spår som blir relevant att följa över tid gäller den syn på elever som trätt fram i policy riktad mot lärarutbildningen. Överlag tillskrivs eleverna en större roll i direktiven över tid och en förskjutning i elevsynen framträder. Under 1950- och 1960-talet är det en passiv elev, främst ett föremål för undervisning, som kan skönjas mellan raderna i direktiven. I mitten på 1970-talet får skolan, av direktiven att döma, ett större personlighetsutvecklande ansvar gentemot eleverna som tydligare skrivs fram som sociala individer. I slutet av 1990-talet betraktas eleverna som inflytelserika aktörer som är med och skapar den undervisning som tar form. År 2007/2008 framträder en bild av eleven som en individ med rätt till undervisning av lärare av hög kvalitet, vilka ska ge den individuella eleven förutsättningar att nå sina mål. Denna förskjutning i elevsyn

innebär naturligtvis också en förändrad bild av läraren och dennes roll i en framtida skola. Den förändrade synen på eleven och därmed en förskjutning i den framtida lärarrollen som lärarutbildningen har att orientera sig mot, kan förstås inom ramen för en global och samhällsövergripande trend där individualisering och marknadskrafter blivit alltmer rådande.

Under den större delen av lärarutbildningens moderna historia har en ambition varit att integrera olika lärarkategoriernas utbildning med varandra. Motiven till detta har varit att motverka de splittringar som funnits kvar efter det parallella utbildningssystemets lärartraditioner och som sedan reproducerats genom uppdelning av olika lärarkategorier. Det har dels varit en organisatorisk samordning som förespråkats – såsom de fullständiga lärarhögskolor som grundades på 1950- och 1960-talen eller den överlappande organisering med lärare inriktade mot grundskolans tidigare respektive senare år som följde i och med Grundskollärlinjen. Men också innehållslig samordning har varit ett mål i de direktiv som lagt grunden för de utredningar som genomfördes under andra halvan av 1900-talet. Genom att lärarna i sin utbildning utvecklade en gemensam grund och en samhörighet förväntades också en känsla av ett gemensamt ansvar för skolan och eleverna stärkas hos dem. Vid slutet av förra seklet betonades till exempel detta genom ett avskaffande av skolans stadiegränser och en anpassning till detta i lärarutbildningen. Utifrån den förändringen ville man möjliggöra tjänstetillsättning av lärare och stärka möjligheten för lärare att följa elever under flera år i skolan och därmed också stärka samsynen lärare emellan. De direktiv som formulerades på 2000-talet skiljer sig dock mot de tidigare direktiven i detta avseende genom att snarare förespråka en diversifiering av lärarutbildningen. Här betonas att en förstärkning av ämnesdjupet är önskvärt och att "*Olika utbildningsinriktningar bör ha en tydlig identitet utifrån skolans kunskapsmål.*" (direktiv 2007:103). I och med detta direktiv blev den stadiestruktur som avskaffats i skolan återigen synlig och de olika lärarkategorierna skiljdes tydligare åt. Denna utveckling kan förstås som något av en återgång till en struktur som motarbetats under de första 60 åren av den gemensamma lärarutbildningens historia.

Initiativen till att öka diversifieringen i utbildningen korrelerar med att värden som historiskt knutits till läroverkstraditionen betonats alltmer över tid. Spänningen mellan krav relaterade till skolan och läraryrket samt krav rörande forskning och akademiska kunskaper är ett återkommande tema i direktiven. Akademiseringen av lärarutbildningen följer dock en relativt enkelriktad utveckling i direktiven och samtliga direktiv uttrycker, mer eller mindre tydligt, och utifrån lite olika utgångspunkter, att lärarutbildningens forskningsförankring bör stärkas. I de tidigaste direktiven, då lärarutbildningen inte var

inkorporerad i högskolan, handlar det om att inom lärarutbildningen tillvarata forskning som bedrivs vid pedagogiska institutioner.

I de senaste direktiven, då lärarutbildning under 30 år varit en del av den högre utbildningen fullt ut, är det istället den pedagogiska och didaktiska forskningens brister, särskilt vad gäller relevans för samtida skola, som framhålls. Samtidigt som läroverkslärartraditionen betonas tydligare under 2000-talet i form av ökade krav på forskningsanknytning och djupare ämneskunskap syns en ökad kritik och misstro till lärarutbildningens förmåga att leva upp till de behov skolan har och en önskan om en stärkt styrning av lärarutbildningen. I detta framträder något av en paradox när man från statligt håll ämnar stärka yrkets status med hjälp av ökad styrning, då en av definitionerna på en profession med högre status är just autonomi och möjligheter att påverka kunskapsutvecklingen inom professionen.

Legitimering i samtid och framtid

Legitimeringen av tillsättandet av en utredning har olika grund i direktiven. Vad som dock är gemensamt över den undersökta tiden är att det handlat om en situation där lärarutbildningen beskrivs som icke kompatibel med den samtida skolan. Den förändring som initieras i direktiven från 1950- respektive 1960-talet är båda legitimerade utifrån enhetsskolan men aktiverade i olika riktningar gentemot den. Där 1950-talets direktiv pekar ut lärarutbildningen som en proaktiv aktör som möjliggör skolans reformering och 1960-talets direktiv positionerar lärarutbildning som mer reaktiv i relation till skolan och en aktör som genom sin brist på förändring bidragit till att ett reformarbete i skolan delvis har förhindrats.

I kommande direktiv, från 1970-talet och från 1990-talet, legitimeras förändringsinitiativen främst av mer oprecist formulerade förändringar, mot vilka lärarutbildning anses vara i behov av anpassning för att öka sin samstämmighet med samtida och framtida skola. Lärarutbildningen orienteras mot en vision av ett framtida samhälle och väntas bidra till skolans väg in i detta framtida samhälle. Förändras inte lärarutbildningen genom att hänga med i den utveckling som beskrivs finns en risk att skolan påverkas i negativ inriktning. Här kan alltså en framförhållning skönjas, liknande den som framträdde på 1950-talet även om det då var mer konkreta förändringar som uttrycktes.

I 2000-talets direktiv betonas lärarutbildningens misslyckanden och den negativa effekt lärarutbildningen haft på skolans utveckling. Det framtidsfokus som framträder i 1950-talets, 1970-talets och 1990-talets direktiv blir inte synliga här, där det istället är den samtida skolan som fokuseras. Och detta görs utifrån en kris-tematik, snarare än en risk-tematik. Paralleller kan därmed dras mellan

direktiven som kom på 1960-talet och de från 2000-talet då det i båda fallen handlar om lärarutbildningens brister, i det första fallet vad gäller brist på förändring och i det andra fallet brist på kvalitet. Avsaknaden av framförhållning i dessa direktiv sammanfaller alltså med en bild av lärarutbildningens misslyckanden och en skola med omfattande problem.

Förklaringar till såväl samtidsfokus och bristande framtidsfokus i 2000-talets direktiv kan sökas i de rådande samhällsliga tankestilar kring svensk skola. De har varit starkt präglade av bilden av skolans problem, där bland annat internationella kunskapsmätningar lyfts fram som måttstock av politik och media. Denna bild måste naturligtvis bemötas och hanteras i beslut och uttalanden kring dessa verksamheter. Det politiska agerandet måste helt enkelt respondera mot samtidens agerandetryck snarare än tänkta framtida behov. En annan förklaring till bristen på framförhållning i 2000-talets direktiv skulle kunna vara en större medvetenhet om att framtiden är oviss. Koselleck (1979/2004) har hävdade att när utvecklingen gått fort blir framtiden och det förflutnas kopplingar till nuet asymmetriska. Det får till följd att när vi inte längre kan använda våra erfarenheter för att uttrycka vad vi förväntar oss av framtiden har vi trätt in i en ny era. Utifrån det resonemanget kan bristen på framtidsvisioner i de senare policytexterna förstås som ett tecken på att vi äntrat en ny era inom svensk utbildningshistoria.

Referenser

- Altheide, D.L. (1996). *Qualitative media analysis*. Thousand Oaks, Calif.:Sage.
- Asklings, B. (1998). *Lärarutbildningen och skolans utveckling*. I *Utbildningshistoria*, Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, Årsböcker i svensk undervisningshistoria.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. I *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 13(2), s. 10–17.
- Ball, S.J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K. & Perryman, J. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London [u.a.]: Routledge.
- Direktiv 1997:54 (i SOU 1999:63).
- Direktiv 1998:47 (i SOU 1999:63).
- Direktiv 2007:103 (i SOU 2008:109).
- Direktiv 2008:43 (i SOU 2008:109).
- Direktiv 2008:61 (i SOU 2008:109).
- Douglas, M. (1987). *How institutions think*. London: Syracuse University press
- Fleck, L. (1935/1997). *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum - Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Eslöv: Symposion.
- Fransson, K. & Lundgren, U.P. (2003). *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Rapport 2003:1.

- Hallsén, S. (2013). *Läroplansteori i skolans tjänst? : En policyanalys av statliga argument för förändring*. (PhD dissertation). Uppsala.
- Hallsén, S. & Nordin A. (2018). Variations on Modernisation: Technological Development and Internationalisation in Local Swedish School Policy From 1950 to 2000, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2018.1524396.
- Hallsén, S. & Karlsson, M. (2018). Teacher or friend? – consumer narratives on private supplementary tutoring in Sweden as policy enactment, *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2018.1458995.
- Hartman, S. (2006). *Det pedagogiska kulturarvet – traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och kultur.
- Jarl, M. och Rönnberg, L. (2015). *Skolpolitik – från riksdagsbus till klassrum*. Stockholm: Liber.
- Koselleck, R. (1979/2004). *Erfarenhet, tid och historia – Om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos.
- Lindberg, O. (1999). Redaktionellt. I *Utbildning & Demokrati*. 8(2), s. 1–13.
- Linné, A. (1996). *Moralen, barnet eller vetenskapen? - en studie av tradition och förändring i läroplansteori*. Stockholm: HLS Förlag.
- Regeringens proposition 1999/2000:135 *En förnyad läroplan*
- Saarinen, T. (2008). Position of text and discourse analysis in higher education policy research. I *Studies in Higher Education*. 33(6), s. 719–728.
- Skog-Östlin, K. (1984). *Pedagogisk kontroll och auktoritet : en studie av den statliga läroplansteoriens uppgifter enligt offentliga dokument kring folkskolläroplansteori, läroverksläroplansteori och lärarhögskolan*. Malmö: LiberFörlag/Gleerup.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för den svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1952:33. *Den första lärarhögskolan*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1965:29. *Läroplansteori, 1960 års läroplansteori*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda – En läroplan för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109. *En hållbar läroplan*. Utbildningsdepartementet.
- Toulmin, S. (1958/2003). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Utdrag ur statsrådsprotokoll 1974-05-31 (i SOU 1978:86).
- Utdrag ur statsrådsprotokoll 1975-11-20 (i SOU 1978:86).

Norsk lærerutdanning – alle vil ha fingra i den....⁵

Berit Karseth

Lærerutdanningen i Norge har i de siste årene vært igjennom omfattende reformer og en ny lærerutdanningskategori - grunnskolelærerutdanning – er etablert. Allmennlærerutdanning som kategori er med andre ord gått over i historien. Det er *grunnskolelærerutdanningen* som er konteksten for dette kapitlet. Det betyr lærerutdanningene som utdanner lærere for 1-7 trinn og for 5-10 trinn i grunnskolen.

I dette kapitlet retter jeg oppmerksomheten mot styring av norsk lærerutdanning. I 2005 publiserte Karlsen en artikkel om styringen av lærerutdanningen i et historisk perspektiv. Mens Karlsen legger an en historisk og statsvitenskapelig inngang, velger jeg å belyse styring ved å analysere læreplanen som styringsinstrument i nyere tid. Innenfor læreplanforskningen har læreplaner særlig blitt betraktet som viktige styringsinstrument for grunnskolen. Mindre oppmerksomhet har imidlertid vært rettet mot analyser av læreplaner (i betydningen rammeplaner, studieplaner og fagplaner) i høyere utdanning. Utdanningens læreplaner uavhengig av nivå er imidlertid et interessant og viktig kikkhull for å få tak på hva som står på spill i forhandlinger om formålsbeskrivelser, kunnskapsinnhold og forventede kvalifikasjoner. Læreplanens betydning som styringsinstrument er ikke minst sentralt i dokumentene produsert i forbindelse med den europeiske ambisjonen om et felles område for høyere utdanning (jfr Bologna-prosessen).

I teksten vil jeg vise hvordan læreplanene for grunnskolelærerutdanningene reflekterer internasjonale trender og bevegelser samtidig som de er festet i nasjonale reguleringer og etablerte institusjonelle praksiser. Læreplaner i høyere utdanning har ulike betegnelser. I dette kapitlet brukes ordet læreplan om forskriftene om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen og de nasjonale

⁵ Tittelen er inspirert av Ravi & DJ Løvs sangtekst *Dødssøt*, og Øistein Sundes versjon *Dødsbo*. Kapitlet er en bearbeidet versjon av foredraget *Læreplanteoriens posisjon og innretning i en kompetansebasert lærerutdanning*

retningslinjene. Både i forskriftene og de nasjonale retningslinjene er kompetansekrav beskrevet gjennom læringsutbyttebeskrivelser. På mange måter har lærerutdanningens læreplaner alltid inneholdt en forventet kompetanse gjennom uttrykte målbeskrivelser. Det er likevel en endring som har skjedd siden forrige århundre. Man går over fra å skrive om mål til læringsutbytte og oppmerksomheten ble skjøvet fra lærerens undervisningsplanlegging til hva studenten skal lære. Å styre læring ved hjelp av kompetansemål og læringsutbytte som forplikter hva studenten skal kunne etter endt opplæring, er med andre ord ikke det samme som å styre utdanningen gjennom mål på systemnivå, som foreskriver innhold og prosesser.

For å ramme inn kapitlet starter jeg med en kort beskrivelse av konteksten for norsk lærerutdanning og noen utviklingstrekk. Deretter tar jeg opp to temaer knyttet til læreplanmessige spørsmål. Det første handler om styringsdimensjonen, mens den andre berører utdanningens kunnskapsprofil. For å illustrere ulike diskursive posisjoner om hvordan lærerutdanningen betraktes kommenterer jeg deretter to nasjonale rapporter som presenterer to noe ulike tilnærminger til styringsproblematikk. Kapitlet avsluttes med noen refleksjoner knyttet til makten over læreplanen i norsk lærerutdanning.

Fra allmennlærerutdanningen til grunnskolelærerutdanning

Lov om lærerutdanning ble vedtatt i 1973 (Kyvik 2002) noe som betydde at lærerskolene ble pedagogiske høyskoler. Dette representerte et viktig tidsskille for norsk lærerutdanning da det innebar at utdanningen av allmennlærere ble en del av høyere utdanning. Omtrent 20 år senere ble disse sammen med høyskoler, totalt 98, slått sammen til 26 statlige høyskoler og man fikk en felles Lov for universiteter og høyskoler. Denne såkalte høyskolereformen førte til at lærerutdanningen inngikk i større flerfaglige enheter. En ny omfattende strukturendring som startet med oppnevningen av et offentlig utvalg (NOU 2008:3 *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning* og Meld.St.18, 2014-2015) *Konsentrasjon for kvalitet*, resulterte i at vi har fått enda færre høyskoler, men noen flere universiteter. Denne endringen fra selvstendige lærethøyskoler til fakulteter for lærerutdanning innenfor relativt store utdanningsinstitusjoner hvor noen har status som universiteter og andre som høyskoler, er viktig da det har bidratt til en redefinering av etablerte styringslinjer og utfordret institusjonelle praksiser. Som Karlsen (2005) peker på, representerer høyskolereformen at den direkte styringskanalen inn mot departementet ble brutt.

I perioden fra slutten av det forrige århundret har det med jevne mellomrom blitt sådd tvil om lærerutdanningen er god nok til å møte de krav samfunnet stiller til lærerprofesjonen og lærerarbeid. Dette viser seg blant annet i antall

stortingsmeldinger, utredninger og evalueringer som er lagt fram om lærerutdanning (Ekspertgruppen om lærerrollen, 2016). Dette understreker at politiske myndigheter både i tidligere tider og nå betrakter styringen av lærerutdanningen som særlig viktig (Karlsen, 2005 og Afdal, 2012). Reformbestrebelsene i norsk lærerutdanning i de siste ti-årene viser at lærerutdanningen er høyt opp på den politiske dagsorden.

Ønsket om omfattende statlig styring og regulering støter midlertid mot et annet krav som rettes mot lærerutdanningen. Universitets- og høyskoleloven understreker akademisk frihet, forskningstilknytning og utdanningenes ansvar i å utvikle profesjonens kunnskapsgrunnlag. Dette står i motsetning til en detaljstyring av utdanningen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Karseth, 2012).

I 2006 ble allmennlærerutdanningen evaluert av NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning) og komiteen konkluderte blant annet med at det var stor variasjon i institusjonenes utdanningskvalitet, manglende forskningsbasering av undervisningen og manglende sammenheng i programmet mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis (NOKUT 2006). Tre år etter denne evalueringen foreslo regjeringen gjennom stortingsmeldingen *Lærerollen. Rollen og utdanningen* (St.meld.nr. 11, 2008-2009) en omlegging av lærerutdanningen for grunnskolen hvor et av forslagene var å gå fra en felles allmennlærerutdanning til to distinkte utdanningsprogrammer rettet mot henholdsvis 1-7 og 5-10 trinn. Regjeringens forslag fikk støtte i Stortinget og på høsten 2010 var nye forskrifter og nasjonale retningslinjer på plass (Karseth, 2011). I 2014 ble det bestemt å omgjøre begge de fireårige grunnskolelærerutdanningene til femårige utdanninger. Dette betyr at grunnskolelærerutdanningen er blitt en masterutdanning med krav til en egen masteroppgave som er ment å styrke utdanningens forskningsforankring. Det er også fattet beslutninger om å øke kravene til studentenes inntakskompetanse. Ved opptaket i 2016 var kravet at man måtte minst ha karakteren 4 i matematikk. I den siste reformen er også forventninger om tette samarbeidsrelasjoner mellom skoleeier og lærerutdanningen ytterligere understreket.

Læreplanen som styringsinstrument i lærerutdanningen – forventinger, spenninger og dilemmaer

Norsk lærerutdanning kan betraktes gjennom sin nasjonale historie samtidig framstår utdanning mer og mer som en virksomhet hvor internasjonale organisasjoner og overnasjonale overenskomster er med på å formulere de spørsmålene, problemene og løsningene som knyttes til lærerutdanning. I boka *Teacher education in times of change* utgitt av en gruppe som kaller seg The Teacher Education Group (2016) skriver Marilyn Cochran-Smith i forordet om trender

og bevegelser som preger lærerutdanningen i store deler av verden. Hun trekker fram den økte politiseringen, vektleggingen på ansvarliggjøring (accountability), forsterket argumentasjon om betydning av praksis samtidig som forskningsforankringen understrekes. Hun peker også på forventninger om tydelige læringsutbyttebeskrivelser for å sikre den nødvendige kompetansen. Disse trendene henger sammen med den globale kunnskapsøkonomien. Dagens reformer må derfor ses i lys av den politiske dagsorden, globale diskurser og teknologier. Bildet er midlertidig ikke entydig og det er nødvendig å innta en kritisk og refleksiv tilnærming der historiske og kontekstuelle analyser er viktige ingredienser for å forstå beveggrunnene for lærerutdanningens læreplan-konstruksjon.

I det følgende berøres noen av de bevegelsene Cochran-Smith peker på.

En streben mot internasjonal og nasjonal samordning, standardisering og kvalitetskontrollsystemer

Norsk lærerutdanning inngår i et utdanningslandskap hvor både nasjonale og overnasjonale organer understreker betydningen av samordning og ensretting (eller standardisering). Samtidig påpekes behovet for en sterkere ansvarliggjøring av sektoren gjennom innføring av ulike kvalitetssikringssystemer. Bologna-prosessen og ønske om å etablere et felles område for høyere utdanning i Europa kan ses på som det viktigste "maskineriet" for dette arbeidet (Karseth og Solbrekke 2016). Selv om lærerutdanning er et nasjonalt anliggende, spiller dagens regulering viktige beslutninger fattet på et overnasjonalt nivå.

Det er også en økt interesse for lærerutdanningen i EU noe som understreker forventninger til medlemslandene om å ta et mer systematisk ansvar for kvalifiseringen av lærerstanden og lærerutdanningen. I en tekst fra 2013 kan vi lese:

Member States increasingly acknowledge the need to define clearly what those who teach teachers should be expected to know, and be able to do; they acknowledge that great care needs to be taken in recruiting and selecting teacher educators, and in facilitating their career-long professional development. By stimulating and supporting the development of explicit frameworks and policies, national and regional education authorities can assist teacher educators to be as effective as possible (European Commission 2013, s. 4).

Denne rapporten kommer med synspunkter på hva som bør gjøres og hevder at den "has brought together available research evidence, knowledge and insights from European peer learning, together with examples of policy practice". Det er ikke en vitenskapelig tekst slik vi kjenner det, det er heller ikke en ren

policytekst. Slike tekster får nødvendigvis ikke betydning umiddelbart, men kan bli en viktig referansetekst i politikutformingen for lærerutdanningen. Sitatet reflekterer den samme orienteringen mot beskrivelse av bestemte kompetanser som preger resten av utdanningssektoren. Setningen "the need to define clearly what those who teach teachers should be expected to know, and be able to do" viser til nødvendigheten av utviklingen av rammeverk som knytter seg direkte til lærerutdanningen. Rapporten understreker også behovet for utvikling av mer skreddersydde tilbud for å sikre lærerutdannernes profesjonsutvikling. Dette synliggjør en politisk interesse i å ha et sterkere grep om lærerutdannernes kompetanse utover det som ligger i nasjonale reguleringer. Profesjonutvikling som lærerutdannere er dermed ikke noe som kan overlates til utdanningsinstitusjonen selv.

Lærerkvalitet på alle nivåer kobles i dag med standardisering av utdanning innenfor rammen av en resultatbasert ansvarliggjøring (Cochran-Smith, 2016). Hvordan dette gjøres, varierer mellom ulike land fra en mer verdiorientert ansvarliggjøring til en mer teknisk og instrumentell ansvarliggjøring. Tatto og Pippin (2017) konkluderer i sin komparative analyse at det er variasjoner fra mer dynamiske og organiske systemer til land som utvikler reguleringer og standardiseringer som en del av en 'accountability movement'.

The idea behind standardization is that it is a useful tool facilitating compliance with accreditation mandates and promotes quality, yet we argue that paradoxically teacher education quality may be undermined by these current attempts at accountability. This is because a generic model of program evaluation tends to assume a standard for all program outcomes, which then can be equally measured and compared (e.g., pupils' learning outcomes as an indicator of teacher education programs' quality). Yet while teacher education may have similar goals in some areas (e.g., knowledge proficiency to teach primary-level mathematics), they may not in others (e.g., an expanded knowledge of cultural differences according to context), and some teacher education programs may be, in fact, attempting to maximize individualized outcomes among future teachers, including variability and flexibility to adapt to the needs of students in challenging contexts. (Tatto & Pippin, 2017, s. 81).

Norsk lærerutdanning er som nevnt styrt gjennom forskrift om rammeplaner og nasjonale retningslinjer samt gjennom andre reguleringer av høyere utdanning i Norge. I likhet med resten av utdanningssystemet finner vi i dag en orientering mot kompetanse definert som utbyttebeskrivelser. Dette er betegnelsen som brukes i Norge og som har sklidd inn i språket selv om det var motstand i starten da begrepet først og fremst har vært knyttet til en beskrivelse av overskudd og vinning i økonomisk forstand.

Læringsutbyttebeskrivelser har fått sitt akronym og benevnes som LUBBER eller LUB. Slike akronymer er med på å nøytralisere begreper gjennom en mer teknisk merkelapp. Det er derfor viktig å understreke at læringsutbyttebeskrivelser bygger på en antakelse om at det *er mulig* å definere læringsutbytte på en tydelig måte, at *det er ønskelig* at læreplaner styres gjennom slike utbyttebeskrivelser og at de *gir grunnlag for å kontrollere* hvorvidt utdanningen holder god kvalitet eller ikke. Læringsutbyttebeskrivelsene har sin forankring i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) som igjen har referanse til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (EQF) (jfr Forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, 2017). Mens tidligere læreplaner for lærerutdanning var skrevet opp som rammeplaner med forskriftsfesting av omfang av ulike innholdskomponenter, praksis og eksamen, regulerer forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene nå også læringsutbytte. De nasjonale retningslinjene for de ulike fagene i lærerutdanningen er, også som nevnt, strukturert gjennom beskrivelser av læringsutbytte.

Denne utbytteorienteringen markerer et ønske om en sterkere styring av hva som skjer i lærerutdanningen. Et annet styringsgrep som nylig er blitt innført og som også er interessant i en læreplansammenheng er gjennomføring av nasjonale deleksamener i noen profesjonsutdanninger deriblant lærerutdanningen. Dette er noe helt nytt og krever, skriver NOKUT, at "forutsetningene for studentene og for lærestedene bør være så like som mulig, og det krever at eksamenene kommer på samme tid i studieløpet, at innhold og omfang er likt, og at læringsutbyttebeskrivelsene stort sett er de samme uavhengig av studiested. Det er videre en risiko for at studenter og faglærere bruker mer tid på det emnet studentene testes i til eksamen, enn på andre emner ('teaching to the test')" (NOKUT 2017). Igjen ser vi grep som understreker ensretting og ønske om sterkere styring (for utdyping se Karseth 2012).

Dette kan imidlertid sies å være litt på tvers av det som faktisk fortsatt står i vår universitets- og høyskolelov (2005):

§ 1-5. Faglig frihet og ansvar

(1) Universiteter og høyskoler skal fremme og verne akademisk frihet. Institusjonene har et ansvar for å sikre at undervisning, forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid holder et høyt faglig nivå, og utøves i overensstemmelse med anerkjente vitenskapelige, kunstfaglige, pedagogiske og etiske prinsipper.

(2) Universiteter og høyskoler har ellers rett til å utforme sitt eget faglige og verdimeslige grunnlag innenfor de rammer som er fastsatt i eller i medhold av lov.

(3) Universiteter og høyskoler kan ikke gis pålegg eller instruksjoner om
a) læreinnholdet i undervisningen og innholdet i forskningen eller i det kunstneriske og faglige utviklingsarbeidet

b) individuelle ansettelse eller utnevnelser

Denne lovteksten skriver lærerutdanningen inn i en akademisk diskurs. Statlig regulering er ikke framtrødende i teksten. Riktignok påpeker loven i paragraf 3-2 at departementet kan fastsette nasjonale rammeplaner for enkelte utdanninger, men dette speiles ikke i paragraf 1 som angår lovens formål og virkeområde. Slik sett kan det hevdes at Universitets- og høyskoleloven underkommuniserer den statlige reguleringen av profesjonsutdanningene.

Det er med andre ord to logikker som kommer til syne for hvordan styringen av lærerutdanningen begrunnes. I den ene logikken betraktes lærerutdanningen først og fremst som en statlig styrt profesjonsutdanning hvor sikring av forventet kvalitet og relevans for grunnoppløringen er i forgrunnen. Den andre logikken rammer inn lærerutdanningen som en akademisk utdanning der akademisk frihet og forskning påpekes. Dette gir grunn til ettertanke. Lærerutdanningen er på den ene siden gitt et ansvar for å utvikle profesjonsfaglig teori, kunnskap og viten. Forskning og forskningsbasert undervisning er derfor sentrale aktiviteter. På den andre siden festes det statlige styringsgrepet med tydeligere føringer knyttet til forventninger og resultatmål. Ved å kontrollere gjennom utbyttebeskrivelser, kvalitetsstandarder, evalueringer og tilsyn, reguleres den institusjonelle og faglige autonomien. Dette innebærer at argumenter om læreplanmessige og didaktiske åpninger for det som er annerledes, kritikk, eksperimentering og studentsentrering i betydning av gjensidig og forpliktende deltakelse i studiearbeid som ikke nødvendigvis kan planlegges på forhånd har svake vekstvilkår. Det kan være på sin plass og minne om Hans Skjerveheims formulering om at *"frå deltakersynstad er ikkje alt forhåndsbestemt, då skal ein nettopp sjølv vera med og avgjere hendingane sin gang, determinera"* (Skjerveheim, 1996, s.80).

Satt på spissen, dagens styringsregime representerer en sterk moraltekst om at det viktigste er at studentene lærer det som er satt opp i mer eller mindre presise læringsutbyttebeskrivelser og at det sikres at institusjonenes ledere og lærere utfører oppdraget i tråd med resultatforventningene. Teknologiens muligheter for "regnskapsføring" gjør at dette tar mye oppmerksomhet.

Et siste poeng når det gjelder styring av lærerutdanningens læreplaner er den økte vektleggingen på samarbeid. I siste revideringen av grunnskolelærerutdanningen er krav om samarbeid styrket og det er i følge rundskrivet som redegjør for forskriftene understreket at det er gitt nasjonale føringer om samarbeid i UH-sektoren og mellom UH-sektoren og praksisfeltet (KD 2016). Dette kan delvis ses i lys av Cochran-Smiths poeng om "the practical turn". Kunnskapsdepartementet ga i 2017 uten en *nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid*

i lærerutdanningene – Lærerutdanning 2025 (KD 2017). I dette dokumentet understrekes viktigheten av gode samarbeidsrelasjoner og det påpekes at det er en "tett og konstruktiv dialog mellom nasjonale utdanningsmyndigheter, lærerutdanningsinstitusjoner, barnehage- og skoleeier, lærerprofesjonene og andre aktører for å sikre at ulike strategier og tiltak forsterker hverandre" (s. 6). Det sies også at det er behov for strukturelle virkemidler som gir forbedrede samarbeidsbetingelser.

I strategien kan vi derfor lese at regjeringen ønsker å vurdere behovet for å forskriftsfeste overordnet ansvar, roller og oppgaver i partnerskapet mellom lærerutdanningsinstitusjonen og skoleeier. Begrunnelsen for dette er å styrke praksisopplæringen og FOU-basert profesjonsutvikling. Strategien etterspør arenaer der nasjonale myndigheter, utdanningsinstitusjoner, eiere, ledere og lærere sammen deltar i utviklingen av lærerutdanningen og overordnede diskusjoner om kvalitetsutvikling (s. 26-27). Selv om det er et mål å utforme rammeplaner på et mer overordnet nivå enn i dag (s. 7) er det lite i strategien som støtter opp om en forståelse av lærerutdanningen som situerte i relativt store institusjoners for høyere utdanning som er ment å forvalte en stor grad av autonomi når det gjelder utdanning. Ordet autonomi er ikke brukt i strategidokumentet, mens samarbeid dukker opp over 90 ganger (dokumentet er på 34 sider inkludert vedlegg). Samarbeid er et positivt ord og det er vanskelig å gå imot en slik ambisjon. Samtidig vil jeg understreke at samarbeidsbegrepet i planen utfordrer ansvars- og myndighetsforhold knyttet til læreplanmessige beslutninger.

Lærerutdanningens læreplaner i spennet mellom forskning og praksis

Teori – praksisrelasjonen har vært et gjentatt tema i læreplanpolitikken og i forskningen og det er skrevet mye om gapet og lærerutdanningens manglende relevans. Begrepet koherens er blitt sentralt i forskningskommunikasjonen om lærerutdanning for blant annet å møte utfordringer mellom utdanning og praksisfelt (Canrinus, Bergem, Klette og Hammerness, 2017; Heggen og Raaen, 2014). I en komparativ kvantitativ studie (tre land) konkluderer Canrinus, Bergem, Klette og Hammerness (2017) at studentene oppfatter sitt utdanningsprogram som "reasonable amount of coherence" selv om det også var områder som kunne forbedres.

En studie av Ulvik og Smith (2016) viser at mens studenter verdsetter lærerutdannere som har erfaring fra skole høyere enn erfaring fra forskning, ser lærerutdannerne forskning som en viktig del av det de gjør. Denne positive holdningen skiller, ifølge forfatterne, de norske lærerutdannerne fra de engelske. Alvunger og Wahlström (2018) viser i sin studie at selv om den svenske lærerutdanningen kan sies å være forskningsorientert, så representerer den

likevel "a strongly framed teaching profession discourse with a relatively weak and adapted resarch base" (s. 346).

Lærerutdanningen for grunnskolen og videregående skole i Norge er et masterstudium noe som skulle tilsi en tydelig forskningsorientering. Det er likevel slik, som pekt på foran, at diskursen om praksisorientering står sentralt. Den er tydelig i forventinger til samarbeidet mellom lærerutdanning og skole/skoleeier (jf KD 2017). I dette diskursive landskapet opprettholdes spenningen mellom teori og praksis og den reflekterer den historiske ambivalensen som har preget lærerutdanningen mellom det partikulære og særegne i skolen som utvikles gjennom erfaring og personlighet og en mer akademisk orientering (Hagemann, 1992; se også Munthe, Malmo & Rogne 2011).

I land som USA og England fører en manglende legitimering av lærerutdanningen som en del av universitetet og høyere utdanning til etableringen av alternative ulike skolebaserte programmer og nye samarbeidsrelasjoner (Friedrich, 2014; Beauchamp et al., 2016). Murray (2016) understreker hvordan myndigheter i dag har arbeidet for å endre kontrollen og lokaliseringen av lærerutdanningen fra høyere utdanning til skoler basert på en hovedsakelig praktisk, relevant og skolebasert læreplan. Den sterke praksisdiskursen som fremheves i USA og England, ser imidlertid ikke ut til å ha gjenklang i de norske plandokumentene der ulike kunnskapsformer og læringsarenaer understrekes. En diskursiv viktig term i læreplanen for lærerutdanningen for å understreke denne balansen, er "integreert utdanning". I forskriften (1-3) kan vi lese at "Forskriftens formål er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr en integrert, profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7, basert på forskning og erfaringskunnskap". I de nasjonale retningslinjene er dette ytterligere konkretisert:

Lærerutdanningsfag kjennetegnes av: Faga i utdanningen skal være profesjonsrettete og forskningsbaserte lærerutdanningsfag. Integreert i alle faga er solide faglige og fagdidaktiske eller pedagogiske kunnskaper. Det samme gjelder kunnskap om varierte arbeidsmåter i faga. Praksisstudiet er en integrert del av faga. Alle faga i utdanningen skal inngå i en dannelsingsprosess som sikrer at studenten innehar evne til å se en sak fra ulike sider og forske på profesjonsutøvelsen ut fra ulike perspektiv. Studenten skal utvikle evnen til å analysere egne og andres holdninger og handlinger gjennom kritisk refleksjon, alene og i et profesjonsfelleskap, og slik utvikle selvstendig handlingskompetanse og kunne ta egne valg (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7, 2018, s. 8).

Fagene i utdanningen skal være forskningsbaserte. Ved å gjøre lærerutdanningen femårig understrekes det at man må ha en utdanning på masternivå for å bli grunnskolelærer i Norge. Lærerutdanningen må derfor foregå innenfor

en forskningsorganisasjon hvor det forventes at lærerutdannere er aktive forskere. Sammenslåingene i sektoren ført til at flere institusjoner arbeider for å få en universitetsstatus med tanke på å få de samme betingelsene som de etablerte universitetene. Dette betyr at i dag finner vi grunnskolelærerutdanning både innenfor universiteter og høyskoler. Kravene til forskningsproduksjon er dermed store og viser seg i forventinger knyttet til internasjonal publisering og deltakelse i eksternt finansierte forskningsprosjekter. Den forskningsvirksomheten som har kjennetegnet lærerutdanning har imidlertid hatt en noe annen karakter enn det som etterspørres. Dette har skapt spenninger i forskningsorienteringen.

The emergence of teacher education research occurred as educational researchers embrace qualitative research while almost simultaneously privileging large-scale, multi-site quantitative research. Evidence for this schism emerges in the review of some teacher educator/researchers' work On the one hand, the teacher education research community exhibits a philosophic and methodological commitment to studying experience and practice as teachers and teacher educators as vital tool for responding to dilemmas and providing better information to guide policymakers. On the other hand, the orientation to generalizability, objectivity, statistical analyses, and multi-site databases has gained precedence. (Pinnegar and Hamilton, 2016, s.1067).

Det kan synes noe paradoksalt at den forskningen som ser ut til å høste størst anerkjennelse, er den forskningen som ikke knytter an til tradisjonelle profesjons- og praksisnære studier. Samtidig understrekes det at en mer evidensorientert forskning nettopp har forbedring av praksis som utgangspunkt. I den nevnte strategien *Lærerutdanning 2025* (KD, 2017) understrekes betydningen av å styrke forskningsaktivitet gjennom høy internasjonal publisering og solid fagfelle vurdering av forskningen. Det er, skriver departementet "behov for mer empirisk forskning, mer fagdidaktisk forskning og mer forskning som inkluderer effektstudier, intervensjonsstudier og eksperimentelle studier" (s. 19).

I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen er forskningsforankringen fremhevet og utdanningsprogrammene må formidle og engasjere studentene i vitenskapelige arbeidsformer, kritisk tenkning, og anerkjent, forskningsbasert kunnskap (Nasjonale retningslinjer 2018, s. 10). Studentene skal i tredje år skrive ei forsknings- og utviklingsoppgave (FoU) og en masteroppgave i femte år.

Forskningsorienteringen i lærerutdanningen gir et mulighetsrom for omfattende FoU-aktivitet som involverer studentene. I forskriften 1-7 heter det:

LÄROPLANSTEORI I OCH OM LÄRARUTBILDNINGEN

Masteroppgaven skal være på minimum 30 studiepoeng. Den skal være profesjonsrettet og praksisorientert. Masteroppgaven i undervisningsfag skal ha solid forankring i fag og fagdidaktikk, og kan i tillegg omfatte elementer fra pedagogikk og spesialpedagogikk. Masteroppgaven i begynneropplæring skal ha solid forankring i fagdidaktikk, fag og pedagogikk og/eller spesialpedagogikk. Masteroppgaven i pedagogikk eller spesialpedagogikk bør knyttes til undervisning i fag (2017, s.4).

Dette sitatet understreker også at masteroppgaven må være profesjonsrettet og praksisorientert. Det legges med andre ord visse føringer fra myndighetene side og det kan stilles spørsmål om den virker begrensende. Vil det være legitimt å involvere studenter i forskningsprosjekter som omhandler læreplanstudier i et historisk eller komparativt perspektiv? Ian Menter tar dette opp i en artikkel og påpeker følgende:

The ideas of an objectives-based curriculum, a process-based curriculum and the questions about areas of learning and definitions of subject – or, as Bernstein (1972) put it, the classification and framing of educational knowledge are all ideas at risk for being ignored if curriculum studies are absent from the teacher education curriculum (Menter, 2016, s. 1024).

Dersom læreplanstudier neglisjeres, vil dette også ha betydning for forskningsaktiviteten knyttet til dette feltet. Det er derfor en viktig oppgave for lærerutdanningsinstitusjonene å gjennomtenke sin egen forskningsprofil. Læreplanen kan tas for gitt og det er lite rom for kritiske analyser av de betingelser og beslutninger som er tatt rundt skolens læreplaner og å bidra med teoriutvikling. Hvilke kunnskap som gis forrang i læreplanbeslutninger og hvorvidt kunnskapen åpner for mangfold er viktig temaer som må være legitime forskningsområder innenfor en lærerutdanning.

Jeg har så langt forsøkt å vise hvordan reformer i høyere utdanning generelt og for lærerutdanningen spesielt skaper noen læreplanmessige spenninger. Dette gjelder for det første spenningen mellom forventninger om faglig autonomi og ønske om statlig regulering og, for det andre, mellom forventninger om en internasjonal forskningsorientering samtidig som lærerutdanningens praksisorientering styrkes. Det er mye som tyder på at den statlige reguleringen av lærerutdanningen er forsterket. Dette får man nødvendigvis ikke øye på om man ser på utdanningsinstitusjonenes styringsstruktur og finansiering, men man ser det når man kikker på hvordan selve utdanningen reguleres blant annet gjennom læreplaner (Karseth og Solbrekke 2016).

I den siste delen av dette kapitlet vil jeg illustrere ulike posisjoner knyttet til disse spenningene gjennom to kunnskapsgrunnlag som omhandler lærerutdanningen.

To kunnskapsgrunnlag - ulike læreplanbilder

Den første teksten er en rapport fra Kunnskapsenteret ført i pennen av Sølvi Lillejord og Kristin Børte: Lærerutdanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag utgitt i 2017. I innledning kan vi lese følgende:

For å bidra med kunnskapsgrunnlag til utviklingen av en femårig profesjonsutdanning for lærere har Kunnskapsenteret for utdanning kartlagt internasjonalt publisert forskning og identifisert forutsetninger og prinsipper for lærerutdanning som profesjonsutdanning. Forskningen viser hvilke forutsetninger som må være på plass for at lærerutdanningen skal kunne utvikles som en profesjonsutdanning. Hvert tema som drøftes i kartleggingen konkluderer med prinsipper som må ligge til grunn hvis målet er å utforme en profesjonsutdanning for lærere. Finland brukes som eksempel for å synliggjøre betydningen av enighet i sektoren om hvordan man oppfatter forholdet mellom undervisning og læring, ansvarsplassering, strukturer, organiseringsformer og praksiser som må være på plass for at lærerutdanning skal fungere som en profesjonsutdanning. (Lillejord og Børte, 2017, s. 2)

I følge forfatterne kan man på bakgrunn av forskning utlede at det er viktig at ansvar for kvalitet i lærerutdanningen tydeliggjøres og at ansvaret plasseres i ledelsen, både nasjonalt og lokalt, politisk administrativt, på lærerutdanningsinstitusjoner. Videre må en profesjonsutdanning som lærerutdanning bygge på et konsistent syn på kunnskap og læring som både gjennomsyrrer hele læreplanverket og preger utdanningspraksis i lærerutdanning og skole. Det må, hevdes det, være samsvar mellom det kunnskaps- og læringssynet som anbefales i forskning og styringsdokumenter og det som praktiseres. For at dette skal være mulig må det utvikles et felles profesjonsspråk. I rapporten belyses også partnerskapsmodeller mellom lærerutdanning og skole. Det understrekes at man internasjonalt ser en økende interesse for forskningsinformerte kliniske partnerskap. Videre konkluderes det med henvisning til forskning at:

Ansvar må også plasseres klart på ledere i lærerutdanningsinstitusjonene og på skolene. Videre er det viktig at noen har ansvar for å se til at læreplanverkets kunnskaps- og læringssyn *praktiseres* både på universitet-/høgskoler og i skolene. Lærerstudentene må oppleve at lærerutdanningsinstitusjonene og skolene har lik undervisnings- og vurderingspraksis og at denne praksisen er forankret i læreplanverket. Hvis det i tillegg utvikles en felles forståelse av prinsipper for god undervisning, vil det kaste nytt lys over problemet med teori og praksis. (Lillejord og Børte, 2017, s. 22)

Det andre kunnskapsgrunnlaget er utarbeidet av en ekspertgruppe som ble satt ned av kunnskapsministeren i juli 2016 for å se på lærerrollen. Mandatet var med andre ord videre enn lærerutdanning. Men kunnskapsgrunnlaget var ment

å være et utgangspunkt for forslag om hvordan en framtidig lærerrolle, lærerprofesjon og profesjonsfelleskap kan utvikles.

I denne rapporten er forfatterne også opptatt av ansvar, men bygger på annen forskning. Det konkluderes med at det er nødvendig med en gjennomgang av nivå og omfang når det gjelder den nasjonale styringen av lærerutdanningen da det er mye som tyder på at den er for detaljstyrt. Likeledes er utvikling av profesjonsfelleskapet og samarbeid viktig, men det understrekes i denne rapporten nødvendigheten av å styrke utøvelsen av det profesjonelle skjønnet.

For eksempel må alle utdanningene forholde seg til opplæringslov, forskrifter og den til enhver tid gjeldende læreplanen. Dette er en viktig del av profesjonsrettingen. Samtidig er oppøving av kritisk refleksjon en vesentlig del av forskningsbasert høyere utdanning. På dette punktet er lærerutdanningene altså kjennetegnet av en dobbelthet: Kandidaten skal både kunne bruke det gjeldende læreplanssystemet og samtidig kunne se og vurdere det i et kritisk lys. Å kjenne gjeldende læreplan er viktig for dagens profesjonsutøvelse, mens det å kunne analysere læreplanen fra ulike vinkler er viktig for profesjonens bidrag til utvikling av morgendagens læreplaner. Profesjonsetiske refleksjoner inklusiv kritisk dialog om verdi og normgrunnlag er et annet eksempel på tema som går på tvers av utdanningene (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016 s. 29).

Mens sitatet fra Kunnskapssenterets rapport understreker betydningen av et felles kunnskaps- og læringssyn, tilkjenner denne rapporten nødvendigheten av åpenhet i lærerutdanningen hvor læreplanverket også underlegges en kritisk vurdering. Denne rapporten trekker i sterkere grad på kunnskapskilder som understreker historiske og kontekstuelle elementer i lærerutdanning.

Rapportene er skrevet med ulike mandater og tjener også ulike formål der det finnes både diskursive likheter og ulikheter. Begge disse to tekstene kan sies å bruke forskning som belegg for sine konklusjoner. Samtidig representerer de to ulike diskurser om hvordan lærerutdanningen bør styres og hva som skal være kunnskapsgrunnlaget.

Avslutning: Makten over læreplanen

I dette kapitlet har jeg trukket fram noen utviklingstrekk når det gjelder lærerutdanningen for grunnskolelærere i Norge. Framstillingen viser at reguleringen av lærerutdanningene har endret seg og læreplanen framstår som et annet styringsinstrument enn tidligere. Fokuset på studentenes læringsutbytte er i forgrunn og forholdet mellom forskning, praksis og profesjon beskrives på nye måter. Forskningens nytte og relevans ses i direkte sammenheng med praksisfeltets behov. Det samme gjelder for hvordan begrepet profesjon forstås. Lærerutdanningsdiskursen preges dermed av en stor tro på samarbeid

og dialog mellom myndigheter (sentralt og lokalt nivå), profesjonen og lærerutdanningsinstitusjonen.

Lærerutdanningen blir sett på som et fellesprosjekt som må ledes og koordineres og involvere de ulike partene på en produktiv måte. Samarbeid er en viktig nøkkel for å løse de problemstillingene lærerutdanningen står overfor og for å sikre at kvaliteten er god nok. Denne samarbeidsorienteringen innebærer at mange inviteres inn for å påvirke utviklingen av grunnskolelærerutdanningen. Samtidig kommer invitasjonen først og fremst fra politiske myndigheter som sånn sett har regien på samarbeidet. Spørsmålet blir derfor om dette ønskede samarbeidet bidrar til å styrke den politiske styringen av lærerutdanningen på bekostning av lærerutdanningsinstitusjonenes autonomi.

Dette er et viktig forskningstema og angår spørsmålet om reguleringen av lærerutdanningen og hvem som har makten over dens læreplaner. Som Karlsen (2005) understreker handler styring om "hvilke prosesser og prosedyrer som er gyldige, bruken av virkemidler, hvilke aktører som skal delta og deres rolle og innflytelse. Enkelt sagt: Hvem har rett til å styre over hvem og på hvilket grunnlag" (s. 413). Hva betyr dette for læreplanutvikling og læreplanarbeid i lærerutdanningen når "alle vil ha fingra i den"?

Referanser

- Afdal, H.W. (2012). *Constructing knowledge for the teaching profession. A comparative analysis of policy making, curricula content, and novice teachers' knowledge relations in the cases of Finland and Norway*. PHD-avhandling. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapeligefakultet.
- Alvunger, D. & Wahlström, N. (2018). Research-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice* VOL. 24, NO . 4, 332–349.
- Canrinus, E.T., Bergem, O.K., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: taking a student perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 49:3, 313-333.
- Cohran-Smith, M. (2016). Foreword. I The Teacher Education Group (eds.) *Teacher education in times of change*. (X-XVI) Bristol: Policy Press.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- European Commission 2013, *Supporting Teacher Educators for better learning outcome*. European Commission, October 2013.
- Forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk*. (2017). Forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisningen til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring. Kunnskapsdepartementet.

- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7* (2016). Kunnskapsdepartementet.
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (2016). Kunnskapsdepartementet.
- Friedrich, D. (2014). We Brought It Upon Ourselves: University-based Teacher Education and the Emergence of Boot-Camp-Style Routes to Teacher Certification. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (2), 1-21.
- Hagemann, G. (1992). *Skolefolk*. Oslo: AdNotam Gyldendal.
- Heggen, K. & Raaen, F.D. 2014 Koherens i lærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, vol 98:1, 3-13.
- Karlsen, G. (2005). Styring av norsk lærerutdanning – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, vol 89:6, 402-416.
- Karseth, B. (2011). Teacher education for professional responsibility – what should it look like? In Solbrekke, T.D and Surgure, C (eds.) *Professional Responsibility: New Horizons of Praxis?* (159 – 174). London: Routledge.
- Karseth, B. (2012). Profesjonsutdanning og profesjonsfag: Mellom kunnskaps-tradisjoner og kunnskapspolitikk. I T.L. Hoel, B. Hanssen og D.Husebø (red.) *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press?* (77-95) Trondheim: Tapir.
- Karseth, B. and Solbrekke, T.D (2016). Curriculum trends in European higher education: The pursuit of the Humboldtian University ideas . In Slaughter, S. and Taylor, B. (eds.) *Higher Education, Stratification, and Workforce Development: Competitive Advantage in Europe, the US, and Canada* (215-233). London: Springer.
- KD (2016). *Forskrifter om rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger for trinn 1– 7 og trinn 5–10 – rundskriv med merknader, og engelsk oversettelse*. Nr F-06-16. Kunnskapsdepartementet.
- KD (2017). *Lærerutdanning 2025- nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Kunnskapsdepartementet.
- Kyvik, S. (2002). Utvikling av en egen høyskolesektor. I S. Kyvik (red.) *Fra yrkesskole til universitet? Endringsprosesser i høyskolesektoren* (s. 15-64). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo. Kunnskapscenter for Utdanning.
- Meld.St.18 (2014-2015). *Konsentrasjon for kvalitet*. Kunnskapsdepartementet.
- Menter, I. (2016). Teacher Education – Making Connections with Curriculum, Pedagogy and Assessment. I D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (eds.) *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (1015-1028), London: SAGE Publications.

- Murray, J. (2016). Teacher education and higher education. I The Teacher Education Group (eds.) (2016) *Teacher education in times of change* (s. 179-199). Bristol: Policy Press.
- Muthe, E., Malmo, K-A. S., Rogne M. (2011). Teacher education reform and challenges in Norway, *Journal of Education for Teaching*, 37:4, 441-450.
- Nasjonale retningslinjer (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7*, Sist revidert: 17.10 2018. Universitets- og høyskolerådet – lærerutdanning.
- NOKUT 2006. *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge*. Del I: Hovedrapporten. Oslo: NOKUT.
- NOKUT 2017. Nasjonal deleksamen i matematikk for grunnskolelærerutdanningen våren 2017. *NOKUTs oppsummeringer*. September 2017. Oslo: NOKUT.
- NOU 2008:3. *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Pinnegar, S. & Hamilton, M.L. (2017) The Promise of the Particular in Research with Teacher Educators. I D.J. Clandin & J. Husu (eds.) *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (1065-1079). London: SAGE Publications.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- St.meld.nr. 11 (2008-2009). *Lærerollen. Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- Tatto, M.T. & Pippin, J. (2017). The Quest for Quality and the Rise of Accountability Systems in Teacher Education. I D.J. Clandin & J. Husu (eds.) *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (s. 68-89). London: SAGE Publications.
- The Teacher Education Group (eds.) (2016). *Teacher education in times of change*. Bristol: Policy Press.
- Ulvik, M. & Smith K., (2016). Å undervise om å undervise - Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv, *UNIPED* vol 39:1, s. 61-77.
- Universitets- og høyskoleloven (2005). *Lov om universiteter og høyskoler*. Kunnskapsdepartementet.

Progression i lärarutbildning

Sven-Erik Hansén och Tom Wikman

Undervisning bör baseras på den lärandes tidigare kunnande. Pedagogikens klassiker har lärt oss att utforma undervisningen så att den startar där den lärande befinner sig för att efterhand vidga och fördjupa kunskaper och färdigheter (jfr t.ex. Comenius, Vygotsky och Ausubel). En sådan här tanke om en strukturerad tillväxt och utveckling, om progression, har i allmänhet karakteriserat läroplaner på olika stadier.

Diskussionen om tydliga krav på säkring av kvalitet i utbildning har lett till ett ökat, nästan nymornat, intresse för progression i program för lärarutbildningar. Den här utvecklingen syns särskilt i utvärderingar och diskussioner som rör lärarutbildningen i Sverige. Säfström (2017) visar att användningen av ordet progression har ökat i dokument för statlig styrning och i forskares och lärares egen textproduktion. Ökningen kan tidsmässigt anknytas till Bolognaprocessen som utmynnade i ett system med tre examensnivåer som utvecklades för att identifiera progressionen mellan grundnivå, avancerad nivå och forskarutbildningsnivå. För olika nivåer anger *The Dublin Descriptors* krav på kunskaper, färdigheter och förhållningssätt. Olika lärosäten i Sverige har följaktligen definierat och preciserat principer för progressionslinjer i lärarutbildningar (jfr exempelvis Hesslefors, Carle & Engberg, 2010; Klinth & Lindgren, 2010).

Syftet med detta kapitel är att analysera hur progression gestaltats i program för lärarutbildningar och hur lärarstudenter och lärarutbildare uppfattat progression. Analysen baserar sig på undersökningar av den utbildningsvetenskapliga kärnan (UVK) vid två universitet i Sverige. I undersökningarna samlades data från dokument som reglerar lärarutbildning och från intervjuer med lärarutbildare och lärarstudenter. Sammanlagt intervjuades 42 grupper lärarstudenter och tre grupper lärarutbildare. Dessutom genomfördes 25 individuella intervjuer med lärarutbildare. Intervjuerna bandades och transkriberades (omkring 400 sidor). Innehållsanalys användes som metod vilket betydde att materialet kategoriserades utifrån principen om uppnådd bedömaröverensstämmelse. I detta kapitel har vi gjort ett återbesök i de två undersökningarna och skärskådat dem utgående från följande forskningsfrågor:

1. Hur kommer progression till uttryck i lärosätens tolkning av statliga styrdokument?
2. Hur uppfattar lärarstudenter och lärarutbildare progression i program för lärarutbildningar?

I primärstudierna systematiserades iakttagelserna metodiskt i ett antal steg som utmynnade i en selektiv kodning av materialet. I den här studien har samma analysförfarande använts. Kapitlet utgör alltså en fortsättning på den selektiva kodning som utgjorde bas för kategoriseringen. Vi renodlar och fördjupar analysen ur ett progressionsperspektiv enligt samma tolkningsprinciper för att uppnå intersubjektiv bedömaröverensstämmelse.

Om progression

Progressionen i ett utbildningsprogram kan ses som en indikator på utbildningens koherens, dvs. hur utbildningen håller ihop. Progression förväntas följaktligen framträda i kursplaner och manifesteras i lärandemål, kursinnehåll, arbetsformer, litteratur och examinationer, men också i lärarutbildningen som helhet och därmed spegla hur programmets olika delar är sammanfogade till en framväxande helhet. Progression utgör då en integrerande princip i den kvalifikationsprocess som i slutändan av studieförloppet förväntas leda till en professionell lärarkompetens. Utöver denna strukturella progression kan också en inre identifieras, som då handlar om hur lärarstudenter beskriver sina framsteg när det gäller kunskaper, färdigheter och förhållningssätt. Progression refererar således dels till kvaliteter i läroplaner, i utbildningsprogram eller i läromedel, dels till utvecklingen av lärandet hos en individ (jfr Säfström, 2017).

Progression innebär att studier läggs upp kumulativt så att kunskaper och färdigheter förvärvade på en nivå ligger som grund för följande. De gradvis ökande kraven formuleras på olika sätt och kan till exempel inordnas i olika typer av hierarkiska taxonomier. Progression innebär att gardera sig både mot att krav hela tiden hålls på samma nivå, eller rent av sänks under en skälig nivå för stadiet i fråga, och mot att kraven ökas så mycket att de överskrider studentens förmåga (Säfström, 2017). Idealt kännetecknas lärarprogram av en abstraktionsprocess som innebär att bärande begrepp och idéer integreras till allt mer komplexa teorier (Darling-Hammond et al., 2005; Hammerness, 2006; Muller, 2009). Om olika delar av programmet agerar isolerade, utan en fortlöpande integration, begränsas möjligheterna för lärarstudenter att utveckla en samlad förståelse för undervisningsarbetet. Ett progressionsinriktat program kan därför förväntas omfatta innehåll som kontinuerligt återanknyter till innehåll som behandlats på mera grundläggande nivåer.

På grund av att program för lärarutbildningar är mångdisciplinära är det krävande att utforma innehållet så att det bildar logiskt uppbyggda helheter med tydligt framskrivna växande krav. Internationellt diskuteras kontinuerligt behovet av att finna ändamålsenliga lösningar, där teori- och praktikorienterade element med gradvis ökande krav ömsesidigt stöder varandra (se t.ex. Lilliedahl, Wikman & Hansén, 2020). Att åstadkomma en integrerad relation mellan ämnesstudier, ämnesdidaktiska studier, verksamhetsförlagda studier och allmänna pedagogiska studier har likaså visat sig vara en utmaning. Möjligheterna att utveckla program med en tydlig progression påverkas ytterligare av den organisationsmässiga struktur ett lärosäte valt för sin lärarutbildning.

Läraryrket ses som en cirkulär process där lärarstudenten kontinuerligt under förloppet av studierna anknyter tidigare erfarenheter till ny information och därmed vidgar sina perspektiv. När en studerande specialiserar sig mot yrket erövrar nya fält som breddar kompetensen (Klinth & Lindgren, 2010). Mot bakgrunden av den ovan skisserade analysen avser vårt bruk av begreppet progression följaktligen framskrivna växande krav i läroplaner och uppfattningar om blivande lärares tillväxt.

Forskningsfråga 1: Hur kommer progression till uttryck i lärosätets tolkning av statliga styrdokument?

Granskningen är baserad på de undersökta lärosätenas tolkning av Högskoleförordningen. Med utgångspunkt i statliga läroplananvisningar för innehållet i den utbildningsvetenskapliga kärnan, UVK, har lärosätena utvecklat lärandemål som styr undervisningen. Som Lilliedahl (2020) visat gör lärosätena dock varierande lokala tolkningar av anvisningarna. I det här avsnittet behandlar vi två teman som exemplifierar hur progression kan komma till uttryck i läroplanerna. Först presenterar vi en analys av verb som lärosätena valt att använda vid formuleringen av lärandemål. Därefter analyserar vi hur innehållsområden distribuerats för att möjliggöra progression.

Inledningsvis vill vi översiktligt beröra de tre områden enligt vilka högskoleförordningen strukturerar utbildningens mål. Inom och mellan respektive målområde kan lärosätena skriva fram progression. I målområdet *kunskap och förståelse* understryks vikten av att studenterna utvecklar en stabil kunskapsbas om pedagogiska företeelser centrala för lärarens arbete. Inom målområdet *färdighet och förmåga* används en bredare repertoar av verb än i fråga om det föregående. *Färdighet och förmåga* handlar om att problematisera de fenomen som studeras, att relatera dem till andra fenomen och att kunna reflektera över deras betydelse och användning i lärarens arbete. Målområdet tar i högre grad sikte på intellektuella än på praktiska redskap. Till en del förekommer dock

formuleringar som inriktas på en konkret färdighetsnivå, såsom att använda, observera, dokumentera, betygsätta och genomföra.

Trots att planering och genomförande accentueras i högskoleförordningen är förmågan att tillämpa kunskap relativt svagt kommunicerad i lärarprogrammen. Ur en översyn av målen för UVK, från de inledande till de avslutande kurserna, framgår att det är svårt att utläsa en systematiskt upplagd progression, även om en accentuering i början av studierna läggs på att utveckla sådana grundläggande färdigheter och förmågor som fördjupas i slutet av studierna. Målområdet *värderingsförmåga och förhållningssätt* är inriktat på hur lärarstudenter genom reflektion kan utveckla en kunskaps- och färdighetsbaserad förståelse och ett medvetet professionellt förhållningssätt till sitt kommande arbete som lärare. Ur genomgången av lärarprogrammen framgår det tydligt att ett starkt fokus vilar på målområdet kunskap och förståelse, medan värderingsförmåga och förhållningssätt framstår som relativt svagt kommunicerat.

Under ett utbildningsförlopp återspeglas växande kravnivåer specifikt i valet av verb eftersom lärandemål anger vad studenten ska kunna vid avslutad kurs. Ur ett kvalitetsperspektiv är frågan om varför vissa verb valts angelägen, eftersom verben utgör kärnan i de lärandemål som konkretiserar kraven för hur lärarstudenter förväntas växa till lärare. Verb uttrycker som bekant handling och tillstånd och i lärandemål exponeras handlingsverb som kan vara differentierade och formulerade på olika kravnivåer (Caspersen, Frølich, Karlsen & Aamodt, 2014). Exempelvis förmågan att benämna, räkna upp, beskriva ligger på en lägre kravnivå än verb såsom använda, tillämpa eller värdera. Vi har därför gjort en analys av verb som använts för att uttrycka lärandemål.

Ur målen för UVK-kurserna vid ett lärosäte samlade vi alla verb som underlag för en analys. Vår avsikt var att identifiera hur det vetande och de kompetenser som blivande lärare förväntas ha tillägnat sig efter avslutade studier exponerats. Tabell 1 illustrerar frekvensen använda verb som uttrycker lärandemål i tre lärarprogram.

Tabellen visar att ett litet antal verb har en hög frekvens, medan många uppvisar en relativt jämn låg frekvens. Bland de frekventa verben ingår både verb som förutsätter ett tolkande förhållningssätt (kursiv i tabellen) och verb som indikerar en lägre kognitiv nivå, av typen redogöra och formulera. Förenklat uttryckt är det alltså möjligt att bli lärare genom dels att redogöra och beskriva, dels att på en mera avancerad nivå analysera och problematisera. Med tanke på det utbud av verb i svenska språket som på ett mångsidigt, pregnant och nyanserat sätt kunde precisera kravnivåer, förvånar denna språkliga fattigdom. Variationen i utbudet av verb uttrycker förvisso en tendens till progression, men analysen uppfordrar till fortsatt uppmärksamhet på om hur progression konkret

LÄROPLANSTEORI I OCH OM LÄRARUTBILDNINGEN

gestaltas i läroplaner. Eventuellt kan iakttagelsen förklaras av att serier av verb, som beskriver en enkelt iakttagbar progressionslinje från lägre till allt mer avancerade kravnivåer, inte ensamma kan fånga in progressionen i lärandemål, utan därtill krävs att även sammanhanget vägs in i bedömningen.

Tabell 1. Verb ur lärandemål i kärnkurserna vid ett svenskt lärosäte.

Verb i lärandemål	Frekvens
Redogöra	32
<i>Analysera</i>	31
Beskriva	26
<i>Problematisera</i>	19
Identifiera	11
<i>Diskutera</i>	9
Jämföra	8
<i>Reflektera</i>	6
<i>Värdera</i>	6
Använda	5
<i>Kommunicera</i>	4
Sammanställa	3
Uppvisa	3
Tillämpa	2
<i>Formulera</i>	2
Visa kännedom	1
<i>Förhålla sig till</i>	1
<i>Sätta in i sammanhang</i>	1
<i>Visa insikt</i>	1

Vårt följande tema utgör en analys av hur innehållsområden distribuerats inom läroplanprogram för att möjliggöra progression. Vi exemplifierar med innehållsområdet vetenskapsteori och forskningsmetodik.

Ett universitet valde att integrera innehållsområdet som en del i flera kurser. Lösningen möjliggör i princip att kumulativt bygga upp studenternas förståelse för vetenskapsteori och forskningsmetodik. Ur ett progressionsperspektiv kan det tyckas att en fördelning av ämnesinnehållet mellan olika kurser, till "strimmor", vore optimal eftersom det är möjligt att anpassa kravnivån till studenternas växande insikter och förmåga. Risken är emellertid att strimmor inte får en tillräcklig uppmärksamhet eller att de "tappas bort" på grund av svårigheter att utveckla logiska sammanhang mellan olika teman. Innehållsområdet kan uppfattas som en "kusin från landet" som inte får den uppmärksamhet det förtjänar. Frågan behöver också ställas om huruvida vilket innehållsområde som helst kan omvandlas till en strimma utan en självständig position i programmet. Blivande lärare kan tänkas vara i behov av en större metodarsenal än vad som rimligen kan integreras i övriga kurser. Samverkan är krävande och utmanas i synnerhet vid täta lärarbyten. Strimmor kräver därför en omsorgsfull planering, en klart formulerad ansvarsfördelning och självfallet en tät samverkan mellan involverade lärare i en kurs.

Det andra universitetet valde att koncentrera vetenskapliga perspektiv och metoder i en separat kurs tidigt i studierna. Tanken var uppenbarligen att de vetenskapliga perspektiven skulle genomsyra hela utbildningen och fungera som intellektuella redskap för att tolka verksamhetsförlagd utbildning, VFU, ämnen och UVK. Risken med att tidigt introducera tämligen abstrakta vetenskapliga perspektiv är att lärarstudenterna inte har förutsättningar att tillgodogöra sig innehållet. Dessutom är tidsavståndet stort till den fas i studierna då vetenskapsteori och forskningsmetodik explicit ska tillämpas.

Forskningsfråga 2: Hur uppfattar lärarstudenter och lärarutbildare progression i program för lärarutbildningar?

Från att ha granskat progression utifrån styrdokument flyttar vi fokus till lärarstudenters och lärarutbildares uppfattningar av progression. Vi startar med uppfattningar inriktade på programmet i sin helhet och flyttar därefter fokus mot progression mellan och inom kurser. Slutligen riktar vi in oss på uppfattningar om hur studenter själva kan utveckla progression i studierna.

Programprogression

Programprogression beskriver lärares och lärarstudenters uppfattningar av hur de upplever växande krav i programmet som helhet.

En lärarutbildare framhöll att en fördjupning av kunskaper alltid skedde . . . *i relation till något annat* (Lär.). Det här understryker betydelsen av en fungerande kommunikation för att få en uppfattning om var den egna insatsen tidigare kan haka i. Lärarprogram har en nämligen en komplex uppbyggnad vilket innebär att många lärare behöver engageras. Vid det ena lärosätet underströk en lärarutbildare emellertid att . . . *det har varit svårt att få en överblick över vad programmet, just det där med progression och så. Som jag ser det finns det inget riktigt forum för att föra den typen av diskussioner* (Lär.). En annan lärare önskade . . . *större transparens, samverkan över kärnans kurser, för där har jag oerhört dålig koll* (Lär.). Behovet av information accentuerades då timplärare engagerades. De kunde vara dåligt informerade om den egna kursens position i studierna . . . *det är väldigt svårt när man kommer in en gång och så ska man göra sin grej och så är det nån annan som har en plan för kursen. Man vill ju . . . jag vill ju inte lägga mig i . . . kanske om jag undervisar lite mer* (Lär.).

En lärare gav ett konkret exempel på hur samarbete kunde gestaltas: . . . *så nu har vi påbörjat ett arbete med att grundlärarprogrammen träffades i början av terminen, alla kurser, alla som kunde, . . . vi såg liksom hur såg hela programmet ut ur en students studiegång . . . för att titta då på hur Lärande och utveckling följs upp av Svenska 1 och matte och så VFUn . . . vi gör små steg för att hitta progression och samsyn* (Lär.).

Ett annat exempel relaterat till programprogression var frågan om hur bedömning som innehåll kunde undervisas så att . . . *betygsfrågan inte dyker upp i nåt ämne, medan nån annan hållit på att tjata om samma sak på samma nivå hela tiden . . .* (Lär.). Ett nära samarbete och en kommunikation motiverade . . . *att det finns kursansvariga och delkursansvarig . . . som . . . baskar ihop samarbetet för att säkerställa det* (Lär.). Exempelen understryker träffande kommunikationens betydelse för att skapa progression på programnivå.

En lärarstudent redogjorde för sina erfarenheter under första året och konstaterade att . . . *då la vi ju liksom grunden för allt, och nu ökar det ju på* (Stud.). En annan såg de första kurserna som en . . . *välkomstbild av det hela eller . . . som en mer allmän beskrivning* (Stud.). När exempelvis specialpedagogik tillfogades, ledde det till . . . *en komplicering av pedagogiken i allmänhet . . . ett slags fördjupning inom pedagogiken så att säga på ett sätt* (Stud.). En annan student hade i början av studierna identifierat en anpassning av kravnivån av lärarna . . . *så då hade dom kanske lite överseende* (Stud.). Lite längre fram i studierna var lärarna . . . *lite mera, vad ska man säga, stränga . . .* (Stud.). Enligt en lärare var det essentiellt för . . . *en bra pedagog att kunna på nåt sätt utvärdera studenters position och ordna seminarier som . . . utmanar deras nuvarande nivå eller position* (Lär.). Den formativa bedömningen under seminarier underströks av en student eftersom . . . *du måste uppnå det här och det här och det är viktigt att du har så här mycket om det här och så tyckte inte jag att det var när vi började*

(Stud.). Progressionen exponerades också via bedömningen och en lärare konstaterade att . . . *det återspeglas i mer sofistikerade betygskriterier . . . man förväntar sig mer på högre . . . avancerade nivåer, så jag tycker man ser den progressionen* (Lär.).

Programprogressionen är knuten till de förutsättningar som lärarutbildningens organisation inom ett lärosäte skapar. En uppdelning av programmet på olika institutioner och tillfälligt anställda lärare ansågs försvåra möjligheterna till kommunikation. Fördelen med att UVK är sammanhållen framhölls av en lärare: . . . *jag insåg vilken nytta vi har att det är pedagogikämnet som håller i UVK-kurserna och att det inte är uppsplittrat mellan en massa olika institutioner* (Lär.).

Interkursprogression

Med interkursprogression avser vi de växande krav som lärarstudenter och lärarutbildare identifierat mellan olika kurser och innehåll i programmet.

Progressionsperspektivet framgick i en utsaga av en lärarstudent som konstaterade en nära anknytning mellan två kurser. En kunskapsstillväxt kunde gynnas om lärare följde upp tidigare kurser genom en sammanbindande repetition: . . . *det här ska ni kunna, jag tar en liten snabb sammanfattning, ofta är det ju bra att dom tar en liten upprepning* (Stud.).

Utvecklingen av skrivfärdigheter beskrevs av en lärare följa en tydlig progressionslinje . . . *efter en kurs som handlar om läroplansteori och didaktik, som kastar studenter in i något slags djupanalys av styrdokument kommer en kurs som kallas för Vetenskapsteori och forskningsmetodik* (Lär.). Uppläggningsen lade grunden för de färdigheter som skulle användas . . . *på ett mycket omfattande sätt i deras självständiga arbete som är väldigt nära kopplat till skolan där dom samlar in sin empiri* (Lär.).

Vid ett lärosäte hade skapats . . . *ett dokument här nu för grundlärarprogrammet som heter vetenskapligt skrivande som ska användas hela första terminen och vi hoppas att kursledare på efterföljande terminer vill ta det också . . .* (Lär.). Studenter hade uppfattat en progression i utvecklingen av de akademiska skrivfärdigheterna . . . *ju högre upp du kommer så ju mer fokus kommer ju att läggas på hur du skriver* (Stud.). Tanken bekräftades av en annan student som framhöll att . . . *det har ju blivit lite hårdare, skriftmässigt då* (Stud.) och . . . *tittar vi på det . . . första vi skrev är det stor skillnad* (Stud.). Retrospektivt identifierade studenten konkret de växande progressionskraven i relation till den första uppsatsen som . . . *inte hade blivit godkänd idag!* (Stud.), och en annan bekräftade att: . . . *från början hade man ju noll koll, nu känns det som att man har bra koll på det här med vetenskapliga texter . . .* (Stud.).

Ett annat sätt att utveckla interkursprogression kunde iakttas i strimmor, dvs. innehåll som fördelas mellan flera kurser. Temat etnicitet ingick som en strimma

. . . i flera olika kurser, den kommer upp starkt i föräldra-lärarsamverkan, flera böcker handlar om den multikulturella aspekten (Lär.). Läraren exponerade en medvetenhet om risken att . . . strimman kan ju lätt försvinna . . . (Lär.), och om vikten av att det faktiskt . . . också sker en progression i det (Lär.). En lärare poängterade betydelsen av att inkludera teman inriktade på etnicitet tidigt i studierna så att dessa kunde stöda reflektionen under studierna: . . . vi lägger in det väldigt tidigt för att dom ska möta det och känna till den här typen av problematik. Men det är ju så svårt när man vill att allting ska ligga först . . . (Lär.).

Interkursprogression ansågs också försvåras av att den statliga styrningen av innehållsområden var så detaljerad: *Bekymret är att uppdraget UVK i lärarutbildningen är så styrt, innehållsmässigt, och allt ligger . . . på grundnivå hela tiden och sen försvinner kompetensområdet* (Lär.). Samma problem upplevde också en student som frågade sig: . . . om det kallas progression, eller om det snarare kan kallas för fokusbyte, kan vi ju diskutera (Stud.). Progression i betydelsen fördjupning av kunskaper ifrågasattes också med hänvisning till tidsläggningen . . . en kurs som kommer tidigt i studierna, . . . och där målet är kunskap om det och det och det, och så kommer det en ny delkurs, läroplansteori . . . där fördjupad kunskap efterfrågades . . . och då frågar jag, skillnaden mellan kunskap och fördjupad kunskap (Stud.). Kommentaren antyder osäkerhet i förhållande till den konkreta gestaltningen av läroplanen ur ett progressionsinriktat interkursperspektiv. En lärare uttryckte en allmän önskan om en tydligare precisering av nivåer i studierna och konstaterade att universitet generellt gått in för . . . att undervisa på a-nivå, b-nivå, c-nivå . . . (Lär.).

Ur ett progressionsperspektiv gavs förhållandet mellan UVK och VFU en särskild betydelse. Den tidsmässiga samordningen av den verksamhetsförlagda utbildningen ansågs central i förhållande till UVK. Det teoretiska och praktiska innehållet skulle sammanvävas för att garantera progression: . . . med kortare VFU så man får testa på, som nu när vi haft specialpedagogik, så man får gå ut och se om man kan identifiera vissa mönster liksom (Stud.). Som ett progressionsproblem upplevdes den tidsmässiga distansen mellan olika delar av utbildningen, exempelvis i distributionen av VFU. Denna relation mellan den tidsmässiga uppläggningsprogrammet och progressionen i lärarstudenters lärande, som också uppmärksammades i forskningsfråga 1, underströks av följande student: *Så det blir ju otroliga hopp mellan varje praktiktillfälle* (Stud.). En lärare hävdade dock att det fanns en intention att VFU och UVK skulle gå hand i hand för att garantera . . . progressionen i professionsblivandet (Lär.). Ett exempel på ömsesidigheten var att studenterna gavs möjlighet att . . . under hela terminen . . . kunna ta del av forskning och att formulera sig skrivande, kring vetenskapligt skrivande, men också i sin lärarprofession att samtala och skriva (Lär.).

Intrakursprogression

En förutsättning för att utveckla progression i lärandet är att den innehållsliga strukturen och aktiviteterna i en kurs är koherent upplagda. Inom ett utbildningsprogram ansåg studenter att föreläsningar och seminarier höll väl ihop: *Det hänger ihop mycket, väldigt bra tycker jag. Det är ju det som tas upp på föreläsningarna som vi också avhandlar på seminarierna* (Stud.) och . . . *kursen inleddes ju med en föreläsning som vi sen hade ett eller två seminarier till och det kopplar ju väldigt bra . . .* (Stud.). En annan student bekräftade också att anknytningen . . . *har varit bra, vi har ju fått instuderingsfrågor varje seminarium. Dom har varit obligatoriska, men alla har inte varit närvarande ändå* (Stud.). Möjligheter för progression skapas här genom att olika delar i undervisningsprocessen, föreläsningar - seminarier - instuderingsuppgifter, upplevs vara naturligt anknutna till varandra. Frågan inställer sig emellertid hur progression kan skapas om studenter uteblir från undervisningen.

Litteraturens betydelse för att utveckla progression underströks i följande excerpt: *Ibland läser man samma sak hela tiden, tycker jag, det känns som att, ja visst, nu säger den här författaren det också, ibland så känns det att det är lite . . . så man skummar liksom, det blir mycket upprepningar* (Stud.). Problematiken accentuerar utmaningen att finna litteratur som på ett naturligt sätt ger möjligheter att utveckla progression under studieförloppet. Som följande ämneslärarstuderande antydde, tycks litteraturen ha tämligen långa "startsträckor": . . . *150 sidor av den här boken hade jag kunnat sammanfatta på 4 sidor* (Stud.). Lärare underströk betydelsen av . . . *en medveten progression . . . att ta till sig både engelskspråkig litteratur och att söka artiklar och så . . .* (Lär.). Utmaningen med att utveckla successivt växande krav var emellertid knuten till . . . *litteraturfrågan, hur hittar man då liksom nästa bok . . .* (Lär.). Några studenter uppgav sig inte ha observerat en växande kravnivå i litteraturen utan . . . *kurslitteraturen var ganska upprepande tycker jag, . . . den gav egentligen inte något nytt perspektiv . . . och då kunde man ha fördjupat sig i en av böckerna i stället* (Stud.). Omdömena uppfordrar till uppmärksamhet vid valet av litteratur och vid undervisningen av akademiska läsfärdigheter.

Organisk progression

Till en del uppfattades progressionen som en så organisk del av studierna att den utvecklats implicit och när studenterna medvetandegjordes kunde de retrospektivt bekräfta att en progression skett i studierna . . . *bara att man inte själv tänker på det för att man är mitt i det* (Stud.). En student identifierade progressionen i form av att . . . *vi använder mer relevanta begrepp och har mycket större förankring till litteratur och såna saker . . . att det är en påtagligt stor utvecklingskurva som vi har gått igenom . . . jag tycker det är en oerhörd progression och så* (Stud.). En annan student identifierade en kvalitativ utveckling i form av ett stort hopp från aktiviteter inriktade på att läsa till att . . . *skriva paper som handlade om olika teoretiska och pedagogiska [teman] . . . nu ser jag en progression* (Stud.).

Ett annat exempel på organisk progression identifierade en lärarstudent i förmågan att läsa selektivt: . . . *Man har blivit bättre på att skumläsa, se vad som är viktigt!* (Stud.). Progressionen möjliggjordes genom att . . . *vi har ju mer bagage liksom att använda oss av nu också* (Stud.), och . . . *vi kan mer ifrågasätta för vi vet vad vi ska göra och inte göra . . .* (Stud.).

En student beskrev utvecklingen i förhållande till den första tiden i utbildningen . . . *jag kände mig inte lika förberedd då på hur man skulle bemöta eleven, . . . då förstod jag mig inte på hur jag skulle gå till väga med en elev som inte alls ville vara med på lektionerna* (Stud.), men nu efter . . . *den här delkursen . . . om elever i behov av stöd, nu vet jag precis hur jag skulle göra för att göra det lättare för eleven . . .* (Stud.).

Studentinitierad progression

Oberoende av hur väl planerat ett program är, hänger i slutändan utvecklingen av kunskaper och färdigheter på studentens egen beredskap för att ta ansvar för sina studier. En lärarstudent beskrev den ökade beredskapen så att . . . *vi är mer förberedda nu, fast man kanske känner av pressen att det snart blir dom här självständiga studierna* (Stud.). En annan student hade . . . *många gånger känt att jag inte får nån utveckling, att jag får den här progressionen och att jag får utmaningar* (Stud.). Möjligheterna att lägga ribban på en lämplig nivå i förhållande till den egna förmågan hade emellertid identifierats under den verksamhetsförlagda utbildningen och i förhållande till självständiga skrivprocesser. En ämneslärarstudent underströk att. . . *det ändå har varit möjligt att forma VFUn mycket efter eget intresse, så på det sättet finns det nån form av progression . . .* (Stud.). Möjligheter fanns också i uppsatsskrivningen . . . *den här C-uppsatsen, då man får grotta ner sig i precis vad som helst! Det är ju kul. Och lägga det på sin nivå* (Stud.).

Sammanfattande analys

Syftet med vårt bidrag var att granska hur progression gestaltas i lärarutbildningar och hur lärarstudenter och lärarutbildare uppfattat den. Två forskningsfrågor fick precisera syftet, den ena riktad mot programmet och den andra mot lärarstudenters och lärarutbildares uppfattningar om progression.

Sammanfattat visar analysen att progression i någon mån uppmärksammas i tolkningen av statliga styrdokument. Goda exempel framkom om hur växande kravnivåer vävts in i programmen, exempelvis i förhållande till akademiska skrivfärdigheter. Till en del identifierade vi också en implicit progression. Respondenterna upplevde att kravnivån på ett organiskt sätt ökat som en integrerad del av studierna; ju mer lärarstudenterna hade lärt sig, desto större krav kunde ställas. Den iakttagna progressionen visar på medvetna strävanden till att uppnå kvalitet i programmen för lärarutbildningarna och till att hos

lärarstudenterna utveckla och fördjupa sådana kunskaper och färdigheter som bedöms nödvändiga för ett professionellt arbete som lärare (jfr Säfström, 2017).

Resultaten pekar också på svårigheter i att utveckla en systematisk och fort-löpande progression i läraryrket. Uttalanden av respondenterna avslöjar, att ett fragmenterat utbildningsprogram begränsar möjligheterna till att nå fram till en teoriförankrad och samlad förståelse för det kommande undervisningsarbetet (jfr Darling-Hammond et al., 2005; Hammerness, 2006). Högskoleförordningens förteckning över sju olika innehållsområden i UVK verkar inte som sådan locka till ett progressionsbaserat upplägg av kurserna.

Utifrån ett progressionsperspektiv kan flera olika tolkningar göras. Såsom analysen ovan visar kan innehållsområden uppdelas i kurser och tidsmässigt positioneras på olika sätt. Vår granskning bekräftar Lilliedahls resultat (i denna rapport) att variationen är stor i tolkningen av hur UVK utformas i läraryrket. Granskningen understryker betydelsen av en medvetenhet om att optimera betingelserna för lärarstudenternas successiva lärande. En schablonmässig omvandling av styrdokumentens innehållsområden till ett sekventiellt upplagt program i förhållande till ett är därför knappast ändamålsenligt. Ur ett progressionsperspektiv kan kutymen att fokusera enskilda ämnesområden till stora kurshelheter vara problematisk eftersom naturliga möjligheter till en fördjupning under senare delar av programmet på det här sättet försvåras. En sekventiell uppbyggnad av läraryrket program kritiserar av Billmeyer (2019) som föreslår en omorganisering där olika element i programmet stratifierat genomlöper studieförloppet. En sådan organisationsmodell där praxisorienterade och teorifokuserade kurser går parallellt kunde vara gynnsam ur ett progressionsperspektiv.

Komplexiteten i läraryrket programmen, med många ämnen och aktörer involverade, verkar skymma siktet för utvecklingen av program med systematiskt stigande kravnivåer. En ändamålsenlighetsprincip vid konstruktionen av scheman konkurrerar med en annan, inriktad på en optimalt upplagd kumulativ lärandeprocess.

Kapitlet baseras på två analyser av den utbildningsvetenskapliga kärnan vid lärosäten i Sverige. Såsom Levin (2019) mycket riktigt påpekar utgör den utbildningsvetenskapliga kärnan i sig inte hela läraryrket utbildningen. Blivande lärares attityder, färdigheter och kunskaper utvecklas i ett samspel mellan UVK, VFU och ämnesstudier. Denna insikt komplicerar också frågan om progression i läraryrket utbildning utöver det perspektiv som presenterats i kapitlet.

Referenser

- Billmayer, J. (2019). En vision om framtidens lärarutbildning. I: *Skola och samhälle* https://www.skolaochsamhalle.se/flode/lararutbildning/jakob-billmayer-en-vision-om-framtidens-lararutbildning/?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+SkolaOchSmhalle+%28Skola+och+Samh%C3%A4lle%29
- Caspersen, J., Frølich, N., Karlsen, H. & Aamodt, P. (2014). Learning outcomes across disciplines and professions: measurement and interpretation. *Quality in higher education* 2(2), 195–215. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programmes. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 390–441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hammerness, K. (2006). From Coherence in Theory to Coherence in Practice. *Teachers College Record*, 107(7), 1241–1265.
- Hesslefors, E., Carle, J. & Engberg, H. (2010). *Bolognaperspektiv. Om progressionslinjer inom Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Klinth, R. & Lindgren, C. (2010). *Progression inom ämneslärarutbildningen vid Linköpings universitet* (2010). Linköping: Linköpings universitet.
- Levin, G. (2019). Lärarutbildningens dilemman. I: *Skola och samhälle*. https://www.skolaochsamhalle.se/flode/lararutbildning/goran-levin-lararutbildningens-dilemman/?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+SkolaOchSmhalle+%28Skola+och+Samh%C3%A4lle%29
- Lilliedahl, J. (2020). Läroplansteori i svensk lärarutbildning: En semantiskt orienterad läroplansanalys. I: E-B. Jodal, S. Lindblad, & C. Runesdotter (Red.) *Läroplansteori i och om lärarutbildning*. Rapport från den sjunde Nordiska Läroplansteoretiska konferensen. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lilliedahl, J., Wikman, T. & Hansén, S.-E. (2020). Coherence within Teacher Education: Swedish Lessons. In: Thomas Lehmann (Ed.), *International Perspectives on Knowledge Integration: Theory, Research, and Good Practice in Pre-service Teacher and Higher Education*. Leiden: Brill Academic Publishers.
- Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of Education and Work*, 22(3), 205–226.
- SFS 2010:541. Högskoleförordningen; Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)
- SFS 1993:100 Högskoleförordningen.

Säfström, I. A. (2017). *Progression i högre utbildning*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.

Globalisering av lärarutbildning i Sverige? Om OECD:s kunskapsintressen och problemrepresentation och dess betydelser i svenska sammanhang.

Sverker Lindblad & Katarina Samuelsson

Indeed, some have predicted that education reforms that fail to take teacher education into account are 'condemned to inefficiency' (OECD, 1998, cited in OECD, 2011, p. 12). (Tatto and Furlong, 2015, p145) (och nu citerat av oss!)

Lärarutbildning har under senare år satts på agendan av politiker, media samt olika internationella och multi-nationella aktörer. Detta grundar sig exempelvis på uppfattningen att lärares insatser är av vital betydelse i skolan som system (se tex Barber & Mourshed, 2007). Därmed blir utbildning av lärare ytterst central för olika insatser (Tatto and Furlong, 2015). I media ser vi exempel på hur brister i lärarutbildningen lyfts fram. Vi ser också förslag på politiska åtgärder för att hantera dessa brister. Här finns flera viktiga aktörer. En av dessa är OECD, vars mätningar, verksamheter och skrifter har fått stort genomslag i svenska utbildningspolitiska diskussioner, exempelvis i olika utredningar och propositioner.

Vi relaterar frågan om lärarutbildning och dess påstådda brister till frågan om problemrepresentation. Detta bygger på Bacchi (2000) som menar att problem inte existerar av sig själva "out there", utan att dess beskrivning är formulerad i en viss kontext för ett visst syfte. "Rather 'problems' are 'created' or 'given shape' in the very policy proposals that are offered as 'responses'." (Bacchi, 2000, s. 48). Bacchi (2009) menar alltså att på det sätt vilket ett fenomen presenteras som "problem" får betydelse för det sätt vi förstår både fenomenet, problemet och möjliga sätt att lösa det. Genom att konstruera både problem och lösningar på ett visst sätt legitimeras vissa politiska processer, medan andra negligeras (Bacchi, 2012). I linje med det undrar vi då vems problem med

lärarutbildning det är som beskrivs i media, hur problemet framställs, vad det bygger på för evidens, och hur det förhåller sig till pedagogisk forskning? Alltså, vems är problemrepresentationen och på vilka grunder görs den? Sammantaget är vår ambition att ge en bild av hur lärarutbildning som problem formas och formar sig i vad som sägs vara en tid av globalisering.

Eftersom vi ser OECD som en viktig aktör riktar vi oss främst mot deras dokument. I det här kapitlet ska vi framför allt gå igenom OECDs program TALIS - *Teaching And Learning International Survey* (OECD, 2019a) och ITP - *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems* (OECD, 2019b) och dess betydelse i Sverige. Vi gör det med en läroplansteoretisk infallsvinkel, där vi försöker lyfta fram och analysera argument och principer för lärarutbildning och förväntade följder som erhålls av dessa för skolans verksamhet, enligt ett urval av dokument från dessa program. Vidare går vi igenom vissa svenska utbildningspolitiska dokument som behandlar skolväsendets utveckling och krav på lärarutbildning. Vad ser vi här av de principer och argument som presenterats i texter från OECD? Vad är det som hävdas, hur ser argumenten ut, och vad väljs ut och överförs till svensk utbildningspolitisk diskurs? I sammanhanget kan det vara värt att notera att OECD inte är en myndighet utan en internationell organisation för samarbete och utbyte av idéer av betydelse för ekonomisk och kulturell utveckling⁶.

Vi är här intresserade av samspelet mellan vetenskap och politik och då särskilt i termer av internationellt samarbete och globalisering inom utbildningsområdet.⁷ Vi menar att en sådan analys av de problem som formuleras är en angelägen uppgift för att förstå de uppgifter, riktlinjer och problemförståelse som lärarutbildningen verkar inom och står inför.

Utgångspunkter och frågeställningar

Vi ska här fokusera på OECD i relation till lärarutbildning. Detta är som sagt ett område som av många anses vara av strategisk betydelse för att utveckla och förbättra olika länders skolväsenden. OECD har lyft fram den strategiska betydelsen av lärarutbildning . På likande sätt formulerar sig internationella företag som McKinsey i sina analyser av utbildningssystem (Barber & Mourshed, 2007).

⁶ Se

https://sv.wikipedia.org/wiki/Organisationen_f%C3%B6r_ekonomiskt_samarbete_och_utveckling (Wikipedia, 2019).

⁷ Föreliggande text ingår i Agora-projektets verksamhet. Projektet finansieras av Vetenskapsrådet 2017-20

I och med högskolereformen 1977 förändrades de tidigare separata lärarhögskolorna till lärarutbildningar införlivade i Sveriges högskolor och universitet, vilket kan sägas vara i linje med tidens ökade krav på läraryrkets akademisering.⁸ En viktig princip för lärarutbildning, i enlighet med Högskolelagen, är att den ska vila på vetenskaplig grund och att dess undervisning ska vara forskningsanknuten (Björklund, 1991). Vi undrar om forskningsanknytningen också gäller hållbarheten i de argument om lärarutbildning som olika aktörer för fram och de belägg som förs fram i dessa argument. Vi menar att det borde vara så.

En av de viktiga aktörerna med inflytande i skolfrågor är som tidigare nämnts OECD. Vi frågar oss därför hur vetenskapliga argument tar sig uttryck i OECDs program, men också om detta speglas i svenska utbildningspolitiska diskurser om lärarutbildning och i så fall hur? Vilken kunskap värderas eller nedvärderas och vilka kunskapsintressen får råda i utbildningspolitiska diskurser om lärarutbildning och vilket kunskapsunderlag är för handen när strategier diskuteras och beslut fattas om lärarutbildning. Kort sagt, hur resonerar OECDs experter om lärarutbildning därvidlag? Vi ser detta som frågor om kunskapspolitik. Med detta menar vi "... ett begrepp vi använder för att tala om ett samhälles samlade sätt att värdera och prioritera mellan olika kunskapsområden eller kunskapsstyper – mellan olika områden, ämnen, förklaringsmodeller och tankestilar" (Ekström, Johannisson & Sörilin; 2013, s. 62).

Vi kommer här att utnyttja genomgångar av forskning om lärarutbildning för att se hur olika kunskapsintressen positioneras för att därefter diskutera de positioner som prefereras av OECD i deras program för lärarutbildning.

Av särskilt intresse i detta sammanhang är den omfattande analys av forskning om lärarutbildning som Cochran-Smith & Villegas (2015) och Cochran-Smith, Villegas, Abrams, Chavez-Moreno, Mills, & Stern, (2015) genomfört. De identifierar tre huvudinriktningar (Cochran-Smith & Villegas, 2015, s. 7):

- a. Forskning om hur lärarutbildning förbereder för redovisningsansvar, effektivitet och strategier för lärarutbildning
- b. Forskning om hur lärarutbildning förbereder för de krav som kunskapssamhället kommer att ställa.
- c. Forskning om hur lärarutbildning förbereder för att hantera frågor om mångfald och ojämlikhet

⁸ En analogi till detta är forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete som infördes 2000 i syfte att skapa en vetenskaplig grund för lärarutbildningen (Reimers, 2014).

Givet denna distinktion frågar vi: Vilka huvudinriktningar refererar OECD till i sina genomgångar av lärarutbildning? Vad betyder detta för vilka principer och argument som förs fram?

Om undersökningen

Vi har valt att fokusera på dokument under perioden 1999-2019. Valet grundar sig på OECDs verksamhet där jämförande analyser av skolresultat började presenteras efter 1999 och där deras senaste analys rör TALIS 2018 där resultaten publicerades 2019. De valda dokumenten är:

Från OECD:

- TALIS 2018 Results (Volume I). *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* (OECD 2019a).
- ITP 2019: *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. (OECD, 2019b).

Från Sverige:

- Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63).
- En hållbar lärarutbildning (SOU 2008:109)
- Den svenska skolkommisionens betänkande (SOU 2017:35).

Till detta kommer den svenska TALIS-rapport som Skolverket presenterade 2019, (Skolverket, 2019a) samt Skolverkets websända presskonferens i samband därmed (Skolverket, 2019b).

OECD och dess program med fokus på TALIS och ITP

OECD har under lång tid intresserat sig för lärarutbildning som ett medel för att förbättra skola och utbildning. En viktig utgångspunkt för organisationens analyser har de senaste decennierna varit deras egna storskaliga internationella undersökningar; som de ovan presenterade TALIS och ITP samt PISA (Programme for Individual Study Assessment. En verksamhet som följer detta är OECDs årliga möte för ledare från framgångsrika PISA-länder – "International Summit on the Teaching Profession" (ISTP) – (se t.ex. Samuelsson, 2019, s. 40). Till detta kommer andra organisationers storskaliga mätningar där länders skolresultat jämförs, som tex PIRLS (se Lindblad, Pettersson & Popkewitz, 2015). Dessa nyttjas också i OECDs granskningar av olika länder och i deras design av utbildning och undervisning som system.⁹

⁹ OECD är en övernationell organisation som driver sin agenda på olika sätt, bland annat genom att publicera rapporter av olika experter. Dessa rapporter bygger på experternas uppfattningar, även om OECD genom sin utgivning stödjer dem.

Sverige är ett på många sätt intressant land därvidlag. I de första PISA-mätningarna år 2000, uppvisade svensk skola ganska goda resultat och det politiska och massmediala intresset var svagt (Utbildningsdepartementet, 2008). Men bilden förändrades 2008, då provresultaten i Sverige försämrades, en nedgång som fortsatte i nästkommande PISA-mätningar¹⁰. Den svenska skolans kris mätt med OECDs mått hamnade på dagordningen i den politiska debatten och den dåvarande regeringen vände sig då till OECD och bad om ytterligare analyser och råd för att vända den negativa trenden.

Analysen och råd kom i olika steg, något som regeringen också svarade på. Bland annat tillsattes en statlig utredning, den s.k. Skolkommisionen (SOU 2017:35) som i sin tur låg till grund för en proposition från regeringen (Prop 2017/18:182).

Utifrån denna och liknande interaktion mellan OECD och Sverige vill vi hävda att OECD förmodligen har haft möjligheter till ett reellt inflytande på svensk skolpolitik, även om organisationen formellt sett inte har något att säga till om vad gäller svensk skola. Detta inflytande menar vi framförallt har sin start genom de mätningar som OECD gör. Mätningarna förmodas ge måtten på kvaliteten hos svensk skola. Huruvida dessa mått i praktiken är av relevans för att bedöma utfallet av svensk utbildningspolitik och vad som är viktigt för svensk utbildningspolitik kan emellertid diskuteras (Lindblad, Pettersson & Popkewitz, 2018; Serder, 2015).

Vi kommer här att ta upp två program inom OECD som är av särskild betydelse i dess relation till lärarutbildning, nämligen Initial Teacher Preparation (ITP) (OECD, 2019b) och the Teaching and Learning International Survey (TALIS) (OECD 2019a).

Initial Teacher Preparation (ITP)

I rapporten Initial Teacher Preparation (ITP) skriver författarna att kvaliteten hos lärarkåren har en nyckelroll i olika länders ansträngningar att effektivt utveckla elevers kompetenser och potential (OECD, 2019b; OECD 2015a). För att åstadkomma detta krävs att en överger enkla linjära modeller för förändring av lärarutbildning och i stället förstår lärarutbildning som en del i ett komplext system:

A variety of policy strategies and initiatives can be linked to this objective such as introducing accountability measures (teacher evaluation, teaching

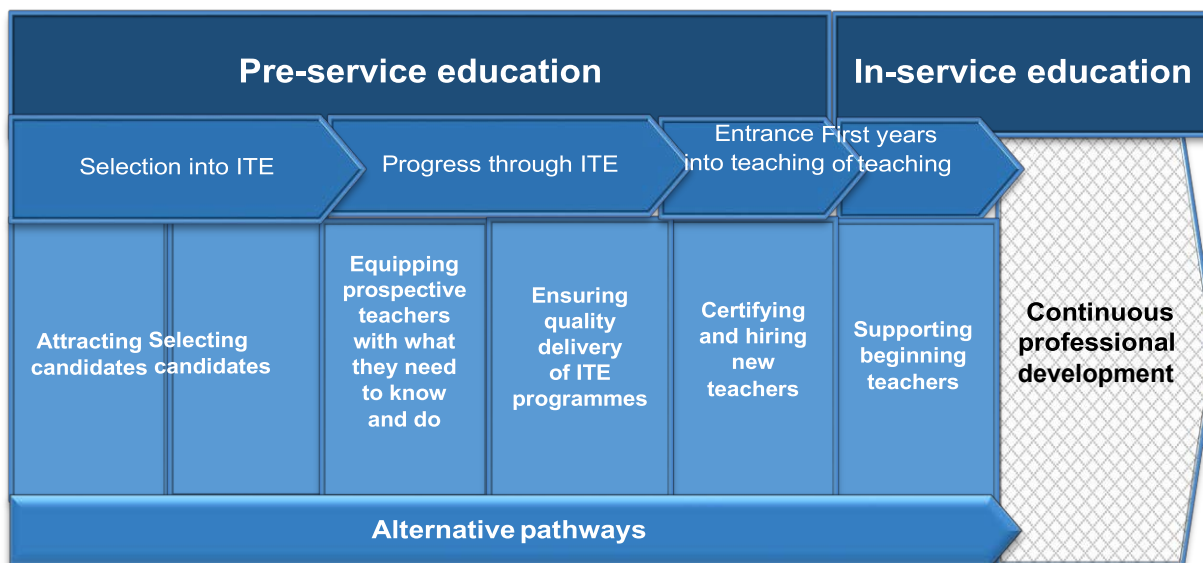
¹⁰ I de två senaste mätningarna har Sveriges resultat förbättrats.

standards), making the profession more attractive (increasing salaries, introducing career stages), and perhaps most importantly, improving initial teacher education and professional development. (OECD, 2019b, s. 16)

Vi ser här den nyckelroll som lärarutbildning (vi använder termen lärarutbildning för att tala om ITP) tilldelas för att förverkliga reformer. I EPO behandlas olika utmaningar som skolväsendet i olika länder står inför. I programmet har de utvecklat indicatorsystem för att jämföra olika länder.¹¹ Dessa bygger, som tidigare nämnts, på resultaten från olika storskaliga mätningar som PISA, TALIS, PIACC i kombination med olika expertgruppers utlåtanden. Organisationen menar att olika länder kan lära sig av varandra på så sätt (OECD, 2015a, s. 3). Principiellt intressant är det system av jämförelser som används och som ses som objektiva mått på skolors kvalitet och lärares arbete under olika betingelser. Vi återkommer till detta.

Som vägledning i sina analyser av ITP använder de sig av en så kallad "Teacher Education Pathway Model" som avser att begripa lärarutbildning som ett system av olika delar som en "stakeholder" kan rikta in sina åtgärder mot. Modellen presenterar ett system för lärarutbildning byggt upp i olika steg. Stegen behandlar allt från urval till lärarutbildningen till de första åren i yrket. Beslutsfattare föreslås kunna intervensera i vart och ett av stegen för att åtgärda brister och på så vis åstadkomma en utveckling av lärarutbildningarna. Modellen presenteras i figur 1:

¹¹ För Sverige, se a.a. s. 295 ff (https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2015_9789264225442-en#page297)



Figur 1: Steg genom lärarutbildning som system. (Hämtad från ITP, OECD, 2019b s. 18)

Systembegreppet är med andra ord grundläggande i den här modellen. Vi noterar detta i vetenskap om att detta begrepp har olika betydelser (som exempelvis slutna vs öppna system, eller system som organisation eller som en helhet av delar). Poängen här är, som vi uppfattat det, att beslutsfattare ska inse att de har att göra med ett system med olika delar, vilka kan vara mer eller mindre fruktbara att intervensera i beroende på hur helheten ser ut. Till bilden hör också att bruket av system är ett sätt att visa hur en fin framtid kan skapas, om bara de olika delarna i system blir rätt. I den meningen kan vi se ett slags futurism som bygger på att olika aktörer identifierar eventuella brister i delarna och gör något åt dessa delar.

Längre fram utvecklar rapportens författare resonemanget att lärarutbildning ska ses som ett komplext system, som bygger på att dess olika delar interagerar och att dessas uppgifter kan omvandlas till politiska utmaningar och målsättningar. Därmed blir det också svårt att veta vad som blir vad. Talet om lärarutbildning som komplext system domineras då av vad som skulle kunna vara för handen – som ett slags möjligheternas arena där olika aktörer ska handla för att skapa ett gott system för lärarutbildning. Just samverkan mellan olika aktörer ses som en central princip för design av lärarutbildning. Vi citerar ITP-rapporten "A flying start" (OECD, 2019b) som presenterar en grundläggande tankefigur för hur författarna begriper införandet i läraryrket:

Initial teacher preparation should be seen as a complex system that evolves according to the interactions of the various stakeholders (e.g. policy makers, teacher educators, teachers, candidates) and material artefacts involved (e.g. accreditation criteria, professional standards). (a.a., s. 12).

Införandet i läraryrket är alltså inte begränsat till särskilda lärarutbildningsinstitutioner och dess resultat kan inte förstås som en enkelriktad process. Istället ska det ses som en komplex process som bygger på växelverkan mellan olika aktörer. Detta är en särskild tankefigur som utvecklats under lång tid och som vi återfinner inom OECDs skilda verksamheter. Tankefiguren vilar i sin tur på idén om ett kunskapssamhälle och den avgörande roll som kunskapsproduktion och evidens har i ett sådant samhälle.¹²

En central uppgift blir då att skapa ett system som vilar på belägg eller med en annan term "evidens". Med evidens menas då "the available knowledge and information indicating whether a belief or proposition is true or valid" (OECD, 2019b, s. 28). Detta ser författarna inte som någon enkel uppgift, eftersom belägg ofta saknas vad gäller effektivitet hos olika strategiska alternativ. De saknar rigorös forskning som kan ge belägg av nytta för beslutfattande och praktik inom ITP (a.a. s. 27). De hänvisar till Cochran-Smith & Villegas (2015) och Cochran-Smith et al. (2015) och redogör kort för de tre positioner som behandlats ovan.

En slutsats vi drar efter genomgången av OECD och ITP är att området "Forskning om hur lärarutbildning förbereder för redovisningsansvar, effektivitet och strategier för lärarutbildning" är prioriterat i OECDs arbete om lärarutbildning och att organisationen bygger sitt tänkande på lärarutbildning som system bestående av olika delar som beslutsfattare kan bestämma över. Frågan om evidens visar sig emellertid vara betydelsefull på flera sätt.¹³ För det första kan vi läsa att evidens är centralt i lärarutbildning som system. För det andra så påpekas gång på gång att det saknas belägg i forskning om lärarutbildning huruvida olika insatser eller åtgärder fungerar bra och är effektiva. Och för det tredje menar vi själva se att i åtskilliga fall saknas det i OECDs rapport belägg för uttalanden som förs fram, med andra ord att författarna visar på att frågan med evidens är komplicerad, samtidigt som de själva inte lever som de lär.

Utifrån denna genomgång anser vi att OECD i denna rapport till stor del bygger sitt tänkande om lärarutbildning på tre grundläggande principer:

- Ett, att lärarutbildning ska ses som ett *system* bestående av ett antal delar.
- Två, för att ett sådant system ska fungera och utvecklas krävs *evidens* som underlag för olika åtgärder.

¹² Se exempelvis OECD 2007: Towards more knowledge-based policy and practice in education and training. Commission Staff Working Document SEC(2007) 1098.

¹³ Vilket bland annat syns att termen dyker upp 206 gånger i rapporten.

- Tre, *samarbete mellan olika aktörer* krävs för att utveckla lärarutbildningen i detta system och kanske för att utveckla partnerskap.

Utifrån detta tar författarna itu med frågor om kursplaner och krav på kunskapsutveckling, om relationer mellan teori och praktik, om övergångar från lärarutbildning till yrkesverksamhet och vidareutbildning, kort sagt - om livslångt lärande som lärare.

I tabell 1 (i Bilaga A) har vi gjort en sammanställning av viktiga termer i några OECD dokument, enligt genomgången ovan. Vi har valt att söka efter PISA, TALIS, Evidens/belägg och "stakeholder" och vi kan konstatera att PISA och TALIS är de som genomgående refereras till i samtliga undersökta dokument.

Vi har inte med termen system. Det beror på att ordet kan referera till olika saker; till utbildningssystem med olika steg som primärnivå, sekundärnivå osv, samt till systemnivå till skillnad från institutionsnivå. Men i många fall används termen för att tala om system som sammansatt av olika interagerande delar. Just detta bruk framstår som grunden för OECDs analyser och rekommendationer. "Improving Schools in Sweden" (OECD, 2015b) får här agera som ett exempel där det först kommer en kritik av åtgärder för att hantera brister och missförhållanden i svensk skola:

While these are key reforms, they have been introduced in a somewhat piecemeal approach that seems insufficient to target the significant challenges facing the Swedish school system. The considerable drop in student performance together with data pointing towards rise of student truancy, worsening of school disciplinary climates, high turnover of school leaders, and other data call for a more critical and strategic approach to school improvement (OECD, 2015b, s. 171).

Och sedan följer på detta ett utkast till ett system av åtgärder:

Sweden should develop and implement a comprehensive national school improvement strategy to bring about system-wide change that encourages the pursuit of agreed objectives, boosts expectations and student ambitions, establishes clear roles and accountabilities, and builds teacher and school-leader quality. Evaluation should be constructive, integral to improvement, and promote greater collaboration and networking. The robustness and reliability of evaluation and assessment evidence on student performance should be strengthened. (a.a., s. 171).

Vi kan här läsa om ett svenskt system som behöver förbättras utifrån den "system-mall" som OECD utnyttjar för såväl jämförelser som kommentarer.

OECD kombinerar här begrepp som system med resultat från internationella jämförelser och med egenskaper hos andra länders system för att ge förslag till förändring. Vad gäller lärarutbildning ges detta en central roll för att förbättra utbildning. I *Improving Schools in Sweden* behandlas därför lärarutbildning ingående och åtskilliga kritiska kommentarer ges.

Sweden may look to education systems like those of Finland, the Netherlands, Ontario (Canada) and Singapore, which have gone to great effort to build the capacity of teachers and school leaders, including through targeted policy interventions, with good results (a.a., s. 119).

Svensk utbildningspolitik behöver alltså ta lärdom av andra länders system utifrån de goda resultat som dessa uppvisar. Vidare för OECDs experter fram kritiska synpunkter på antalet lärarutbildningar. De är för många och för små och kan ha svårigheter att fungera i ett effektivt system. De skriver:

International evidence supports this view. It suggests that initial teacher education is more likely to make a contribution to human capital development when there are a relatively small number of teacher education institutions that can collaborate and form close partnerships with governments and school systems (a.a., s. 117).

I ett särskilt kapitel analyseras lärarutbildning i Sverige. Genomgången sammanfattas som följer:

We propose three specific policy actions for a more focused and coherent approach to improving the quality and status of the teaching profession in Sweden: 1) creation of a publicly-funded, semiautonomous National Institute for Teacher and School Leader Quality to integrate research and practice, develop standards, models and frameworks for initial education and continuing professional development, and address the current, highly-fractured state of initial teacher education; 2) a national review, led by the National Institute for Teacher and School Leader Quality, of quality, coherence and effectiveness of teacher education and professional development, leading to proposals for teacher education programmes; and 3) a major policy focus at ministerial level on improving the status and quality of the teaching profession, including: raising salaries as part of the effort to create a well-designed career structure; developing professional standards as foundation for appraisals and career structure; more selective entry into teacher education programmes; and adequately resourced continuous professional development. (a.a., s. 113)

Vad som föreslås är ett antal strategiska åtgärder vad beträffar lärarutbildning, åter enligt det systemtänkande som författarna utgår från.

TALIS och lärarutbildning och livslångt lärande

Lärares och rektorers livslånga lärande är i fokus i den senaste TALIS-rapporten *Teachers and school leaders as lifelong learners* (OECD, 2019b), vilken baseras på OECDs enkätundersökning riktad mot lärare och rektorer. Redan i förordet skrivs antagandet om lärares och lärarutbildningens stora betydelse fram.

(...) the quality of an education system can never exceed the quality of its teachers. So, attracting, developing and retaining the best teachers is the greatest challenge education systems have to face. To meet that challenge, governments can look to other sectors of our societies to see how they build their teams. (OECD, 2019b s. 4)

Att lärare och lärarutbildning är viktigt slår författarna därmed fast redan inledningsvis i rapporten (OECD, 2019b). Vi kan därefter åter se spår av det systemtänkande som tidigare introducerats där olika delar länkar i varandra. Även om undersökningen egentligen handlar om lärares och rektorers upplevda arbetsmiljö och baseras på denna typ av enkätsvar finns frågor om hur förberedda de ansåg sig vara för sin uppgift. I detta sammanhang är "teacher education" nämnt många¹⁴ gånger i rapporten och förstås alltså som en viktig arena och förutsättning för utbildning, en del av systemet. Inledningsvis läser vi också att en kan ta intryck från olika delar av samhället för att möta utmaningen att attrahera och behålla de bästa lärarna, utbildning är alltså inte bara en fråga för utbildningsväsendet. Rapportförfattarna lutar sig bland andra mot Stanfordsforskarna, pedagogen Darling-Hammond, (2000) och ekonomerna Hanushek, Kain and Rivkin, (1998) – referenserna är relativt gamla men väl renommerade¹⁵ - i antagandet att lärarutbildning gör skillnad för lärarkvalitet och elevers lärande. Detta antagande bekräftas sedan i TALIS egna analyser (OECD 2019b, s. 132).

Det TALIS-rapporten specifikt presenterar relativt lärarutbildning är att lärarna i enkätsvaren uppger att utbildningen förberett dem väl gällande exempelvis ämneskunskaper och didaktik (pedagogy), men att de upplevt brister i undervisning om IKT och lärande, undervisning i multikulturell miljö med multikulturella språk, samt undervisning av elever med speciella behov. Det lyfts även fram att övergångar från studier till yrkesliv kunde underlättats av en bättre introduktion på arbetsplatsen, samt ett mentorsprogram. Mentorsprogram tycks ovanligt i OECD länderna, trots att de enligt författarna har positiv inverkan på introduktionen i arbetet (a.a. s. 14). Utifrån lärarnas och rektorernas enkätsvar ges mer allmänna råd som även handlar om tiden före

¹⁴ 152, varav flera kommer från referenser och referenslistor.

¹⁵ Relativt antal citeringar.

och i inledningsskedet av yrket. I TALIS-rapporten förs följande slutsatser fram relativt lärarutbildning:

En första slutsats enligt författarna är att det är rimligt att erbjuda alternativa vägar in i yrket. Det kan exempelvis ske genom att öppna upp för individer med erfarenhet utanför utbildningsväsendet. Betydelsen av sådana erfarenheter bör erkännas, enligt rapporten. En annan slutsats med bäring på lärarutbildning är att det bör möjliggöras "teacher-trainee-tjänster" som kan föregå lärarutbildning. En tredje är att det bör erbjudas mer flexibilitet i lärarutbildningen – där exempelvis deltidstudier och distansundervisning möjliggörs. En fjärde är en alternativ väg till lärarexamen där akademiska ämnen läses först, vilket skulle möjliggöra ett senare val att bli lärare. Slutligen väljer vi att lyfta fram TALIS-rapportens råd om vikten av att lärarstudenter studerar utomlands i syfte att möta nya kulturer och därmed öka sin undervisningsrepertoar, samt att tydligare koppla ITE (Initial Teacher Education) till kontinuerlig professionell utveckling. I rapporten förstås detta som ett kontinuum där en avslutad utbildning ses som startskottet för en professionell utveckling.

Här blir det synligt hur OECD åter använder sig av ett slags systemtänk där olika delar kuggar i varandra. Vi kan även konstatera att råd också ges relativt lärarutbildningen även om TALIS-undersökningen inte specifikt handlar om det. Det vetenskapliga argumentet och "evidensen" för slutsatserna är därmed inte alltid synlig.

Om OECD i Sverige – Lärarutbildningen och Skolkommisionen

Vi har här gått igenom OECDs texter om lärarutbildning med fokus på PISA, ITP och TALIS. Vi frågar i vad mån återfinner vi dessa program och deras slutsatser i svenska policy-dokument?

Tidigare gick vi igenom ett par OECD-dokument som är viktiga för vårt vidkommande. En enkel analys är att räkna i vad mån viktiga termer förekommer i olika texter. Vi har valt samma fyra termer som i tabell 1 i Bilaga A. Även om metoden som sådan är mycket enkel, visar den på intressanta skillnader mellan de internationella och svenska texterna. Vad gäller den svenska lärarutbildningskommitténs betänkande förekommer vare sig OECD eller evidens/belägg i texten. Och att PISA och TALIS inte nämns beror på att den verksamheten då inte slagit igenom i Sverige. Däremot refererar kommittén till FN fyra gånger, och då med anknytning till mänskliga rättigheter.

I HUT-betänkandet dyker emellertid dessa termer upp åtskilliga gånger, utom evidens/belägg. När vi kommer fram till Skolkommisionens betänkande är bilden mer konform med det ordbruk som förekommer hos OECD, troligen

till viss del som en följd av att utredningen skulle utgå från OECDs analyser. Se bilaga B, tabell 2 för en översikt över centrala termer i svenska utredningar om lärarutbildning samt Skolkommissionens betänkande.

Skolkommissionen tillsattes med direkt referens till OECDs genomgångar av svensk skola och de svagheter som dessa genomgångar pekat på:

According to the Commission, these systemic weaknesses, which are described and analyzed in more detail in the interim report, consist primarily of the following deficiencies.

- Inadequate capacity and accountability among many education providers
- Shortcomings in resource allocation
- Inadequate skills supply to the teaching and school leadership professions and inadequate conditions for professional development
- Shortcomings in results information that hamper quality management
- School segregation that leads to differences in quality between schools
- Problems with the learning environment
- National governance of schools that is fragmented and has been inconsistent over time. (SOU 2017:35, s. 34).
- Kommissionen fortsätter och noterar i sin sammanfattning samklang i sina hävdanden med de som OECD för fram:

Kommissionen fortsätter och noterar i sin sammanfattning samklang i sina hävdanden med de som OECD för fram:

The shortcomings identified by the Commission have resulted in a weakened and partly fragmented school system in which there is a low degree of cooperation, collaboration and collective efforts to improve between different schools and education providers. The same weaknesses have also been noted in the OECD's review of the Swedish school system. This applies especially to capacity deficiencies, resource allocation, the attractiveness of the teaching profession, cooperation and weaknesses in the evaluation system (a.a., s. 34).

Och avslutar sammanfattningen på följande sätt under rubriken:

A robust school system with the power to develop and greater equity

The Commission's proposals have been structured so that they are mutually consistent and reinforce one another. Together, they constitute an overall national strategy for improving learning out-comes, the quality of teaching and equity in Swedish schools (a.a., s. 52).

Som synes är referenserna till OECD's observationer av svensk skola som system mycket tydliga.

Om TALIS i Sverige – lärarna, skolverket och statistiken

I den svenska TALIS-rapporten kommenteras inledningsvis studiens internationella teoretiska ramverk enligt följande: "Ramverket bygger på såväl forskningsresultat som på vad som är intressant ur policyperspektiv" (Skolverket, 2019a, s. 11). Vidare beskrivs att det som har studerats har valts baserat på "de specifika faktorer, praktiker och förhållanden som forskning och deltagarländer har identifierat som viktigast i detta sammanhang" (a.a., s. 11). Enligt rapporten bör resultaten jämföras med försiktighet, eftersom kontext varierar och resultaten bygger på lärares och rektorers självskattning. Vidare ska samband inte tolkas som kausala utan som samvariationer (a.a., s. 6). Enkät-svaren presenteras därefter i form av en rapport och en presskonferens.¹⁶

Vid den skriftliga såväl som den muntliga presentationen lutar Skolverket sig mot diagram från TALIS-undersökningen. Diagrammen jämför 2018 års svenska resultat med svenska resultat från 2013, och/eller med nordiska eller OECD-resultat från 2018. Budskapet är att skolan mår bäst av att diskuteras utifrån "vad som är sant" (Skolverket, 2019b: 31,29) och att TALIS-undersökningen kan bidra med en nulägesbild av skolan. Därefter kan utveckling och åtgärder vila på "fakta, statistisk och noggranna analyser" (Skolverket, 2019b: 31.41).

Detta är av intresse i relation till det budskap som ges i den tryckta rapporten, där vikten av försiktighet vid tolkning av resultaten presenteras. Vi kan konstatera att resultaten och jämförelserna finns på item-nivå, men analyserna som presenteras är få och enligt vår mening mestadels anekdotiska. Vi ser alltså mer av utfallsrapportering och mindre av analys. Detta gäller den skriftliga rapporten såväl som den muntliga presskonferensen och tycks enligt vår mening gå stick i stäv med kravet på vetenskaplig grund som lyfts i andra sammanhang. Detta stämmer överens med vad vi funnit vid intervjuer med aktörer på den utbildningspolitiska agoran, där politiker ägnar stor uppmärksamhet åt PISA-resultat, men tar lätt på de systemteoretiska analyser av utbildning som läggs fram av OECDs experter.¹⁷

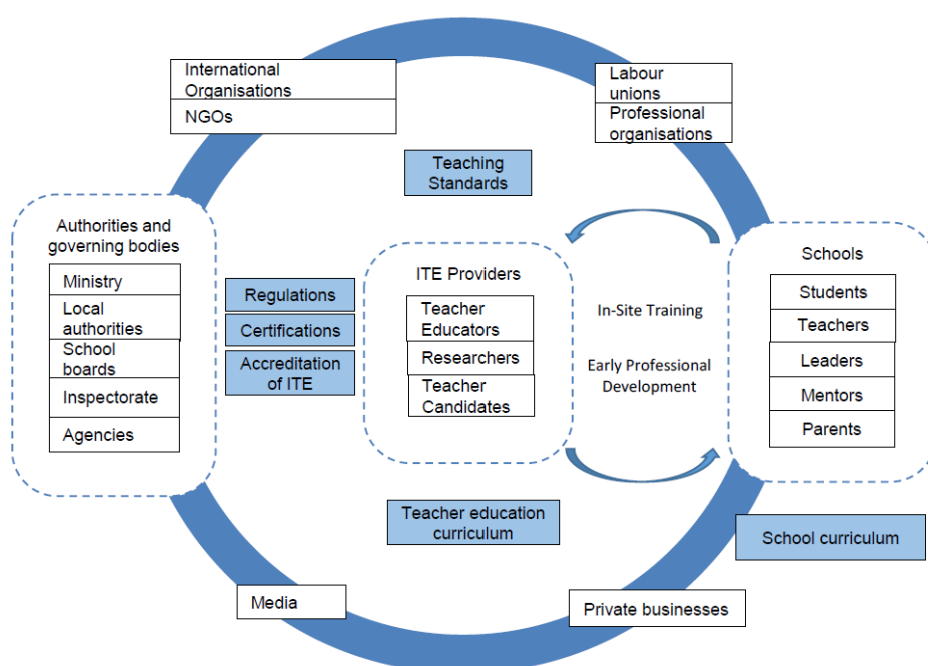
¹⁶<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsområdet/talis-internationell-studie-om-larares-och-rektorers-yrkesvardag/presskonferens-talis-2018> (2019-06-19).

¹⁷ En pågående undersökning som presenteras 2020 av Lindblad, Petterson och Wärvik.

Spår av idéer från internationella organisationer syns i talet om "lärarförsörjningsproblematiken" som av Skolverket utsetts till en av skolans tre ödesfrågor (Skolverket, 2019b: 43.51), kanske till och med den allra viktigaste. Detta är också, som beskrivits ovan, mycket synligt i den internationella TALIS-rapporten. En annan likhet är talet om den svenska skolans "styrkedja", samt alla aktörer som är involverade i den (SKR, lärosäten, lärarorganisationer med flera). Samtliga aktörer bidrar med olika perspektiv på hur vi ska få "de lärare vi behöver". I den internationella TALIS-rapporten pratas i systemtermer, vilket detta kan sägas påminna om.

Lärares relation till lärarutbildningen kommenteras också, men väldigt kort, då med hänsyn till att undersökningen egentligen inte behandlar denna relation. Trots detta nämns att TALIS-undersökningens resultat kanske kan förstås som en implicit kritik av lärarutbildningen, relativt lärares kompetensutbildningsbehov, något som då kunde tyda på att lärarutbildningen inte erbjuder det (Skolverket, 2019b). Dock tonas detta senare ned i presskonferensen då de nämner att urvalet i TALIS-undersökningen består av alla som jobbar som lärare i skolan, utan någon skillnad mellan obehöriga och behöriga lärare och att det därmed är svårt att göra någon vare sig implicit eller explicit koppling till lärarutbildningen. Detta förstår vi som ytterligare ett exempel på en anekdotisk förklaring utan tydliga vetenskapliga argument. Vi ser också indikationer på systemtänkande.

Enligt vår uppfattning kan det alltså tyckas vara svepande förklaringar kring vad TALIS bygger på, samt hur det kan användas. Vi menar att för några som betonar vikten av det vetenskapliga argumentet och "evidens" kan det tyckas vara något ogrundat. I enlighet med Bacchi (2000) menar vi att det är viktigt att förstå på vilka grunder ett fenomen presenteras som ett problem. Här anser vi att det är svårt att förstå argumenten i TALIS-rapporten och att beläggen ibland förefaller ytliga och därmed också bristfälliga. I figur 2 presenteras en översiktlig bild av förberedelser för läraryrket som ett system med olika aktörer och verktyg. Modellen visar hur staten, lärarutbildningarna och skolan interagerar i formandet av blivande lärare och hur olika aktörer såsom fackförbund, kommunpolitiker och internationella organisationer griper in och påverkar detta lärarbivande.



Source: Adapted from Burns and Köster (2016^[12]), "Modern governance challenges in education", <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-3-en>, pp. 25.

Figur 2: En modell över lärarutbildning som system med olika verksamheter och aktörer

Modellen i figur 2 illustrerar alltså aktörer och institutioner samt deras tekniker som ett system där lärarutbildningarna satts i fokus. Vidare visar modellen på en komplex interaktion vad gäller ledning och styrning av lärarutbildning där olika aktörer kan samverka eller motarbeta varandra. Det är enligt rapporten viktigt att förstå detta system för att begripa vad som hänt med en lärarutbildning och dess effekter eller för att arbeta med olika delar av systemet för att exempelvis se till att olika förändringar inte blockeras (se exempelvis a.a. s. 23 och 27 ff). Även Skolverket (2019b) talar om olika aktörer, då i termer av en styrkedja i stället för ett system.

Förslag som bygger på linjära orsaks-verkan förhållanden och förlitar sig på enskilda aktörers insatser är enligt OECDs rapport alltför förenklade och som vi pekade på inledningsvis dömda att misslyckas. Därför, utifrån en systemteoretisk infallsvinkel är det, som vi ser det, ett förenklat och grovt misstag att hävda att det är lärarutbildningarna i sig som är problemet. Det är ett syndabockstänkande som är missledande ur ett systemtänkande. Det är systemet som vi måste förstå och analysera!

Avslutning

Inledningsvis ställde vi oss frågan hur vetenskapliga argument tar sig uttryck i OECDs program och i svenska utbildningspolitiska diskurser om lärarutbildning. Vilken kunskap värderas eller nedvärderas och vilka kunskapsintressen får råda i utbildningspolitiska diskurser om lärarutbildning och vilket kunskapsunderlag som är för handen när strategier diskuteras och beslut fattas om lärarutbildning. Vi ställde oss i linje med Bacchi (2012) frågan vems problem med lärarutbildning det är som beskrivs, hur problemet konstrueras, vad det bygger på och hur det förhåller sig till pedagogisk forskning?

Vi tog särskilt fäste i Cochran-Smith & Villegas (2015) och Cochran-Smith et al. (2015) tre huvudriktningar inom forskning om lärarutbildning (Cochran-Smith & Villegas 2015, s. 7):

- a. Forskning om hur lärarutbildning förbereder för redovisningsansvar, effektivitet och strategier för lärarutbildning
- b. Forskning om hur lärarutbildning förbereder för de krav som kunskapsområdet kommer att ställa.
- c. Forskning om hur lärarutbildning förbereder för att hantera frågor om mångfald och ojämlikhet

Vår första slutsats efter att ha gått igenom svenska och internationella dokument, är att framförallt hur lärarutbildning förbereder för punkt (a) redovisningsansvar, effektivitet och strategier för lärarutbildning är synligt i OECDs dokument. Dock inte alltid med tydliga argument, utan snarare i beskrivningar och jämförelser sprungna ur storskaliga undersökningar.

Vår andra slutsats är att råden som ges är generella, de-kontextualiserade och främst formulerade på en övergripande nivå, i relation till skolsystemets olika tänkta delar. Detta blir intressant i relation till andra studier, exempelvis Samuelsson (2019) som menar att förutsättningar för lärares arbete skiljer sig mycket mellan olika kontexter och att det därmed är svårt att ge enkla konkreta de-kontextualiserade råd. Vi ser också att flera av slutsatserna och dess råd har att göra med att OECDs länder har ett skriande behov av att locka nya lärare till yrket, alltså tycks råden åter främst gälla a) om forskning hur lärarutbildning

förbereder för redovisningsansvar, effektivitet och strategier för lärarutbildning, något mindre gälla punkt c) hur lärarutbildning förbereder för att hantera frågor om mångfald och ojämlikhet i enlighet med Cochran-Smith & Villegas (2015) och Cochran-Smith et al. (2015) ovan.

Vår tredje slutsats är att i åtskilliga fall saknas belägg för de uttalanden som presenteras både i OECDs rapporter och i de svenska policytexterna, dvs att författarna själva inte lever som de lär. Vi ser detta i de svepande råden i Skolverkets presskonferens, där det är resultaten och inte analyserna som förs fram. Vi vill dock framhålla att bristen på belägg och krav på ny forskning påpekas i texter från OECD, som *A Flying Start*. I sammanhanget vill vi dock också peka på förekomsten av välorganiserad och systematisk forskning om lärarutbildning, exempelvis Nordisk Ministerråds (2010) komparativa analyser av rekrytering till lärarutbildning i Norden.

En fjärde slutsats är att OECD bygger vidare på idéer som utvecklades under efterkrigstiden, att förstå samhällen och organisationer som system för att styra och förändra verksamheter (se tex Husén, 1979). Detta kräver i sin tur tillgång till information om hur systemen fungerar, exempelvis genom mätningar som PISA eller TALIS. Kunskap om system och information genom mätningar i olika länder ger möjligheter att göra internationella jämförelser som öppnar vägar för att föreslå alternativa verksamheter och system. Detta ser vi som en viktig läroplansteoretisk slutsats – att rationella principer för utformning och förändring av lärarutbildning bygger på ett tänkande om komplexa system. Detta måste en förstå om en vill åstadkomma en hållbar utveckling av lärarutbildning, enligt de dokument som OECD levererat!

Slutligen menar vi att ur läroplansteoretisk synvinkel kan vi se hur OECDs experter försökt bygga sina argument för lärarutbildning med begrepp som systemteori och kunskapssamhälle. Med en blinkning till Bacchi (2009) skulle en problemrepresentation från OECD kunna vara att bara vi hade ett bra system hade vi inget problem, och som tur är kan policy och skickligt hanterade av de rådande systemen göra något åt detta.

Vår fråga blir då, har vi tagit över problemrepresentationen från internationella aktörer? Är det deras problem som har blivit vårt? Behöver vi förstå lärarutbildningen som en del i ett av OECDs experter konstruerat system? Eller ska vi inte bry oss om de teoretiska analyser som görs? Vad innebär sådana analyser i så fall för svensk lärarutbildning? Och hur är det med andra sätt att formulera problem med och för lärarutbildningarna. Med andra ord menar vi att det är av vital betydelse att vi som lärarutbildare analyserar och diskuterar premisserna för och slutsatser av de systemteoretiska resonemang som de från OECD och andra håll för fram om lärarutbildning som problem! Och att vi på

så sätt bidrar till att skärpa argumenten inom detta betydelsefulla kunskapsområde.

Bilaga A

Tabell 1: Centrala ord i OECD dokument. Antal träffar per text.

Terms	OECD Sweden report	Improving schools	A Flying start
PISA	50	177	13
TALIS	3	75	19
Evidens/belägg		136	269
Stakeholder		38	77

Bilaga B

Tabell 2: Centrala ord i svenska statliga utredningar. Antal träffar per text.

Terms	SOU 1990:63	SOU 2008:109	SOU 2017:35
PISA	0	24	52
TALIS	0	18	28
OECD	0	18	136
Evidens/belägg	0	0	14

Bilaga A

Referenser

- Bacchi, C. (2000). Policy as discourse: What does it mean? Where does it get us?. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21(1), 45–57.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Frenchs Forest: Pearson.
- Bacchi, C. (2012) Introducing the "What's the problem represented to be?" Approach, I A. Bletsas och C. Beasley. (Red.) *Engaging with Carol Bacchi: Strategic interventions and exchanges* (s. 21–24). Adelaide: University of Adelaide Press.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company. Hämtad 20190611 från <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Björklund, S. (1991). *Forskningsanknytning genom disputation*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1991. Print. Skrifter Utgivna Av Statsvetenskapliga Föreningen i Uppsala, 112.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Framing teacher preparation research: An overview of the field, part 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7–20.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109–121.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173.
- Ekström, A., Johannisson, K., & Sörlin, S. (2013). Kunskapspolitik för ett hållbart samhälle: samtal, med Anders Ekström & Karin Johannisson. *Kulturella perspektiv-Svensk etnologisk tidskrift*, 22(1), 61–66.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (1998). *Teachers, schools, and academic achievement*. NBER Working Paper (1998) 6691.
- Husén, T. (1979). An international research venture in retrospect: The IEA surveys. *Comparative Education Review*, 23(3), 371–385.
- Lindblad, S., Pettersson, D., & Popkewitz, T. S. (2015). *International comparisons of school results: A systematic review of research on large scale assessments in education*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lindblad, S., Pettersson, D., & Popkewitz, T. S. (2018). *Education by the Numbers and the Making of Society: The Expertise of International Assessments*. New York: Routledge.
- Nordisk Ministerråd (2010). *Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser*. TemaNord 2010:533, København.
- OECD. (2011). Building a high-quality teaching profession. Hämtad 20191126 från <http://www.oecd.org/educat->

- [ion/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/building-high-quality-teaching-profession-lessons-from-around-the-world.htm](http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/building-high-quality-teaching-profession-lessons-from-around-the-world.htm)
- OECD. (2015a). Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen, OECD Publishing, Paris: OECD. Hämtad 20191126 från <https://doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- OECD (2015b). Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective. Paris: OECD. Hämtad 20191126 från <http://www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>
- OECD. (2019a). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. Hämtad 20191126 från <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2019b). A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems, OECD Publishing, Paris. Hämtad 20191126 från <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- OECD. (2019c). Education at a Glance. OECD Publishing, Paris. Hämtad 20191126 från <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Reimers, E. (2014). Pågående tillblivelse av ämnet pedagogiskt arbete: reflektioner utifrån en forskarutbildningskurs. I M. Vinterek. & A. Arnqvist (Red). *Pedagogiskt arbete: Enhet och mångfald*. Falun: Högskolan Dalarna.
- Regeringens proposition 2017/18: 182. *Samling för skolan*. Stockholm: Regeringen.
- Samuelsson, K. (2019). *Teachers' work in times of restructuring: On contextual influences for collegiality and professionalism*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Serder, M. (2015). *Möten med PISA: kunskapsmätning som samspel mellan elever och provuppgifter i och om naturvetenskap*. Malmö högskola. Malmö Studies in Educational Sciences No 75.
- Skolverket (2019a). Tryckt rapport TALIS. Hämtad 20191126 från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2019/talis-2018?id=4307>
- Skolverket (2019b). Muntlig presskonferens TALIS. Hämtad 20191126 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsområdet/talis-internationell-studie-om-larares-och-rektorers-yrkesvardag>
- SOU 1999:63. *Att lära och leda en lärarutbildning för samverkan och utveckling: Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2017:35. *Samling för skolan – Nationell strategi för kunskap och likvärdighet.*

Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Tatto, M. T., & Furlong, J. (2015). Research and Teacher Education: Papers from the BERA-RSA Inquiry. *Oxford Review of Education* 41(2) 145–53.

Utbildningsdepartementet (2008). U2008/5466/SAM. *37 internationella kunskapsmätningar under 40 år – de svenska resultaten.* Stockholm: Regeringskansliet.

Wikipedia (2019). Hämtad 20191126 från

https://sv.wikipedia.org/wiki/Organisationen_f%C3%B6r_ekonomiskt_samarbete_och_utveckling

TEMA: Innehåll och kunskapssyn i lärarutbildningarna

Viden eller kompetencer? Et kontroversielt spørgsmål i den aktuelle læreplandebat

Jens Rasmussen & Andreas Rasch-Christensen

I de seneste 20 år kan et skift i fokus for læreplanudvikling i retning af læringsudbytte registreres. Selvom nye læreplaner konstrueres forskelligt i forskellige lande, har de alle et stærkt fokus på læringsudbytte eller *outcome* (Criblez et al., 2009; Klieme et al., 2007; Scholl, 2012; Ziener, 2008b; Ziener & Kessler, 2012). I den europæiske kontekst er dette fokus blevet fremmet af EUs såkaldte "second wave policy", som var fremherskende i årene 2000-2010 (Lawn & Grek, 2012, s. 83ff.), og som lægger stor vægt på elevpræstationer. Perioden karakteriseres ofte som den tid, hvor vægten forskød sig fra, hvad elever undervises i til, hvad de lærer (European Commission, 2004).

Den Europæiske Kommissions arbejdsrapport *Schools for the 21st Century* understreger skiftet fra indholdsmål mod læringsmål. Arbejdsrapporten præciserer retningslinjer for, hvordan medlemsstaterne kan opbygge deres læreplaner. Snarere end opstilling af lister af "inputs" i form af viden, som skolerne skal formidle, bør læreplaner omhandle, hvilke færdigheder og kompetencer eleverne kan forventes at tilegne sig i løbet af deres skoletid (European Commission, 2007b, s. 5).

Fra 1980erne blev læreplanstyring ved mål udbredt i mange lande heriblandt de nordiske. Det var begrundet i et tiltagende politisk ønske om ideologisk styring af skolen (Sivesind, Bachmann, & Afsar, 2003). Skiftet i første del af det 21. årh. fra indholdsmål mod læringsmål er også et skift væk fra den indholdsbase-rede læreplan that has dominated the curriculum scene in most countries' educational histories" (Englund, 2015, s. 48). Som resultat heraf ændrer læreplanerne sig også fra at være konditionale programmer med indholds- og proceskontrol til at være mål-formulerede forventningsprogrammer, der evalueres på læringsudbyttetsiden (Bachmann & Sivesind, 2012, s. 249; Hopmann, 2003). Fokus rettes mod forventninger til elevernes tilegnelse af viden, færdigheder, kompetencer og holdninger (European Commission, 2007a). Inden for *educational design research* benævnes dette et skift fra *forward curriculum design* til *backward curriculum design* (Wiggins & McTighe, 2005).

Inden for læreplanteori har dette skift ført til diskussioner om, hvilken rolle indhold og viden skal spille i læreplaner: Hvad sker der med viden når læringsmål er formuleret i kompetencetermer (Englund, Forsberg, & Sundberg, 2012; Young & Lambert, 2014)?

I denne artikel vil vi vise, at debatten om viden versus kompetencer i høj grad er bestemt af den måde samfundet forstås på. Dvs. om samfundet betragtes som differentieret i klasser eller i funktioner. En betydningsfuld stemme i den debat er Michael Young, der taler for, at viden bør være et nøglebegreb i læreplanudvikling, mens OECD og EU taler for, at kompetencer bør være nøglebegrebet. Distinktionen mellem disse to positioner afspejles også i distinktionen mellem undervisning og læring og i nutidige bestræbelser på at vægtlægge begge sider i denne distinktion, dvs. understrege betydningen af såvel indhold og proces i undervisning som elevernes tilegnelse af indhold i form af viden, færdigheder, værdier og holdninger. I det følgende vil vi undersøge Michael Youngs substantielle bidrag til læreplandebatten med særlig vægt på spørgsmålet om viden. Vi vil derefter analysere den sociologiske sondring mellem en forståelse af samfundet som henholdsvis klassesdifferentieret og funktionsdifferentieret fulgt af en udredning af OECDs og EUs kompetencetilgang. Endelig argumenterer vi for, at den måde viden forstås på inden for rammerne af kompetencebegrebet bedre fanger det moderne samfunds og moderne læreplansteoris udfordringer, og at kritik fra et klasseperspektiv ikke får fat i de specifikke problemer, der følger af funktionel differentiering.

Undervisning og læring

Højt på den uddannelsespolitiske agenda finder vi en tiltagende interesse for elevens udbytte og for at få information om elevens læringsresultater. Det afspejles i den i dag ofte anvendte sammenstilling af begreberne undervisning og læring. Sammenstillingen signalerer, at det ikke er tilstrækkeligt for læreplanteori kun at engagere sig i undervisning (kernen i det tyske didaktikbegreb), elevudbytte og elevernes læring er mindst lige så betydningsfuld, hvilket ses af en styrket empirisk forskning i såvel undervisning som læring (Lehr-Lern-Forschung) (Terhart, 2009, s. 38-41).

Understregningen af både undervisning og læring gør det muligt at iagttage såvel undervisning som læring i hver deres egen ret som systemer, der hver især udvikler hver deres kompleksitet. Den gør det også muligt mere sensitivt at relatere kompleksitet til problemstillinger, der vedrører udvikling af undervisning såvel som af læring. Det bliver tydeligt, at læreplanteori og -udvikling må adressere spørgsmål om undervisningens indhold, undervisningsprocesser og elevernes tilegnelse af indhold.

Traditionelt har læreplanteori beskæftiget sig med udvælgelse og organisering af den viden, der søges formidlet i uddannelse og undervisning (Lundgren, 2015, s. 789). Med en øget interesse for elevers læring har læreplanteori gradvist udviklet sig i retning af en bredere forståelse, som ikke alene omfatter mål, indhold og undervisningsmetoder, men også vurdering eller evaluering af elevers læringsudbytte. Bestemmelsen af indhold har ændret sig fra primært at handle om viden til også at handle om kompetencer som en kombination af viden, færdigheder og holdninger.

Kompetencebegrebet omfatter ikke kun viden; det omfatter også, hvordan man håndterer viden og relaterer sig til viden. Kompetencebegrebet signalerer, at tilegnelsen af viden er vigtig, men utilstrækkelig. Elever må også være i stand til at kunne anvende den tilegnede viden ud fra deres egne vurderinger. Ifølge OECD og EU indebærer kompetencebegrebet mere end blot viden og færdigheder. Det indebærer også holdninger og værdier (European Commission, 2007a; OECD, 2005, s. 4; Schleicher, 2018; Ziener, 2008a, s. 18). En ofte citeret og indflydelsesrig definition af kompetencer er foreslået af Franz E. Weinert:

... individet råder over eller kan tilegne sig kognitive evner og færdigheder til at løse bestemte problemer såvel som de dermed forbundne motiverende, volitionelle (det, der har med viljen at gøre, JR) og sociale beredskaber og evner til med succes at kunne løse problemer i forskellige situationer på en ansvarlig måde. (Weinert, 2001, s. 27f.)

Viden er stadig en nøglekomponent i kompetencebegrebet. Viden forsvinder ikke fra kompetenceinformerende læreplaner. I sådanne læreplaner indtager viden en ny og anderledes position i relation til færdigheder, holdninger og værdier.

Michael Youngs begrundelse for viden

Michael Young er en vigtig og indflydelsesrig stemme inden for læreplanssociologi. Han er fortaler for betydningen af viden i læreplaner. Hans krav om viden er motiveret af den iagttagelse, at nylige læreplanreformer "are leading to a reduction or even an 'evacuation' of content" (Young, 2014, s. 90). Youngs begrundelse herfor er rodfæstet i pædagogisk sociologi eller mere præcist i, hvad der i 1970'erne blev kendt som *the new sociology of education*. Den nye pædagogiske sociologi var motiveret af et opgør med positivisme. Den rettede opmærksomheden mod teorier og metoder, der tydeliggør konflikt- og magtdimensioner i skolers interne liv, og den ses ofte som et paradigmeskifte i den pædagogiske sociologi (Saha, 1994, s. 5599).

Youngs interesse for læreplanteori er knyttet til hans baggrund i pædagogisk sociologi og er blandt andet motiveret af et opgør med filosofiens utilstrækkelige dominans inden for læreplanpørgsmål (Young, 2015, s. 822). Fra et sociologisk perspektiv argumenterer han for, at vi aktuelt oplever en krise i læreplanteori (Young, 2013, s. 101, 103). Han forbinder årsagen til denne krise med spørgsmålet om viden. Han påstår, at elever er berettigede (entitled) til viden og stiller spørgsmålet: "hvilken viden?" (Young, 2013, s. 109; Young & Lambert, 2014, s. 11, 16, 23, 25):

The question for the sociology of education becomes (...) to ask what kinds of knowledge should be the basis of the curriculum and how can they be made accessible to the majority of students. (Young, 2008, s. 10)

Young hævder ikke blot, at elever er berettigede til viden, han argumenterer også for, at den viden elever tilegner sig i skolen bør – naturligvis, vil mange nok sige – være betydningsfuld viden, og at læreplanteori bør begynde med spørgsmålet om viden (Young, 2013, s. 103). Han understreger, at betydningsfuld viden er magtfuld viden og de magtfuldes viden (powerful knowledge, knowledge of the powerful).

Magtfuld viden og de magtfuldes viden er nøglebegreber i Youngs bidrag til den aktuelle læreplandebat. Young argumenterer ikke blot for en større vægtning af indhold i læreplaner og for en større vægtning af viden. Han argumenterer for en særlig form for indhold og viden, nemlig magtfuld viden og de magtfuldes viden (Young & Lambert, 2014, ch. 3).

Young forstår (med reference til Karl Marx) de magtfuldes viden som den form for viden, folk med magt i samfundet har mulighed for at definere og besidde. Magtfuld viden er den herskende klasses viden (Young, 2008, s. 14; Young & Lambert, 2014, s. 72). Ifølge Young vil elever med magtfuld viden få adgang til intellektuel magt. En adgang de ellers er forment (Young, 2008, s. 14).

Young baserer sin forståelse af magtfuld viden på en skelnen mellem to former for viden, nemlig *kontekstafhængig viden* og *kontekstuaafhængig* eller *teoretisk viden*. Kontekstafhængig viden er hverdagsviden, som elever tilegner sig i deres hverdagsliv, og kontekstuaafhængig viden er den form for viden, som gør det muligt for elever at bevæge sig ud over kontekstafhængig viden. Young forklarer, at "conceptual knowledge (...) is not tied to particular cases and therefore provides a basis for generalizations and making claims to universality" (Young, 2008, s. 15). Denne skelnen er inspireret af den Marx-inspirerede dialektisk-materialistiske psykolog Lev Vygotsky.

Vygotsky er af den opfattelse, at udviklingen af bevidsthed foregår på to kvalitativt forskellige måder. Den foregår dels gennem direkte perception af den ydre verdens overflade som *empirisk viden*, og gennem relationer til den ydre verdens fænomener og deres indbyrdes forhold og historik som *teoretisk viden*. Denne skelnen er inspireret af Marx' syn på verden som en dobbelt verden. Marx skelner mellem en tilsyneladende verden og en rigtig verden; mellem fremtoning og væren. I denne optik er det muligt at se verden som en overflade, men hvis man virkelig ønsker at kende verden, må man også iagttage, hvad der er under overfladen, nemlig de særlige træk ved væren. Ifølge denne forståelse er det muligt at iagttage det, der er under overfladen gennem videnskabeligt, teoretisk og analytisk arbejde (Rasmussen, 2004, s. 201-210).

Erkendelse af den empiriske verden kræver handling, som transformerer objektet til en subjektiv form. Virkelig erkendelse opnås kun, når den lærende lærer teoretisk viden, dvs. når han eller hun ikke blot ved, at bladene på træerne skifter farve om efteråret og derefter falder til jorden (fremtoning), men også har indsigt i de biologiske love for dette fænomen (væren). Denne sidst nævnte forståelse kræver videnskabelig viden, da teoretisk viden ikke kan observeres på samme måde som empirisk viden, er det pædagogikkens formål at introducere elever for de kulturelle produkter, som er relevante for samfundet (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985, s. 61ff).

Young sidestiller begreberne kontekstafhængig viden og kontekstuaafhængig viden med Vygotskys begreber empirisk viden og teoretisk viden. Young uddyber, på linje med Vygotsky, at – bortset fra under særlige forhold – så gælder det for kontekstuaafhængig viden, at den

(...) requires curriculum structures located in schools and the support of teachers with specialist knowledge and links with universities that enable them to select, pace, and sequence contents. (Young, 2008, s. 15)

Kontekstuaafhængig viden må ligesom teoretisk viden nødvendigvis formidles eller kommunikeres. Den kan ikke erhverves direkte, sådan som det er tilfældet for empirisk viden. Derfor mener Young, at vidensformidling, dvs. undervisning, er den vigtigste funktion for skolen, at kontekstuaafhængig, teoretisk viden er mere værdifuld end andre former for viden, og at denne viden bør afspejles i læreplanen som magtful viden (Young, 2008, s. 13). I overensstemmelse med Vygotsky peger han også på, at teoretisk viden som den viden, der er adskilt fra erfaringsbaseret viden, er basis for "højere former for tankevirksomhed" (Young & Lambert, 2014, s. 97-98). Videre understreger han, at skolens hovedformål er, at "enable all students to acquire knowledge that takes them beyond their experience" (Young & Lambert, 2014, s. 10).

Med andre ord, så kritiserer Young nutidens læreplaner for at forsømme eller bagatellisere indhold og viden. For det første påstår han, at læreplaner for at være kvalificerede må indbefatte magtfuld viden, som er teoretisk viden, der er adskilt fra erfaringsviden og praktisk hverdagsviden. For det andet argumenterer han for, at elever har krav på magtfuld viden, hvis de ikke skal udelukkes fra samfundets magtfulde lag, hvilket vil reducere deres muligheder i livet og forhindre dem adgang til den intellektuelle elite.

Stratifikation eller funktionel differentiering

Youngs kritik af nutidens læreplaner er formuleret ud fra et klasseperspektiv på det moderne samfund. I Marx' ånd forstår han det moderne samfund som et klasseopdelt samfund. I dag hersker der ikke blandt sociologer og pædagogiske sociologer konsensus om, hvordan samfundet kan eller skal begrebsliggøres. Nutidige samfundsteorier forstår ikke samfundet som opdelt i lag, men snarere i strukturer (Bell, 1976) eller i system/livsverden-distinktioner (Habermas, 1981) eller måske mest prominent i funktionssystemer (Luhmann, 1984). I det følgende vil vi vise, at den måde samfundet forstås på har indflydelse på kontroversen om viden versus kompetencer.

Den tyske sociolog Niklas Luhmann giver med bekymring udtryk for, at aktuelle problemstillinger ofte behandles i fortidens lys, fordi samfundet bliver forstået ud fra sociologiske betragtninger af det 17. og 18. århundredes samfund. Det betyder, at samfundet forstås som et lag- eller klassesdelt samfund (Luhmann, 1997; Moeller, 2012, s. vii). Luhmann er af den opfattelse, at samfundets differentieringsform bestemmer dets særlige type. Han mener, at det er muligt at skelne mellem forskellige typer af samfund ved at se på deres respektive differentieringsformer, og han betragter et samfunds differentieringsform som et resultat af samfundsmæssig udvikling.

Luhmann skelner mellem fire forskellige former for differentiering (Luhmann, 2013a, s. 12-14). I det 17. og 18. århundrede blev lagdeling den dominerende form for differentiering efter at have afløst segmentdifferentiering og center/periferidifferentiering. Luhmann forbinder segmentdifferentiering med arkaiske eller stammesamfund som fx de oprindelige stammesamfund i Nordamerika. Differentiering i et segmentdifferentieret samfund indebærer oprettelse af flere og adskilte segmenter (stammer, huse). Individene identificeres primært med det segment, individet tilhører, og udelukkelse fra et segment medfører enten inklusion i et andet segment eller udstødelse, da overlevelse uden for et segment er så godt som umuligt.

Segmentdifferentiering blev erstattet af center/periferidifferentiering, hvor hvert center har sin periferi, der opstår, når et segment indtager en dominerende

rolle. Romerriget kan ses som et eksempel på et center/periferidifferentieret samfund. Denne type af samfund indebærer nogen grad af hierarki og eksklusion, mens inklusion kan opfanges ved forflytning til et segment i periferien.

Lagdelte samfund er baseret på ulighed, men i en form for hierarki som ikke – ligesom i center/periferidifferentierede samfund – er forbundet med lokalitet. I lagdelte samfund er ulighed forbundet med rang og accept af forskelle i rigdom. I sådanne samfund kan en overklasse som aristokratiet påkalde sig en højere position til trods for dets beskedne antal. Social orden betragtes som et direkte resultat af forskelle i social status, hvor en klasse etableres inden for et hierarki af subsystemer og hvor status er bestemt af herkomst. Der er lighed inden for hvert lag, men ulighed imellem lagene. I et lagdelt samfund kan et individ kun tilhøre et enkelt lag og er derfor udelukket fra alle andre lag. Luhmann henregner det lagdelte samfund til perioden fra det 16. til det 18. århundrede, dvs. den sene middelalder og tidlige modernitet eller med andre ord til den periode, hvor moderniteten fødes.

Young baserer sine refleksioner over indhold i læreplaner på en lagdelt samfundsforståelse, og det er en sådan forståelse, der får ham til at hævde, at eleverne er berettigede til magtfuld viden som de magtfuldes viden.

Selvom Luhmann ikke præcist stadfæster, hvornår den funktionelle differentiering starter, ser han funktionel differentiering som det afgørende kendetegn ved de moderne samfund, der træder frem fra omkring 1800 (Luhmann, 2013b, chs. 4.7). Fra da af bliver samfundets differentiering i funktionssystemer den dominerende form for differentiering. Det skete som resultat af strukturelle ændringer i Europa i det 17. århundrede, som især havde indflydelse på aristokratiet, idet dets forskel fra resten af folket gradvist blev mindre. Det er værd at notere sig, at det ikke skete på grund af konkurrence fra et andet samfundslags (Luhmann, 2013b, s. 68).

Med den fremspirende differentiering af et økonomisk system i sidste halvdel af det 18. århundrede opstod en sociologisk interesse for sociale klasser og for distinktionen mellem en besiddende klasse og en arbejderklasse. Det bliver muligt, fordi samfundshelheden beskrives fra et enkelt funktionssystemers perspektiv, nemlig det økonomiske system. Social klasse relateres nu til individuelle karrierer, og klassemedlemskab reproduceres gennem karriere: "career had become the most important mechanism for integrating individuals and society" (Luhmann, 2013b, s. 86).

Når Luhmann beskæftiger sig med klassesamfundet, så gør han det som en historisk interesseret sociolog. Han mener ikke, at det moderne samfund læn- gere kan forstås som et samfund, der er differentieret i klasser. Han er opmærk- som på ulighed og uretfærdighed i det moderne samfund, men han mener ikke, at det moderne samfunds primære differentiering sker i klasser, eller at det er hierarkisk opbygget og prædetermineret gennem klassemedlemskab.

Funktionssystemer forholder sig til lokalitet

Luhmann er som sagt af den opfattelse, at moderne samfund er funktiondif- ferentierede, og han understreger, at hvert enkelt funktionssystem etablerer sin egen form for deltagelse, som er grundlæggende neutral i forhold til lag og klas- ser. Hvert funktionssystem har tre og kun tre forskellige systemreferencer. De kan referere til samfundet som helhed, hvilket er deres *funktion*, til andre funk- tionssystemer som deres *ydelse*, og til sig selv som *refleksion* (Luhmann, 2013a 3454, s. 96; 2017, s. 804-807).

Funktionssystemet *uddannelse* realiserer uddannelse og undervisning for sam- fundet som sådan. Det tjener samfundets andre funktionssystemer ved at yde læringsresultater i bred forstand. Opretholdelsen og relevansen af uddannelses- systemet afhænger af dets evne til at yde det, der gør andre funktionssystemer i stand til at levere deres respektive ydelser.

I et funktionelt differentieret samfund er inklusion såvel som eksklusion ikke længere relateret til klasse, men til funktionssystemer, og i princippet neutral i henseende til lag eller klasse. Derfor forsøgte reformbevægelserne i begyndelsen af the 19. århundrede at nedbryde sociale privilegier gennem et tilbud om uddannelse for alle (Humboldt, 1969/1809). Fra dette tidspunkt påbegyndes et skift i, at børns liv og livsmuligheder ikke i samme grad som tidligere bestemmes af deres herkomst. Børns liv bliver i stigende grad bundet til *hvordan* de er, snarere end *hvem* de er eller, skulle man måske sige, hvem deres forældre er.

I funktionelt differentierede samfund eksisterer lagdeling i form af klasser sta- dig, selvom klasse anses for at være et biprodukt til dynamikkerne i funktions- systemer (Luhmann, 2013b 3454, s. 12). Lag- eller klassesdeling forsvinder ikke, når samfund overgår til funktionel differentiering som det dominerende diffe- rentieringsprincip, men lag- eller klassesdeling relateres nu til karriere og social mobilitet, der afhænger af uddannelse snarere end herkomst.

Youngs krav om magtfuld viden skal ses som et forsøg på – inden for rammerne af et klasseperspektiv – at udligne hierarki gennem social mobilitet. Inden for

den klassesdelte samfundsforståelse anses karriere og social mobilitet som vigtige mekanismer til integration og inklusion i samfundet; ikke mindst fordi forhåbningen er opadgående social mobilitet snarere end nedadgående.

Inklusion sker dog ikke længere igennem klassemedlemskab eller opstigning til højere klasser, men gennem inklusion i samfundets funktionssystemer. Efter grundskoleniveau kan inklusion foregå gennem videre deltagelse i uddannelsessystemet, eller den kan foregå i det økonomiske system gennem beskæftigelse. Den kan dog også ske i andre funktionssystemer i det omfang, elever forlader skolen med forudsætninger for at imødekomme inklusionskriterierne i disse systemer. Funktionssystemer forudsætter inklusion af alle, men ekskluderer dem, der ikke imødekommer et givent systems krav.

For at fortsætte i uddannelsessystemet eller for at blive inkluderet i arbejdsmarkedet, fastsættes visse betingelser for elevers læringsudbytte ud fra disse systemers inklusionskriterier. Næppe nogen vil benægte, at elevernes psykologiske såvel som sociale baggrund spiller en rolle for deres skolesucces og derfor også for deres muligheder for at imødekomme andre systemers inklusionskriterier. Vi oplever stadig store forskelle mellem elever fra familier med forskellig socio-økonomisk baggrund, som har betydning for deres adgang til samfundets muligheder. "Thanks to innumerable statistical studies, we are well informed about this stratum-specific selectivity", forklarer Luhmann, men det bør ikke, påpeger han, føre til den misforståelse, at den sociale ulighed tilskrives social klasse (Luhmann, 2013b, s. 86).

Funktionssystemer og inklusionskriterier

Uddannelsessystemet og skolens omverden orienterer sig efter fremtid og fordrer, at eleverne forberedes til en fremtidig verden som er stort set ukendt. Derfor bliver fremtidsbegrebet essentielt i pædagogik. I det 19. og begyndelsen af det 20. århundrede var fremtidsvisionerne nationale og gik ofte ud fra et perspektiv om et folks enhed. I dag er uddannelsessystemet stort set globaliseret, og fremtidsvisionerne mindre nationalistiske (Binder, 2012, s. 326). Mange lande og internationale organisationer som OECD, UNESCO, Verdensbanken og EU er intenst engagerede i reformpolitik, som forsøger at forudsige fremtidige elevkompetencer i, hvad der kaldes en "volatile, uncertain, complex and ambiguous world" (Schleicher, 2015, s. 1)¹⁸. Sådanne reforminitiativer søger at imødekomme de udfordringer, der følger af behov for at tilpasse skolens læreplan til en verden med hastige økonomiske og sociale forandringer. Målet er at forberede eleverne "for jobs that have not yet been created, for technologies

¹⁸ Begreberne volatile, uncertain, complex and ambiguous har siden 1990'erne med akronymet VUCA været brugt til at beskrive generelle betingelser for det moderne samfund (Johansen, 2007, m.fl.)

that have not yet been invented, to solve problems that have not yet been anticipated" (OECD, 2018). De økonomiske og sociale udfordringer kalder ikke på en intellektuel tilbagevenden til en tænkning, der ser samfundet som opdelt i klasser af undertrykkere og undertrykte eller af magtfulde og magtløse.

OECDs begrundelse for kompetencer

I et forsøg på at møde inklusionskriterierne fra forskellige funktionssystemer, såvel som kravene til særlige former for viden i en verden, der er kendetegnet ved overvældende mængder af viden, rettes opmærksomheden mod kompetencer snarere end kun viden. OECD har været en ledende kraft med hensyn til at fremme kompetencer i nutidens læreplaner. Det begyndte med det velkendte DeSeCo-projekt (Definition and Selection of Competencies), der løb fra 1997 til 2003. Projektet havde til formål at besvare spørgsmålet:

What competencies – apart from reading, writing, and computing – are necessary for individuals to lead an overall successful life and for society to face the challenges of the present and the future? (OECD, 2003, s. 2)

DeSeCo projektet definerer kompetence som "the ability to successfully meet complex demands in a particular context" (OECD, 2003, s. 2).

Tendensen i retning af kompetenceorienterede læreplaner fandt også støtte hos EU med rammeværket *European Reference Framework for Lifelong Learning* (European Commission, 2007a). Med det rammeværk ville Europa Kommissionen styrke nøglekompetencer, der er karakteriseret ved et samspil mellem viden, færdigheder og holdninger. I 2016 søsatte OECD *The Future of Education and Skills 2030*-projektet. Dette projekt (*Education 2030*) ser kompetence som et holistisk og dynamisk begreb, der rummer viden, færdigheder, holdninger og værdier (OECD, 2018, s. 4).

Education 2030-projektet stiler efter at udvikle et fælles sprog for læreplanudvikling ved at bygge på brede kategorier af nøglekompetencer såsom at interagere i socialt heterogene grupper, virke autonomt, og kunne bruge interaktive værktøjer, som de er udviklet i DeSeCo-projektet. *Education 2030*-projektet tilføjer hertil tre kategorier af såkaldt transformativ kompetencer: At skabe ny værdi, at løse dilemmaer og at tage ansvar (OECD, 2018, s. 5).

Selvom det er blevet hævdet, at vidensdimensionen nedprioriteres i en kompetencebaseret læreplan (Leat, Thomas, & Reid, 2012; Scholl, 2012, s. 121), vil vi snarere sige, at vidensdimensionen er ændret fra at være kernen i en læreplan til at være et middel eller værktøj til at erhverve sig kompetencer i form af færdigheder, holdninger og værdier. Kompetence er blevet kernen i læreplanen, men

viden er ikke nedprioriteret eller ekskluderet fra kompetenceorienterede læreplaner. Viden gives ny mening og en ny position. I kompetenceorienterede læreplaner tænkes viden som indhold, der er relevant for at fremme elevernes kompetencer. Bestemmelsen af viden tjener netop det formål at reducere risikoen for, at indhold forsømmes eller simpelthen forsvinder.

Bestræbelserne på at imødekomme sådanne aktuelle udfordringer, der guides af specifikationer af læringsudbytte, som udtrykkes af Europa Kommissionen i dens arbejdsrapport *Schools for the 21st Century*. Dette arbejdsrapport opfordrer medlemslandene til at omfinere deres læreplaner således, at de i stedet for at opstille lister over "inputs", hellere specificerer ønskede "outcomes" (European Commission, 2007b, s. 5).

Lære-at-lære dagsordenen

Lære-at-lære-formlen har været en væsentlig drivkraft for bevægelsen i retning af kompetencer, en bevægelse, der ikke mindst har rod i den kompleksitet, der følger af videnskabspllosion.

Så tidligt som i 1979 observerede Luhmann og Karl Eberhard Schorr i bogen *Problems of Reflection in the System of Education* at lære-at-lære-formlen var på vej ind i uddannelsessystemet i forbindelse med 1970ernes interesse for livslang læring¹⁹. Luhmann og Schorr forklarer, at formelen ikke er ny; allerede Wilhelm von Humboldt var opmærksom på den. Humboldt mente, at elever lærer at lære i samspil med, at de lærer noget. I artiklen *Königsberg Schulplan* skriver Humboldt, at når eleven lærer, så er denne "(...) beskæftiget på to måder, den ene gang med selve læringen, så med at lære at lære" (Humboldt, 1969 (1809), s. 170)²⁰ (Helmke, 2013, s. 40; Luhmann, 2002, s. 194).

Den distinktion, som Humboldt her markerer, kan ses som en tidlig erkendelse af og tilpasning til et funktionelt differentieret samfund. Evnen til at lære (*Lernfähigkeit*), som noget der kan læres, kan ses som et udtryk for uddannelsessystemets *funktion*, mens det at lære noget såsom viden og brugbare færdigheder er udtryk for uddannelsessystemets ydelse (Luhmann & Schorr, n.d., s. 99). Luhmann og Schorr går et skridt videre og hævder, at lære-at-lære i det 20.

¹⁹ *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* blev udgivet i 1988 som en uændret version af Luhmann og Schorrs bog fra 1979, og den er udgivet på engelsk i 2000 med titlen *Problems of Reflection in the System of Education*.

²⁰ "Er ist also auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt".

århundrede begrundet i interessen for livslang læring er blevet et mål i sig selv ved siden af målet om at lære noget.

Funktion og ydelse

Læring er ikke længere bare et spørgsmål om at lære noget (bestemt), men også "to be permanently prepared to deal with the new by changing learned patterns of expectations" (Luhmann & Schorr, n.d., s. 96).

Både Humboldts og Luhmanns forståelse af lære-at-lære-formlen findes i OECDs kompetencemodel *The Future of Education and Skills 2030*. Fx påpeger Andreas Schleicher, Director for Education and Skills, OECD, i overensstemmelse med Humboldt, at "as much as learning to learn is important, we always learn by learning something" (Schleicher, 2015, s.2). I OECDs model for læreplanudvikling *Education 2030*, ses to perspektiver, der ikke udelukker hinanden. Det ene perspektiv forstår "noget" som viden, mens det andet perspektiv forstår "noget" som videnstilegnelse eller læring som sådan, dvs. som læring i at lære i sin egen ret.

At lære noget

OECD projektet er – som titlen på projektet indikerer – rettet mod fremtiden i dets forsøg på at besvare spørgsmålet: "What knowledge, skills, attitudes and values will today's students need to thrive and shape their world in 2030?" (OECD, 2018, s. 2). Det betyder, at både videns- og lærings-perspektiverne behandles ud fra et fremtidsperspektiv og med fokus på lære-at-lære-formlen. OECD rammeværket fastlægger læreplanindhold i dobbelt forstand fremmer lære-at-lære-perspektivet, nemlig både som grundlæggende kompetencer og som fagenes viden.

Tilegnelsen af forskellige former for grundlæggende kompetencer såsom læsefærdighed, matematiske færdigheder, digitale færdigheder, IT-færdigheder, sundhedsfaglige færdigheder og fremmedsprog anses for at være forudsætninger for elevers muligheder for at klare sig og trives i fremtiden. Sådanne færdigheder er imidlertid også grundlæggende kvalifikationer for at lære og for at lære-at-lære.

Fagenes viden og skolefagene betragtes stadig som særdeles vigtige, fordi de ses som det råmateriale, hvorfra ny viden kan skabes, og fordi tilegnet viden er en forudsætning for tilegnelse af ny viden. Det er et grundlæggende karakteristika ved læring, at ny viden må og skal knyttes til noget, den lærende allerede har kendskab til for at læring forekommer (Istance & Dumont, 2010, s. 323).

OECD-modellen *Education 2030* stiller ikke spørgsmålstejn ved vigtigheden af viden. Spørgsmålet er *hvilken* viden, det er vigtigt at undervise i i en verden, hvor mængden af viden kontinuerligt udvider sig både i omfang og i det tempo, hvormed den produceres. Den eksplosion af viden gør det vanskeligt – hvis ikke umuligt – at pege på et bestemt indhold. Indhold og kriterier for udvælgelse af indhold bliver en afgørende udfordring.

Et forslag har lydt, at hvis ny viden foreslås indarbejdet i læreplanen, så bør der samtidig peges på, hvilken viden, der kan fjernes fra læreplanen (Norges Offentlige Udredninger NOU, 2015, s. 41). Det er et forslag, der behandler spørgsmålet om indhold i læreplaner som et nulsumspil, hvilket det ikke er.

Et andet velkendt forslag til løsning af stoftrængselsproblemet ses i ideen om at anvende eksempler som repræsentation for kategorier, som Wolfgang Klafki introducerede allerede i 1959. Ifølge dette eksemplariske princip kan indhold udvælges således, at det giver eleverne en dybere forståelse af et emne (Klafki, 1983 (1979/1959); 2001(1985), s. 166). Klafki forfølger den generelle overvejelse over kategorial forståelse af et emne som ideen, at undervisningen skal handle om klare eksempler på, hvordan videnskab kan klarlægge og løse individuelle og samfundsmæssige problemer, og hvor grænserne for videnskab kan drages. Han foreslår, at en væsentlig mængde indhold i læreplaner og i undervisning bør inkludere tidstypiske problemstillinger, såkaldte epokale nøgleproblemer (Klafki, 1997, s. 224).

Klafki peger på epokale nøgleproblemer som fred, miljø, social ulighed, ny teknologi, udviklingslande versus højt udviklede lande, beskæftigelse versus arbejdsløshed, social uretfærdighed, migration, massemedier med flere (Klafki, 1997, s. 224). På linje med Humboldt er Klafki desuden af den opfattelse, at de elever, der deltager i undervisnings-/læringsprocesser, tilegner sig viden om at handle som reflekterende og aktive subjekter i en historisk kontekst, herunder at lære-at-lære (Klafki, 1997, s. 225).

OECDs læringsrammeverk for 2030 bruger ikke begrebet epokale nøgleproblemer i forhold til fagenes viden. I stedet anvendes benævnelser som *nøglebegreber* og *big ideas*. Big ideas og nøglebegreber betragtes som et værn mod overbelastning af læreplaner. Nøglebegreber og big ideas kan være generaliseringer eller principper, som elever forventes at tilegne sig. Big Ideas, faglige nøglebegreber og centrale aspekter ved et emne betragtes som særligt betydningsfulde temaer, der har transferværdi på tværs af fag (Fadel, Bialik, & Trilling, 2015, s. 81–82; OECD, 2018, s. 6).

Kompetenceorienterede læreplaner fokuserer på både viden og elevens evne til at anvende viden: "Put simply, the world no longer rewards people just for what

they know (...) but for what they can do with what they know" (Schleicher, 2015).

Disse intentioner følges af krav om dybdelæring i modsætning til overfladelæring. I forskningsverdenen synes der at herske konsensus om, at dybdelæring er betydningsfuld for elevers udvikling i og på tværs af fag (Norwegian Ministry of Education and Research, 2014; Petty, 2009, s. 29). Dybdelæring fokuserer på elevernes forståelse af fagspecifikke begreber og kontekster, som gør dem i stand til at forbinde nye ideer med allerede kendte begreber og principper.

At lære hvordan man lærer

I de seneste årtier har vi også set en voksende interesse for at fremme særlige kompetencer relateret til læring som sådan. Elever forventes nu i stigende grad at demonstrere vedholdenhed og at kunne beherske opfølgning på og evaluering af deres egne læreprocesser. Især har begreber som selvreguleret læring, metakognition, lære-at-lære-strategier og resiliens vundet udbredelse. Det er begreber, der vedrører elevernes evne til at lære som en kompetence i sig selv.

Selvreguleret læring betyder, at elever er i stand til at tage initiativer og kontrollere deres egne læreprocesser. Selvregulerede elever er gode til at administrere tid, sætte højere læringsmål og højere standarder for sig selv (Corte, 2010, s. 50–51).

Metakognition er tænkning om tænkning eller tænkning om læring, som også kaldes andenordenstænkning. Begrebet metakognition bruges ofte i forbindelse med udvælgelses- og overvågningsprocesser samt mere overordnede aktiviteter relateret til refleksion over elevernes egen tænkning (Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, 2012). Det er blevet foreslået, at der bør undervises i metakognition for at opmuntre eleverne til at tage styringen af deres egen læring, da det er veldokumenteret, at elevers aktive deltagelse i og refleksion over deres egne læreprocesser fremmer læring (Helmke, 2013, s. 230; Petty, 2009, s. 275).

Læringsstrategier kan ses som en støtte til at forbedre elevers læring på en aktiv og målrettet måde. Læringsstrategier menes at kunne understøttende refleksioner over, hvorfor elever lærer det, de lærer, og hvordan de lærer.

Det er almindeligt anerkendt, at udholdenhed og resiliens er betydningsfulde sider af læring. Læring tager tid og kan være kedelig såvel som krævende. Resiliens er blevet et almindeligt brugt udtryk for evnen til at overvinde udfordringer på en positiv måde og for at kunne klare modgang og forskellige former for stress i læreprocesserne (Fadel et al., 2015, s. 137; OECD, 2016).

Indhold i nutidens læreplaner

Lære-at-lære-dagsordenen, som Luhmann og Schoor så sensitivt gjorde opmærksom på for næsten et halvt århundrede siden, har ikke udelukket indhold i læreplaner, men den har ændret opfattelsen af indhold. Indhold kan klart adskilles i to forskellige dele, som begge fokuserer på at støtte videre læring. Den ene del er videre opdelt i henholdsvis grundlæggende kompetencer (læse, skrive, regne etc.) og faglig viden, mens den anden del fokuserer på subjektive færdigheder.

Den første del og dens to aspekter er velkendt i læreplanteori og læreplanudvikling. Efter opfindelsen af trykpressen blev grundlæggende læsefærdighed (ud over elevernes modersmål) bestemt som latin og græsk, fordi disse sprog gav adgang til relevant litteratur og viden. I dag er adgang til ny viden afhængig af grundlæggende færdigheder som læsning, regning, digitale færdigheder, IT, og fremmedsprog.

På grund af stoftrængselsproblemet og det medfølgende kompleksitetsproblem bliver indhold i læreplaner til et spørgsmål om at træffe beslutninger. En logisk konsekvens af beslutningstagen er, at det besluttede indhold kan ændres gennem nye beslutninger. Med andre ord bliver kriterierne for udvælgelse af indhold og det valgte indhold kontingent fordi enhver beslutning er konditional og relativ (Luhmann, 1995, s. 106). I lang tid blev det faglige indhold i læreplaner besluttet med henvisning til uddannelsesmæssige standarder inden for de videnskabelige fag. Nu medfører stoftrængselsproblemet udfordringer med hensyn til overbelastede læreplaner, hvorfor vi i dag ser, at indhold foreslås udvalgt med henblik på at kunne støtte elevernes færdigheder i at lære-at-lære. De videnskabelige fags store ideer, generaliseringer, principper og nøglebegreber kan ses som et svar på denne udfordring.

De lande, der har indført kompetenceorienterede læreplaner, overlader i vidt omfang spørgsmålet om indhold til lærerne og deres vurdering af, hvad der måtte være relevant for at fremme elevernes tilegnelse af kompetencer. Indholds- eller vidensmål tjener til at guide lærernes valg af relevant indhold baseret på lærernes uddannelsesmæssige kompetencer og dømmekraft, selvom det er bydende nødvendigt at indholdet ikke bliver tilfældigt eller helt negligeres (Wahlström, 2016, s. 120).

Den anden del fokuserer på udviklingen af de særlige subjektive kvaliteter, som er vigtige for at kunne lære og for evnen til at lære såsom selvreguleret læring, metakognition, læringsstrategier og resiliens jfr ovenfor.

Nutidig kritik af læreplaner

Youngs kritik af negligeringen af indholdsaspektet i kompetenceorienterede læreplaner, og hans begrundelse for inklusion af magtfuld viden, er formuleret ud fra et klasseperspektiv på samfundet. Dette perspektiv indebærer evaluering ud fra normativt korrigerende begreber som uretfærdighed, udnyttelse og undertrykkelse.

I en fremsynet artikel udtrykte Luhmann dette synspunkt for tyve år siden:

If we see stratification we will tend to see, as I have said before, injustice, exploitation and suppression; and we may wish to find corrective devices or at least to formulate normative schemes and moral injunctions that stimulate a rhetoric of critique and protest. If on the other side, we see functional differentiation, our description will point to autonomy of the function systems, to their high degree of indifference, coupled to high sensitivity and irritability, in very specific respects that vary from system to system. (Luhmann, 1997, s. 74)

For os at se, så repræsenterer Young en normativ og moralistisk tendens i læreplanteori, som ikke fanger et moderne, funktionelt differentieret samfunds udfordringer. Hans begrundelse for en bestemt form for viden skriver sig ind i den tænkning, der kendes fra *forward curriculum design* med udgangspunkt i indhold. Denne tilgang har været den dominerende tradition i læreplanudvikling, som kæmper med problemer vedrørende udvælgelse af indhold såvel som udvælgelseskriterier for indhold i en verden, hvor mængden af viden vokser eksponentielt.

Læreplanudvikling udfordres af aktuelle udfordringer fra hurtig økonomisk og social forandring. Den er ikke længere blot optaget af viden og indhold, men også af elevernes læringsudbytte. Selvfølgelig er elevens tilegnelse af en velorganiseret vidensbase vigtig og nødvendig (Helmke, 2013, s. 41), men den er utilstrækkelig i sig selv. Viden er en vigtig forudsætning for læring, men med Google og andre søgemaskiner som "ved alting", bliver det lige så vigtigt, hvad elever kan gøre med (deres) viden. Elever må være i stand til kunne anvende viden til at søge relevant, ny viden, kunne anvende viden i nye sammenhænge og kunne forbinde viden i nye kombinationer. Kravet fra samfundets funktionssystemer er ikke blot, at elever skal besidde viden uanset om det er magtfuld viden, men også at de kan anvende deres tilegnede viden.

Den kritik af nutidige kompetenceorienterede læreplaner, som er baseret på sociologiens gamle mestre, der ser samfundet som klassesdifferentieret i undertrykkere og undertrykte, fanger ikke de specifikke problemer, som opstår ved funktionel differentiering. Den form for kritik adresserer ikke de

udfordringer vedrørende social mobilitet og inklusion, der følger af funktionel differentiering. Det indebærer ikke et farvel til kritik, men det betyder, for at parafrasere Luhmann (Luhmann, 1997, s. 77), at kritik for at være relevant og udtømmende, må holde op med at udforske gamle labyrinter med et oven i købet beskedent udbytte, og i stedet bevæge sig ind i nye.

Referenser

- Bachmann, K., & Sivesind, K. (2012). Kunnskapsløftet som reformprogram: fra betingelser til forventninger. In T. Englund, E. Forsberg, & D. Sundberg (Eds.), *Vad räknas som kunskap? Läroplanteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Bell, D. (1976). *The Cultural Contradictions of Capitalism*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Binder, U. (2012). Die Verwendung von 'Zukunft' in pädagogischen Programmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(3), 321–339.
- Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills. (2012). *Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. In J. W. Pellegrino & M. L. Hilton (Eds.). Retrieved from file: http://uni.au.dk/Users/au25316/Documents/Dokumenter%20Word/Ludvigsen%20udvalget/Education_for_Life_and_Work.pdf
- Corte, E. d. (2010). Historical developments in the understanding of learning. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* Paris: OECD.
- Criblez, L., Oelkers, J., Reusser, K., Berner, E., Halbheer, U., & Huber, C. (2009). *Bildungsstandards*. Seelze-Velber: Klatt-Kalmeyer.
- Englund, T. (2015). Toward a deliberative curriculum? *NordStep Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 48–56. Retrieved from http://nordstes.net/index.php/nstep/article/viewFile/26558/pdf_10
- Englund, T., Forsberg, E., & Sundberg, D. (Eds.). (2012). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildningen och skola*. Stockholm: Liber.
- European Commission. (2004). Education & Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf
- European Commission. (2007a). *Key competences for lifelong learning. European Reference Framework*. In. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf
- European Commission. (2007b). Schools for the 21st Century. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_en.pdf
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education*. Boston: The Center for Curriculum Redesign.

- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Vol. 1). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helmke, A. (2013). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (4 ed.). Seelze-Velber: Klett Kalmeyer.
- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459–478.
- Humboldt, W. v. (1969 (1809)). Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In A. Flitner & K. Giel (Eds.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (2 ed., Vol. 4, s. 168–195). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Istance, D., & Dumont, H. (2010). Future directions for learning environments in the 21st century. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning* (ps. 317–338). Paris: OECD.
- Johansen, B. (2007). *Get There Early: Sensing the Future to Compete in the Present*. San Francisco.
- Klafki, W. (1983 (1979/1959)). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning af den moderne didaktik. In S. E. Nordenbo (Ed.), *Wolfgang Klafki. Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik* (s. 33–72). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. In M. Uljens (Ed.), *Didaktik* (s. 215–228). Lund: Studentlitteratur.
- Klafki, W. (2001(1985)). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (B. Christensen, Trans.). Århus: KLIM.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, S., Gruber, H., Prenzel, M., . . . Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Expertise*. In. Retrieved from http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Lawn, M., & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.
- Leat, D., Thomas, U., & Reid, A. (2012). The Epistemological Fog in Realising Learning to Learn in European Curriculum Policies. *European Educational Research Journal*, 11(3), 400–412.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems* (J. Bednartz Jr. & D. Baecker, Trans.). Stanford: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (1997). Globalization or World Society? How to conceive of Modern Society/generation online. *International Review of Sociology/generation online*, 7(1), 67–79. Retrieved from <http://www.generation-online.org/p/fpluhmann2.htm>
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2013a). *Theory of Society* (R. Barrett, Trans. Vol. 2). Stanford: Stanford University Press.

- Luhmann, N. (2013b). *Theory of Society* (R. Barrett, Trans. Vol. 1). Stanford: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2017). *Systemtheorie der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (n.d.). *Problems of Reflection in the System of Education* (R. A. Neuwirth, Trans.). Münster, New York: Waxmann.
- Lundgren, U. S. (2015). What's in a name? That which we call crisis? A commentary on Michael Young's article 'Overcoming the crisis in curriculum theory'. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 787–801.
- Moeller, H.-G. (2012). *The Radical Luhmann*. New York: Columbia University Press.
- Norges Offentlige Udredninger NOU. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.
- Norwegian Ministry of Education and Research. (2014). *Pupils' learning in the School for the Future. A knowledge base. Summary of Official Norwegian Report 2014: 7*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.
- OECD. (2003). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. In. Retrieved from http://www.nor.uni.nl/courses/hre/uploads/File/deseeco_finalreport_summary.pdf
- OECD. (2005). The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I) Excellence and Equity in Education*. Paris OECD.
- OECD. (2018). The future of education and skills. Education 2030. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf>
- Petty, G. (2009). *Evidence-based teaching. A practical approach* (2 ed.). Chaltenham: Nelson Thornes.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Saha, L. J. (1994). Sociology of Education: Overview. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (Vol. 10, s. 5596–5607). London: Pergamon.
- Schleicher, A. (2015). Prologue: Why Rethinking the What of Education Matters So Much. In C. Fadel, M. Bialik, & B. Trilling (Eds.), *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*. Boston, MA: The Center for Curriculum Redesign.
- Schleicher, A. (2018). *World Class. How to build a 21st-Century School System*. Paris: OECD.
- Scholl, D. (2012). Are the Traditional Curricula Dispensable? A Feature Pattern to Compare Different Types of Curriculum and a Critical View of

- Educational Standards and Essential Curricula in Germany. *European Educational Research Journal*, 11(3), 328–341.
- Sivesind, K., Bachmann, K., & Afsar, A. (2003). *Nordiske læreplaner*. Oslo: Læringscenteret.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik* Malmö: Gleerups.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (s. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (2 ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Young, M. (2008). From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. *Review of Research in Education*, 32, 1–28.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118.
- Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do? *The Curriculum Journal*, 25(1), 7–13.
- Young, M. (2015). Curriculum theory and the question of knowledge: a response to six papers. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 820–837.
- Young, M., & Lambert, D. (2014). *Knowledge and the Future of School. Curriculum and Social Justice*. London: Bloomsbury.
- Ziener, G. (2008a). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten* (2 ed.). Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Ziener, G. (2008b). *Bildungsstandards in der Praxis: Kompetenzorientiert unterrichten* (1 ed.). Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Ziener, G., & Kessler, M. (2012). *Kompetenzorientiert unterrichten - mit Methode*. Seelze: Klett, Kallmeyer.

Læringsvitenskap og pedagogisk profesjonalitet i reformbølgenes kjølvann

Tobias Werler

Artikkelen retter søkelyset mot den norske grunnskolelærerutdanningens nye fag Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) som har som formål å erstatte faget pedagogikk. Det nye faget ble utviklet og implementert i kjølvannet av grunnskolelærerutdanningsreformene (GLU, trinn 1-7, 5-10) i 2010 og 2017. Faget ble introdusert gjennom bruk av en retorisk figur (Werler, 2013), som framhever at god formidling mellom teori og praksis i lærerutdanningen er viktig. Samtidig beklager en at denne mangler (KUD, 2009)²¹. Miseren som beklages er ifølge Luhmann og Schorr (1982, s. 19) en uunngåelig konsekvens av undervisningens teknologideficit. Undervisningens situasjonsavhengighet og den uforutsigbare kompleksiteten i interaksjonen mellom lærer og elever tillater ingen mål-middel-pedagogikk. Slik pedagogisk teknologideficit kommer spesielt i PEL-fagets læreplan fram. Bruken av kompetanse- og kunnskapsstandard (læringsutbytte) beskriver ikke en teknologi, de beskriver et sluttprodukt: lærernes kunnskaper og handlinger.

At framtidige lærere "har kunnskap om noe" eller "kan noe" tildekker lærerutdanningens paradoksale situasjon: nyutdannede lærere skal kunne handle pedagogisk kompetent i uforutsigbare situasjoner (Werler, 2013). PEL-faget skal tilby verktøy som er egnet til å håndtere undervisningens uunngåelige dilemma som krever, av profesjonelle aktører, å kunne "bearbeide" usikkerhet (Werler, 2017b). PEL-fagets læreplan framhever at dette vil skje hvis lærerstudenter har lært "hvordan undervisning og oppdragelse bidrar til elevenes læring" (KUD, 2010b, s. 16). Prosessen bak reformen ble drevet gjennom krav om at det tradisjonelle pedagogikkfaget må erstattes gjennom læringsvitenskapene (OECD, 2002, 2007; Werler, 2017a).

²¹ KUD = Det Kongelige Kunnskapsdepartement, har det daglige og administrative ansvar for lærerutdanningene i Norge.

Lærerutdanningens læreplaner

I Norge er læreplanreformer i lærerutdanning snarere regelen enn unntaket (bilde 1). I etterkrigstiden reflekterer tre reformbølger de ulike samfunnsaktørenes skiftende interesser og forventninger til lærerutdanningens funksjoner. I løpet av de siste to tiårene har Norge gjennomført fire lærerutdanningsreformer (1998, 2003, 2010, 2017). Den siste reformsyklusen iverksatte fem års lange integrerte masterlærerstudier. Reformene mellom 2003 og 2017 endret på strukturer og pedagogikkfagets innhold. De viktigste egenskapene til reformene er 1) kommodifikasjon av lærerutdanning som operasjonaliserer studenter som kunder, 2) kjøp og salg av kursmoduler, samt 3) beskrivelser av læring som arbeid (Werler, 2016). Strukturelt sett transformerte reformene lærerutdanningen fra seminartradisjonen mot "universityfication" (Werler, 2014, s. 116).

Per dags dato finnes det lite empirisk læreplanforskning som viser interesse for reformenes resultat og implementering. Følgegruppen for grunnskolelærerutdanning (FFL) viste at reformintensjonene ble tolket på ulik måte og påpeker at en kan snakke om 16 ulike lærerutdanninger i Norge (FFL, 2015)²². Munthe et al. (2011) påpeker at institusjonene opplever vansker med å implementere reformen. Alfdal (2012) viser at lærerutdanningens kunnskapsbase er avhengige av politiske aktører og endringer i politiske forhold. Den siste og tredje reformbølgen (Werler, Trippestad, Swennen 2017) ble imidlertid satt i gang på bakgrunn av fortellingen om at lærere er utilstrekkelig kvalifiserte. Som i mange andre land var initiativene bak motivert av OECDs (OECD, 2002), og andres (Summak et.al., 2010, Hardiman et al. 2012, Tokuhama-Espinosa 2008) argumentasjonen om at pedagogikkfaget skulle erstattes gjennom nevrovitenskap eller læringsvitenskap siden den oppfattes som effektiviserende for læreres arbeid – selv om det mangler bevis på (Werler, 2017a).

Det komparative blikk på lærerutdanningsreformhistorie (se tab.1) viser en del ikke ubetydelige profesjonshistoriske likheter mellom de skandinaviske land. Den første reformbølgen løftet lærerutdanningene fra den skolastiske seminartradisjonen ved bruk av økende akademisering til et halv-akademisk studium. Lærerutdanningens tilknytning til vitenskapelige tradisjoner sørget for utdanningens stabilisering. Faglig sett ble grunnskolelærerutdanningene institusjonalisert gjennom undervisning om skolefagene og normativ dannelsespedagogikk (Hagemann, 1992). Den andre reformbølgen endret ikke på den grunnleggende strukturen, men introduserte i større grad undervisning som

²² Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningsreform (FFL) hadde som oppdrag å undersøke og veilede norske lærerutdanningsinstitusjoner ved implementering av Grunnskolelærerutdanningsreformen (GLU 2010). Flere rapporter synliggjør arbeidet til FFL. Werler var medlem i følgegruppen.

siktet på lærerstudentenes oppbygging av instrumentalistiske kompetanser (Linné, 1996). Den tredje reformbølgen førte til modulariseringen av lærerutdanningene og til en nedbygging av den normative kunnskapskanon i lærerutdanningens læreplaner (Skagen, 2006; Werler et al., 2009).

Tabell 1: Reformbølger og reformmål i lærerutdanningen Norge, Danmark og Sverige

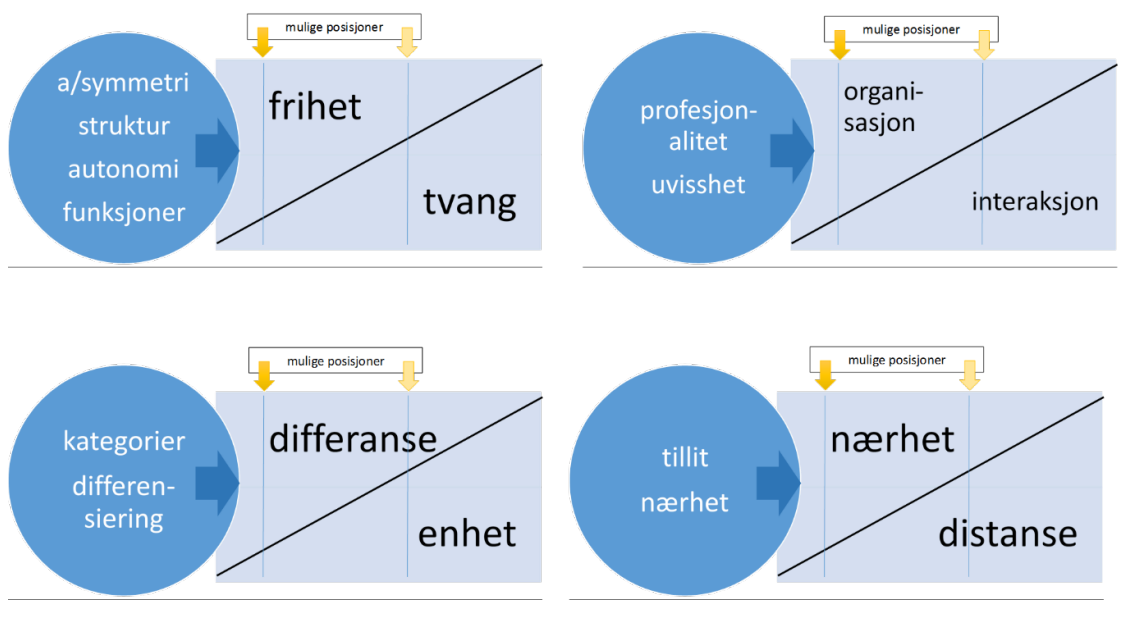
Reformbølge	1	2			3	
Reformtrinn	I	II	III	IV	V	VI
Norway	1973	1994	1999	2003	2010	2017
<i>Danmark</i>	<i>1966</i>	<i>1991</i>	<i>1997</i>	<i>2001</i>	<i>2006</i>	<i>2012</i>
<i>Sverige</i>	<i>1965</i>	<i>1978</i>	<i>1988</i>	<i>2001</i>	<i>2011</i>	<i>2000</i>
Reformmål	Lærerutdanningens stabilisering	pedagogikk og didaktikk blir utdanningens kjerne		strukturelle endringer og tilpassing til Bologna-prosessen		fagdidaktikk og læringsvitenskaper

Artikkelens nav er reformtrinn V i reformbølge 3, den såkalte GLU-reformen (grunnskolelærerutdanningsreform). En evaluering av reformbølge 2 (og da spesielt trinn IV, 2003) slo fast at det ikke finnes tilstrekkelig sammenheng mellom teori og praksis, og evalueringen så årsaken til dette i at rammeplanen er for omfattende og styrende på detaljnivå. Utdanningen ble for fragmentert, og studentene måtte klare å finne sammenheng og mening selv (NOKUT, 2006a, s. 15). Dette var for risikabelt, ble det hevdet (ibid. 16), og kunne svekke kompetansen til de framtidige lærerne. Ekspertgruppen slo også fast at ALU-utdanningen var av varierende kvalitet, og at den hadde for lite indre sammenheng (NOKUT, 2006b). En kan konkludere med at problemet som NOKUT beskriver, kan oppfattes som den statlig iscenesatte diskusjonen om relasjonen mellom teori og praksis. Selv om evalueringen ikke ga klare svar, legitimerte den en ny, politisk initiert reform med oppstart i 2010. Særpreget ved reformen er at den ikke endrer utdanningens interne struktur. Fremdeles består lærerutdanningen av utdanning i skolefag, fagdidaktikk og praksisopplæring. Et annet viktig punkt i Norge er introduksjonen av prinsippet for forskningsbasert utdanning. Den største endringen opplevde imidlertid pedagogikkfaget. For det første gjenspeiler dette seg i at antall studiepoeng og dermed omfanget av pedagogikkfaget ble økt fra 30 ECTS til 60 ECTS-poeng. For det andre fikk faget et nytt navn: Pedagogikk og elevkunnskap (PEL). Ifølge den politiske intensjonen skal faget danne lærerstudentenes profesjonelle identitet (KUD, 2009, s. 20). For å oppnå dette kreves at lærerutdanningens tradisjonelle fagpedagogikk fornyes (ibid.).

Neste avsnitt legger fram hva som en ideell lærerutdanning burde oppnå: Å skape pedagogisk profesjonalitet hos lærere som hjelper dem å bearbeide pedagogiske dilemma som utgjør en uunngåelig del av skolens hverdag.

Pedagogisk profesjonalitet – usikkerhet og autoritet

Pedagogiske handlinger fremkaller kompleksitet, kontingens og uforutsigbarhet (Werler, 2015, 2017b). Dette gjør at lærerhandling er alltid plassert innenfor ulike dilemma (se fig. 1) (Berlak & Berlak, 1981; Bentley, 2008; Jackson, 1990; Werler, 2015). Disse verdibaserte dilemmaene kan ikke oppløses gjennom en pedagogisk handling. Dilemmaene kan kun bearbeides ved at lærere velger en posisjon innenfor polenes kontinuum. Den faktiske eksistensen av slike dilemma gjør at lærere vil oppleve utrygghet og usikkerhet idet de må velge den ene handling fremfor en annen handling. Samtidig kan vedkommende alltid være sikker på å ha valgt riktig. Utover det finnes ingen valide indikatorer som kan avgjøre om den valgte handlingen var hensiktsmessig. Dette gjør at både epistemologisk usikkerhet og ontologisk uforutsigbarhet bestemmer lærerarbeidet (Werler, 2015). Dette er noe som gjør at resultater av pedagogiske handlinger ikke kan forutses slik en kan forutse resultater av teknologiske prosesser.



Figur 1: Prinsipielle pedagogiske handlingsdilemma, fig. etter Werler 2017b

Dette betyr at læreplaner for lærerutdanningen må ta hensyn til at lærerutdannere må kunne skape situasjoner hvor lærerstudenter lærer å tolke elevers reelle læringsbehov (i tråd med føringer fra skolens læreplan). Med andre ord, de burde lære hvordan et skolefags innhold kan bli til (individuell) mening. Dette betyr at lærerutdanningen ikke kan løse slike dilemma; heller burde læreplaner for lærerutdanningen bruke disse temaene for å utvikle profesjonskunnskap. Den sentrale oppgaven for lærerutdanningen må ikke

være å prøve å løse et dilemma, men heller å bruke det som et (reformbettinget foranderlig) tema. Slik kompetanse ville gjøre det mulig for framtidige lærere å spørre om tatte beslutninger var (i lys av pedagogisk teori, ideologiske konsepter, organisatorisk og institusjonell struktur) tilstrekkelig eller ikke. Det er også her en ville finne kobling mellom lærerutdanning og skole: Formålet for utvikling av pedagogisk profesjonskompetanse er å kunne tolke og behandle læreplanens emner på en adekvat måte. Dette betyr at lærerstudentenes pedagogiske profesjonalitet, det å utvikle foreløpige og gangbare løsninger for strukturelle problemer i pedagogisk praksis som hjelper elever å bli til dem de ønsker å være, vil kun oppstå hvis de kan lære seg å fordype seg i elevers måte å tenke på uten å vise "inattentiveness to students and the curriculum" (Hansen 2001, s. ix).

Gitt den sentrale betydningen av pedagogisk usikkerhet for lærerarbeid, må lærerutdanningens formål være å utdanne lærerstudenter til å bli dømmekraftige profesjonelle lærere som er i stand til å kunne begrunne sine avgjørelser med hjelp av vitenskap og refleksjonskunnskap – som skriver seg fra faget pedagogikk. Dette betyr at pedagogikkfaget i lærerutdanningen burde ha undervisning om dilemmaenes struktur og betydningen de to ulike kunnskapstypene har, som sentral oppgave. Gjennom statens definisjon av læreplaner for lærerutdanning tildeler den lærerutdanningen ikke bare ansvar for profesjonell, men også pedagogisk autoritet (Werler, 2017). Neste avsnitt drøfter betydning, relevans etc av pedagogisk autoritet (relasjon til lærerutdanning).

Pedagogisk autoritet og lærerutdanning

Lærere har innflytelse på elevers liv i skolen og det livet de får leve når de forlater skolen. Med andre ord, lærerarbeid skaper ikke bare intellektuelle, men også moralske relasjoner til elever. Det er lærerens ansvar å oppfylle sin sentrale oppgave å 'recognize and cultivate the emergence of personhood in the young' (Hansen, 2001, s. 24). Denne innvirkningen kan beskrives som pedagogisk autoritet²³. Lærernes pedagogiske autoritet kan defineres som kapasitet til å beherske den akademiske fagdisiplin, fagenes representasjon i skolen (skolefag), skolefagets grunnleggende filosofi, fagets didaktikk og pedagogisk kunnskap med både skjønn og profesjonalitet. Samlet sett kan en si at pedagogisk autoritet er representert i lærer-elev-forholdets makt- og kunnskapssymmetrier. Hansen (2006) påpeker at slik autoritet skriver seg fra læreres *commitment* overfor deres elever.

Lærerprofesjonalitet er ikke bare utgangspunkt for pedagogisk autoritet. Den gjør det mulig å skape meningsfulle læringsmuligheter for elever gjennom

²³ ikke tenkt som leder-autoritet (classroom management) slik det er beskrevet i St.meld 2008-09, 15

personer som er nærmest klasserommet og har størst kunnskap om enkelte elever.

I denne sammenheng støtter lærere sine elever å ‘perceive and realize what they want to become’ (Hansen & Laverty 2010, s. 225). Derfor må lærerne finne og anvende gjengse løsninger for å hjelpe elevene - ved å undervise - å utvikle sine kapasiteter og kapabiliteter og evner (Nussbaum 2000, 2006). Fordi lærerne ikke kan ha perfekt kunnskap for å oppnå standardisert læringsutbytte (kompetanse), trenger de pedagogisk autoritet til å gi god pedagogisk undervisning. Ifølge Hansen (2001) er god pedagogisk undervisning kjennetegnet av å berike elevers forståelse av seg selv, andre og verden. Dette utvider elevers kunnskap, innsikt og interesse; det utdyper elevers måter å tenke og føle. Dette krever av lærerutdanningen at den ikke kan forberede framtidige lærere på å vise ‘*moral and intellectual apathy, indifference, or inattentiveness to students and the curriculum*’ (Hansen 2001, s. ix). Men lærerutdanningsreformenes sentrale ideer forventes å bestemme hvordan framtidige lærere vil kunne utøve pedagogisk autoritet i klasserommet. Generelt vil lærerutdanningens læreplaninnhold skape forventninger om hvordan lærere kan planlegge, organisere, utføre, regulere og kontrollere skole og undervisning (Reichenbach, 2007; Harjunen, 2009, 2011).

Pedagogikk i lærerutdanning

Fordi det alltid finnes en allerede etablert pedagogisk praksis, påpeker Herbart (1802) at undervisning om grunnleggende pedagogiske prinsipper vil sette framtidige lærere bedre i stand til å kunne foreta pedagogisk begrunnede avgjørelser (decision making) og reflektere rundt det som skjer i klasserommet (sense making). På denne bakgrunn argumenterte Schleiermacher (1826/2000) i sin forelesning om pedagogikk at det er pedagogikkens oppgave i lærerutdanning å sette lærere i stand til å kunne foreta pedagogiske analyser av undervisningsrelaterte problemstillinger.

Oppsummert kan en forstå både Herbarts og Schleiermachers posisjon slik at lærerstudenters kunnskap om pedagogikk ikke skulle munne ut i handlingsledende oppskriftskunnskap. Begge didaktikere foreslår at (framtidige) læreres pedagogikk-kompetanse vil hjelpe dem med intensjonsadekvat tolkning og behandling av undervisningsrelaterte problemer. Dette betyr at lærerne settes i stand til å kunne bruke sin faglige autonomi og kunnskap for å lage undervisningstilbud som tar hensyn til undervisningens skiftende tid, kontekst, innhold og mål. Perspektivene som pedagogikkfaget ville gi, skal hjelpe å forstå aktuelle hendelser og tilblivelsen av den pedagogiske diskursen. Uansett ståsted har pedagogisk teori i lærerutdanningen som funksjon å kunne bevisstgjøre seg praksis og kunne analysere det som skjer i klasserommet for å kunne endre på det. En annen oppgave for pedagogikk i lærerutdanningen var å sette

lærerstudentene i stand til å kunne håndtere usikkerhet, dvs. ta ansvarlige og kloke avgjørelser uten å ha tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag om en situasjon. I pedagogikkutdanningen har som regel lærerstudenter lært at det ikke finnes allmenngyldige og alltid gyldige svar på spørsmål om hva som er god undervisning. I stedet lærte de at de selv måtte komme opp med umiddelbare, midlertidige og gangbare løsninger som var basert på pedagogisk forståelse av en situasjon (Skagen, 2006; Akiba, 2013).

Som antydnet har det i det siste tiåret skjedd en del programmatiske endringer i norsk lærerutdanning. På den ene siden kan en konstatere at reformbølge nr. 3 har økt fokus på fagdidaktikk. På den andre siden – og mindre synlig – har pedagogikkfaget gått gjennom en transformasjon. På yttersiden er den tydeliggjort ved bruk av et nytt fag: Pedagogikk og elevkunnskap (PEL). Dette fag ble introdusert gjennom GLU-reformen 2010. På reformenes innerside ble lærerutdanningens læreplan endret. I det følgende vil jeg rette oppmerksomheten på transformasjon av kunnskapskonsepter som er brukt i lærerutdanningen i Norge. Slik tolkning og refleksjon påvirker hvordan lærere kommer til å undervise og hvordan de bestemmer livssjanser.

Kapittelet drøfter en ny fortelling om pedagogisk kunnskap, basert på OECDs fortellinger om læringsvitenskap (OECD, 2002; 2007) som har tatt over det tradisjonelle kjernefaget pedagogikk i norsk lærerutdanning. Derfor er det viktig å identifisere hvilken plass og posisjon pedagogikkfaget har hatt, spesielt i norsk lærerutdanning. Det må også spørres om hvordan læreplanreformen for lærerutdanningen tolker og modifiserer OECDs narrativ om læringsvitenskap²⁴. Avslutningsvis må det også spørres om hvordan dette nye faget bidrar til at lærerstudenter blir til medhjelpere for å etablere undervisning som sikter på oppnåelse av læringsutbytte.

Story-centered narrativ analyse

Denne delen skisserer artikkelens forskningsmetode. For å finne svar på forskningsspørsmålene brukes *story-centered* narrativ analyse (Shiller, 2017).

Fortellingene blir sett på som en portal til politikeres og stakeholders meningsfylte verden. I dette prosjektet brukes *narrativ* som en enkel fortelling eller en uttrykt forklaring av hendelser som mange aktører har en formening om. Slike fortellinger kan brukes til å stimulere bekymringer eller følelser av andre. For å være stimulerende tar en slik story vanligvis opp noe som fanger fagpersoners

²⁴ Det interessante ved det er at OECD har utviklet en egen fortelling av læringsvitenskapsparadigma. Det vil vises senere at det skiller seg betydelig fra det faglig etablerte fagfeltet som også gir til uttrykk at de produserer kunnskap som ikke kan brukes i lærerutdanningene.

interesse. I dette tilfelle er det snakk om skole, faglighet, undervisning og læring. Samtidig kan et narrativ være basert på grader av sannhet. Narrativ har potensiale til å produsere sosiale normer som styrer menneskers handlinger. Slike narrativ har som funksjon å styre leserens oppmerksomhet og skal sørge for at den blir ledet i en intendert retning. Disse narrativene har en teleologisk karakter.

Denne metoden utvider hermeneutiske metode ved å legge til en eksplorativ prosedyre. Slik heuristikk og fortelling (*narrativ*) er en generell lete- og oppdagelsesprosedyre som gjør det mulig å finne tekststrukturer til et emne. Metoden tar sikte på å fange innholdsrelaterte forhold eller strukturer i en tekst. Forskningsprosessen blir satt i gang gjennom ulike spørsmål til teksten og teksten svarer på disse. For eksempel vil den spørre: *Hvilket narrativ om læringsvitenskap finnes i læreplanen? Hvordan trer narrativ om læringsvitenskap fram?* Grunnlag for disse eksplorative spørsmål danner drøftingene av forholdet mellom både pedagogikk, usikkerhet, pedagogikk og autoritet. Det resulterende narrativ kan danne utgangspunkt for oppfølgingsspørsmål (dialogprinsippet). Her kan en spørre: *Hvordan skiller GLU-læreplanen seg fra forgjengeren i forhold til pedagogikk?*

Grunnleggende for den heuristiske tekstanalysen er observasjon og eksperiment. Å observere en tekst betyr å stille et spørsmål til teksten (om formen), innhold av funn fra analysen med eksisterende analyser om pedagogikkfagets posisjon i norsk lærerutdanning tydeliggjør narrative endringer i norske læreplaner for lærerutdanning. Analysen vil vise endringer i planens dybdestruktur som vil få betydelige konsekvenser for profesjonaliseringen av framtidige lærere. Materialet som skal analyseres, er OECD-dokumenter om pedagogikkens plass i lærerutdanning (OECD, 2002, 2007), samt plan- og styringsdokumenter for norsk lærerutdanning (KUD, 2010; KUD, 2016; UHR, 2013). Det omtales på eksemplarisk måte endringer som finnes i planens første år. I neste avsnitt drøftes pedagogikkfagets formål og funksjon i norsk lærerutdanning.

Pedagogikkfaget og norske lærerutdanningsreformer

Pedagogikkfaget har blitt fremhevet som den sentrale byggesteinen for lærerutdanningen (for grunnskolen) i Norge (Skagen, 2006; Werler, Rasmussen, Hansen et al. 2009; Werler, 2014). Ifølge dette narrative setter kunnskap om pedagogikk lærere i stand til å handle på en måte som skaper meningsfulle pedagogiske situasjoner for elever. Pedagogikken har også gjennom to reformperioder blitt beskrevet som lærerutdanningens "lim" (Utdanningsforbundet, 2003; Aasland, 2009). Faget pedagogikk dannet den konseptuelle kjernen i norsk lærerutdanning (Hagemann, 1992).

Ifølge Waterkamp (2008), Haugen og Hestbeck (2017) eller Werler og Sæverot (2017) kan en forstå pedagogikk som kunnskap som skriver seg fra fenomen knyttet til oppdragelse, skole og undervisning. Slik kunnskap legger mest søkelys på praksisutøveren, det vil si pedagogikk er en vitenskapsdisiplin som utvikler teorier for praksis. Dette gjør at norsk pedagogikk er en del av den humanistiske forskningstradisjonen (Kvam, 2014). Slik forskning er relatert til virkelighetens epistemiske, sosiale og kommunikative strukturer. Pedagogisk forskning og pedagogikkundervisning i lærerutdanningen gjør hovedsakelig bruk av hermeneutiske prosedyrer. Det formidles tolkninger av praksis. Denne tradisjonen er knyttet til ideen om at slik forskning og undervisning vil hjelpe framtidige lærerne å ta grunnleggende pedagogiske avgjørelser knyttet til fag, læreplan eller vurdering. Dette betyr at pedagogikken bruker vitenskapelige prinsipper for å undersøke pedagogiske fenomener (i praksis) for å skape teorier om oppdragelse, undervisning og skole. En slik tolkning av pedagogikkfaget følger den tyske tradisjonen av *Erziehungswissenschaft* (Løvlie, 2003; Jarning, 2012). Det har fokus på å finne svar på teoretiske og praktiske problemer som finnes i både skole og undervisning.

Faglig innhold som skriver seg fra denne tradisjonen ble brukt i europeiske lærerutdanninger for å bygge opp lærerstudentenes forståelse av begreper knyttet til utdanning og deres vitenskapelige ferdigheter. Pedagogikkfaget i lærerutdanning handler om hvordan verdensopplevelse, normer og kunnskap kan overføres fra en generasjon til den andre (Forsberg, 2007).

Pedagogikkfaget i lærerutdanningen har som funksjon å sette framtidige lærere i stand til å kunne ta meningsfulle – didaktiske – beslutninger som muliggjør elevens læring. Slike handlinger kan karakteriseres som "proxy-handlinger" som har elevens læring og selvstendigjøring som mål. Samtidig må pedagogikkfaget også hjelpe lærere til å utvikle kompetansen til å foreta kontinuerlige beslutninger. Fordi det ikke finnes noen kausalitet mellom elevens læring og lærerens handlinger (undervisning, veiledning), må pedagogikkfaget formidle ideen om at de pedagogiske handlinger alltid er et tilbud og ingen kan garantere at elevene lærer det som skulle læres. Med andre ord, pedagogikkfagets formål er å tilby orientering i kompleksiteten av interaktive, pedagogiske situasjoner som hviler på multiple, subjektive meningshorisonter og uforutsigbare handlinger.

Det at pedagogikk ikke er et skolefag, bestemmer debatten om pedagogikkens rom, omfang, funksjon og grunnlag i lærerutdanningen. Sett fra et samfunnsmessig, politisk og økonomisk synspunkt er debatten om pedagogikken i lærerutdanning en indikator for at arbeidet med pedagogiske begreper ikke oppfattes som en garanti for at lærerne er kompetente nok til å finne gode

løsninger for dårlig definerte problemer. Neste avsnitt presenterer derfor læringsvitenskapsnarrativ til OECD og en kort review av ledende håndbøker om dette.

OECDs læringsvitenskap

OECD begynte parallelt med innfasing av PISA-undersøkelsene (OECD, 2000) å anbefale endringer i medlemslandenes lærerutdanninger (OECD, 2002). For å kunne implementere endringer kreves det at medlemmene tar i bruk nye prinsipper for utvikling av lærerutdanningen. Derfor anbefaler OECD at det må dannes et nytt fag som skal inneholde: elements of cognitive neuroscience: the nature of the brain, how the brain learns (ibid., 22). Videre skal det nye faget bygge på nevrovitenskapelige, psykologiske medisinske og pedagogisk-diagnostiske innhold (ibid., 88, 90). Lobbyorganisasjonen krever ikke mindre enn at framtidige lærerutdanninger må bygge på en "solid theory of learning" (OECD, 2002, s. 26). OECD foreslår ikke mindre enn å erstatte pedagogikkfaget i lærerutdanningen gjennom innhold fra læringsvitenskap (learning sciences) (OECD 2002, s. 22, 26, 88, 90).

Det interessante ved OECDs argumentasjon er at læringsvitenskap presenteres i teksten som en homogen og etablert fagdisiplin. Selv om det argumenteres for at læringsvitenskap er et kraftig verktøy "to shed new light on questions about human learning" (ibid. 27), sees dette ikke i lys av læringens innhold. Det overraskende ved dette utsagnet er at OECD behandler all læring likt og indikerer at læring er noe som må forstås gjennom nevrovitenskap. OECD beskriver læringsvitenskap som en avgjørende forutsetning for "effective learning" (ibid. 27). Dette fordi effektiv læring (ikke undervisning!) er utgangspunkt for elevens framtidige "health, wealth and happiness" (ibid. 17).

Neste avsnitt gjør rede for hvordan fagpersoner identifiserer læringsvitenskap. Gjennomgangen bygger på håndbøkene til Sawyer (2006, online update 2012) og Fischer et al. (2018). Begge håndbøkene representerer state-of-the-art kunnskap om læringsvitenskap. Begge håndbøkene adresserer følgende fagfelt:

Tabell 2: Sammenslåtte disipliner og underdisipliner innen læringsvitenskap.

psykologi	biologi	utdanning	teknologi
atferds- nevrovitenskap	kognitiv nevrovitenskap	læreplanstudier	e-læring
psykologi	kognitiv psykologi	fjernundervisning	teknologi og utdanning
pedagogisk psykologi		forskningsmetoder i pedagogikk	

Kartleggingen understreker at det ikke er enighet om innholdet, teoriene eller metodene til læringsvitenskapen. Fagpersonene oppfatter seg ikke som en representant for en fagdisiplin, snarere for et tverrfaglig felt som produserer kunnskap om ulike aspekter ved menneskers læring. Tabellen (tab.2) viser at forfatterne ikke avviker fra etablerte ideer om læring. Tvert imot presenterer de etablerte læringsteorier, om enn med modernisert ordforråd. En sammenligning mellom de to posisjonene gjør det tydelig at OECD har skapt et tilfeldig sammensatt, men lettfattelig narrativ om læringsvitenskap. Samtidig presenteres det som et anerkjent og lite omstridt felt. Dette gjelder selv om man tar hensyn til at håndbøkene kom ut etter OECD-publikasjonen.

En slik fremgangsmåte kan ha betydelige konsekvenser for aktører som ikke er fagspesialister. Det kan antas at OECDs læringsvitenskap-narrativ blir brukt av utdanningspolitikere og andre lekfolk på grunn av sin tilsynelatende anerkjennelse. Videre appellerer narrativet til slik bruk fordi det krever en synlig fornying av faginnholdet i lærerutdanningen. Det framgår av analysen at OECD tar et instrumentelt syn på nevrobiologisk kunnskap som utgangspunkt for sitt læringsvitenskap-narrativ. Dette gjør at andre måter å forstå læring på behandles som ugyldige. Et pedagogisk syn på undervisning og læring ligger derfor utenfor. Det blir ikke sett at læring (av et gitt innhold) har pedagogisk planlegging som nødvendig forutsetning. På mange måter defineres læring (ut fra et nevrobiologisk ståsted) som en løsning på pedagogikkens teknologideficit.

Lærerutdanningens læreplanreform

Artikkelen tar utgangspunkt i at læreplandokumenter får betydning for innholdet lærerstudenter går i møte. Her gjør lærerutdanningens læreplaner fra 2010 (KUD, 2010) og 2017 (KUD, 2016) ingen unntak. Disse foreligger som juridisk bindende dokumenter, dvs at lærerutdanningene ikke kan velge bort innhold eller kompetanseområder. Før avsnittet vender seg til resultat av tekstanalysen, presenteres et illustrativt tallmateriale. Forskriftene fra 2010 (KUD, 2010, §2) og 2017 (KUD, 2016, §2) danner den uunngåelige kjernen for norsk lærerutdanning. Derfor er det interessant å notere seg at begrepet læring (som verb, substantiv eller som kompositum) ble i 2010 brukt 25 ganger, i 2017 brukes begrepet 20 ganger. Begrepet undervisning ble i 2010 brukt 3 ganger, det ble ikke brukt i 2017. Samtidig har den relevante tekstmengden for læringsutbyttebeskrivelsen (§2) sunket fra 799 ord til 533 ord. Et lignende bilde finnes igjen når retningslinjene for PEL-faget i GLU undersøkes. I 2010-dokumentene ble begrepet læring brukt 49 ganger, og begrepet undervisning ble brukt 3 ganger (RP, 2010, s. 16-22). Syv år senere brukes læring 33 ganger og undervisning 6 ganger (UHR, 2016, s. 18-22). Samtidig gikk antallet ord som beskriver det relevante utdanningsområdet ned fra 1290 til 723. Mens begrepet

læring i 2010 ble brukt i 3,7% av retningslinjetekstene og 3,1% i forskriftstekstene, har tallene steget i 2017 til henholdsvis 4,6% og 3,8%. Analysen indikerer at begrepet læring (i ulike former og fasonger) er et begrep som dominerer plandokumentene. Dette gjelder spesielt når en sammenligner dette med bruk av begrepet undervisning. Dette materialet understreker at læreplanreformenes semantikk bærer preg av begrepet læring.

Pedagogikk i grunnskolelærerutdanningen – GLU 2010

På bakgrunn av ulike politiske styringsdokumenter og retningslinjer (St.meld 19, KUD, 2010, 2016) ble reformene implementert mellom 2010 og 2017. I samsvar med ideen om at pedagogikk er en 'pre-scientific discipline' (OECD, 2002, s. 10), ble dette faget gjennom reformen erstattet med et nytt fag: Pedagogikk og elevkunnskap. Faget har "læring" som nav (KUD, 2010, s. 22, 26, 88, 90). Læringens sentrale plass viser seg i læreplanenes tematiske struktur. Faget er delt inn i 3(4) følgende moduler:

1. Lærerens tilrettelegging for elevenes *læring* og utvikling
2. Elevenes faglige, sosiale og personlige *læring* og utvikling
3. Utvikling av lærerens profesjonelle rolle og identitet

Mens to av emnetitlene er ganske illustrative for emnets innhold, er den tredje knyttet til lærerstudentenes læring.

Det første emnet understreker at lærerne må kunne planlegge, gjennomføre og evaluere elevenes læring. De respektive læringsutbytteformuleringene er forankret i følgende sentrale temaer (KUD, 2010, s. 17-18):

Planlegging av læringsaktiviteter, læringsteori, klasseledelse, læringsmiljø, begynneropplæring og læringsarbeid. Andre tema som profesjonell etikk og juridiske spørsmål tilkommer.

Gjennom det andre året fokuserer planen på elevs læring. Det legges også vekt på at elevs læring er betinget av sosiale, kulturelle og språklige faktorer. Store temaer i dette emnet er (KUD, 2010, s. 18-19):

kunnskap og læring, elevs ferdighetsutvikling, elevs læringsrelaterte utvikling, utvikling av læringsstrategier, ulike barns (psykiske og sosiale) utvikling.

I det tredje året skal studentene lære om ulike grunnlag for skole, skoleutvikling og faglig etikk. Det forventes at framtidige lærer (KUD, 2010, 19-20) kan: analysere samspill i klasser, stimulere studentdemokrati, gjennomføre utviklingsamtaler, skape estetiske erfaringer, bruke lokal kontekst for elevs læring.

Oversikten over læreplanen for PEL viser at den har et klart søkelys på å vise at lærerarbeid må være rettet mot elevers læring og at slikt arbeid er noe annet enn undervisning. Videre må studentene lære ferdigheter for å hjelpe elevene til å oppnå læringsutbytte. Derfor lærer de om psykologisk og i liten grad sosiologisk baserte læringsteorier. Innholdet som opprinnelig skrev seg fra allmennpedagogikk og allmenndidaktikk, har blitt redusert til "pedagogisk diagnose». PEL-faget framstår dermed som et utdanningsområde som har som hovedoppgave å sette lærerstudenter i stand til å tolke elevers læringsrelaterte behov. Læringsutbyttebeskrivelsene til lærerutdanningen legger til grunn at norske lærerutdanningsinstitusjoner må godta ideen om at framtidige lærerne må være "utstyrt" med læringskunnskap (KUD, 2010, s. 17). En analyse av lærerutdanningens semesterplaner viser at denne strategien var suksessrik. Cirka 80% av alle lærerutdanningsprogrammene (n: 38) inneholder lokale læringsutbyttebeskrivelser som satser på læringskunnskap (Werler et al., 2012).

Pedagogikk i grunnskolelærerutdanningen – GLU 2017

Mens GLU-2010-reformen satset på læringsparadigmet, etterlot reformen mange åpne spørsmål. Disse var blant annet knyttet til at læring måtte være knyttet til et innhold. Derfor kan etterfølgeren beskrives først og fremst som en fagdidaktisk reform. Læring av fag skulle settes i sentrum. Noe som i stor grad gjenspeiler seg ved introduksjonen av fagmasterlærerutdanning. Først etter heftig kritikk ble også fagmastere i profesjonsrettet pedagogikk og spesialpedagogikk opprettet. Grunnet reformen finnes endringene knyttet til PEL-fag 1 og 2. Blant annet skal lærerstudentene ha "kunnskap om læring, motivasjon og læringsstrategier", de skal kunne bruke ulike "arbeids- og vurderingsformer for elevene" (les læringsaktiviteter) og de skal kunne kjenne til lærevansker og tilpasnings- og atferdsutfordringer hos barn. Slik kunnskap skal sørge for "å øke læringen for elevene" (UHR, 2016). Det kan holdes fast ved at til tross for en del omrokninger, opprettholdes de sentrale føringene som ble skapt i PEL-faget i 2010 også i 2017. Også ved denne reformen brukes læringsparadigmet i stor grad.

Læringsvitenskap: Oppløsning av pedagogikkens kunnskapstradisjoner

I det 20. århundre var lærerutdanning i Norge forankret i en epistemologi som besto av pedagogisk filosofi, pedagogisk psykologi, skoleteori, generell didaktikk og læreplanteori (NOU 1988; NOU 1996)²⁵. Pedagogikkfaget ble dermed anerkjent som lærerutdanningens ledende rammeverk (NOU 1988). Litt senere krevde parlamentet styrking av den pedagogiske tenkningen i lærerutdanningen (NOU 1996; 144). Men etter skuffende PISA-resultater, endret synet seg på

²⁵ NOU = Norge offentlige utredninger publiserer resultat av arbeidsutvalg nedsatt av regjeringen.

pedagogikkens plass i lærerutdanningen. Av et ekspertpanel ble det argumentert at elevers svake prestasjoner var forårsaket av dårlig lærerutdanningskvalitet (NOKUT, 2006a,b)²⁶. Panelet hevdet at elevprestasjonene forårsakes av lærernes svake pedagogiske kunnskapsbase og mangel på viktige læringsrelaterte kompetanser (NOKUT, 2006a, s. 16). En påfølgende stortingsmelding (St.meld 11, 2008-09) argumenterer for at framtidig lærerutdanning må satse på utvikling av elevers (effektiv) læring.

Utdanningsfjerne aktører

Den forutgående læreplananalysen og skissen til utdanningspolitikk for lærerutdanning indikerer at premissleverandører for profesjonalitet ikke finnes innenfor profesjonen. Definisjonsmakten over lærerutdanningen og dermed læreres profesjonelle autoritet ligger i Norge tilsynelatende ikke ved læreres utdanningsinstitusjoner. Den finnes for det første forankret i en økonomisk lobbyorganisasjon og for det andre på det sentralpolitiske nivå. At diskursen om struktur, form og innhold i lærerutdanningen ikke er forankret ved lærerutdanningsinstitusjonen forklarer hvorfor utdanningsfjerne aktører (OECD, Kunnskapsdepartement) får mulighet til å plassere læringsfortellingen i læreplanen for lærerutdanningen. Dermed kan disse aktørene ignorere den didaktikk-baserte kunnskapstradisjonen og iverksette narrativ som er en vogue på kunnskapsøkonomiens marked. Det er interessant å notere seg at det mangler bekreftelser på påstanden om at elevers framtidige "health, wealth and happiness" (OECD, 2002, s. 17) henger sammen med læreres satsing på læring.

Læringsfortellingen

For likevel å skape politisk aksept og gyldighet for læringsfortellingen etableres et mot-narrativ som nedvurderer pedagogikk: 'Education is not an autonomous discipline. [...] education is still in a primitive stage of development. It is an art, not a science' (OECD, 2002, s. 9). Argumentet presenterer OECDs grunn til å innovere det "utdaterte" og dysfunksjonelle fag pedagogikk gjennom fortelling om læring og læringsvitenskap. Den pedagogiske tilnærmingen av lærerutdanningen er erstattet gjennom en blanding av ulike læringsrelaterte kunnskapsområder (nevrovitenskap, psyko-medisin og medisinsk diagnostisk (ibid. s. 88, 90) som har hjernen som objekt. Oppløsningen av den nasjonale kunnskapstradisjonen vil trolig ikke bare oppløse lærerutdanningens identitets-

²⁶ NOKUT = Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen overvåker kvalitetsutviklingen ved høyere utdanningsinstitusjoner.

dannende kjerne, men også læreres oppdragelsesoppdrag i skolen. Læringsnarrativet vil hindre framtidige lærere i å fortolke pedagogiske utfordringer i et historisk og systematisk perspektiv.

Som vist er narrativet som OECD bruker en ensidig konstruksjon. Men uansett ser det ut til å tilby argumenter for politiske beslutningstakere som synes å tro at den nye fortellingen kan ha en enorm effekt på lærernes evner og kunnskaper for å forbedre elevens læring. Ved dette neglisjeres det faktum at det er forskjellige vitenskapelige tradisjoner, samt ulike epistemologiske og metodologiske tilnærminger i lærerutdanningene (Ávalos-Bevan, 2017; Brant & Vincent, 2017).

Det er mye som tyder på at læring har blitt til et paradigme som blir brukt i det øyeblikket konturene for brukbare løsninger er uklare. Læreplananalysen tyder på at "læring" har blitt til navet i fortellingen om å bli lærer. Dette betyr og at elevene presenteres (ønsket eller ikke) som permanent lærende biologiske enheter. Læring presenteres ikke lenger som noe som bidrar til utvikling av personen (Hanson 2001). Dette bidrar til at lærere ikke lenger defineres som spesialister på didaktisk praksis og undervisning, de skrives fram som spesialister for læring. Dette blir tydelig når lærerstudenter skal lære om læring fra flere perspektiver: kognitivt, sosialt eller kontekstuell.

Slike reduksjonistiske, mekanistiske, korrespondanse-teoretiske, funksjonalistiske og representasjonsbaserte læringsmodeller har bare en svært begrenset forklarende verdi for pedagogikken og lærerutdanningen. De forklarer kun generelle læringsmuligheter /-begrensninger som allerede er kjent i utdanningshistorien. Å ha fokus på en slik oppfatning av læring kommer til å ha som konsekvens at lærere ikke klarer å plassere en situasjon eller en handling i sin historiske og systematiske kontekst. Det vil derfor være nødvendig å vurdere om det ikke er mer nyttig å bruke et pedagogisk konsept for læring i lærerutdanning. Pedagogisk sett er læring kunnskapsinnlæring, lære å kunne, læring i å leve og læring i å lære (Göhlich, Wulf & Zirfas, 2014).

Selv om det ikke nødvendigvis finnes en kausal sammenheng mellom OECD-dokumentet om læringsvitenskap og GLU-reformenens innholdsendring, blir det nok tydelig at OECD-dokumentene har trigget arbeid mot å bruke læringsfortellingen i de nye læreplanene for norsk lærerutdanning. Disse læringsfortellingene er moralsk fengende og bindende siden ingen politiker, lærerutdanner eller student kan være imot læring. Læring presenteres som noe positivt som løser pedagogiske dilemma (se fig.1). Derfor kan det konkluderes med at dette narrativet også har en teleologisk karakter. Samtidig er introduksjonen av læringsfortellingen et styringsgrep siden det vil få innflytelse på hvordan ulike aktører i lærerutdanningen kan kommunisere med hverandre.

Pedagogikk og elevkunnskap (PEL): Et bidrag til utvikling av pedagogisk autoritet?

Læreplanreformene fra 2010 og 2017 kan leses som en neoliberal transformasjon av profesjonalisering (Trippestad, Swennen & Werler, 2017) hvor reformpådrivere ser på dårlig definerte problem gjennom definisjon av forventninger. I det aktuelle tilfelle har de blitt knyttet til "effektiv læring" (OECD, 2002, s. 17) - uten at det konkretiseres hvordan læringen skulle skje, hva som er innholdet til læringen eller for hvilket formål. Særlig med blick på det nye faget Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) kan det hevdes at læreplanen for faget gjennom utstrakt bruk av læringsnarrativet skal minimere ontologisk usikkerhet i læreryrket. Pedagogikkfagets politisk betingede transformasjon har fremkalt en ny kunnskapsarkitektur. Det nye fag PEL - pedagogikk og elevkunnskap fungerer som et verktøyfag, dets grunnleggende innhold skriver seg fra en psykologisk, medisinsk og pedagogisk-diagnostisk kunnskapshorisont. Det vil ha som konsekvens at pedagogikkens skjønsmessige og refleksive funksjon erstattes av et forsøk på fragmentert psykologisk diagnose. Dette kan begrense framtidige læreres evne til å forstå hvorfor en situasjon oppsto, og hva som er dens nåtidige betydning.

PEL-faget tolker evnen til å kunne undervise som en teknisk produserbar handling med læring som mål. Men det mangler en tydeliggjøring av hva som skal læres. En slik ensidig fokusering på læring kan bidra til at lærerstudenter lærer at det ultimate mål til undervisning er produksjonen av testbart læringsutbytte. I et slikt tilfelle behandler lærere elever som "objects of proper technology use" (Apel, 1973, s. 14). Det har allerede blitt dokumentert at lærere bruker "teaching-to-test" som undervisningsstrategi (Udir, 2013). Eksempelet indikerer at ansvarsstyring og en læring-fokusert lærerutdanning kan bidra til at framtidige lærere ikke bare utvikler en teknologisk forståelse av sin oppgave, men i tillegg blir til undervisningsteknologer. Tilspisset kan det sies at lærere blir til ledere av læringsmaskiner og tester blir til de egentlige lærere (Reid, 1998, s. 16). På bakgrunn av dette kan en argumentere for at framtidige pedagoger står i fare for å tape sin pedagogiske autoritet fordi de blir til eksperter i bruken av *scripted teaching* (Sleeter, 2008; Zeichner, 2014).

Diskusjon

Lærerutdanningens sentrale pedagogiske oppgave er å lære framtidige lærere å håndtere den - i prinsippet uløselige - utfordringen å garantere at elever lærer noe (les læringsutbytte) som er forhåndsbestemt av aktører som står utenfor skolen. Slike utfordringer er vanlig i alle utdanninger og har blitt betegnet som "ill-defined" fordi det ikke finnes entydige teknisk-rasjonelle løsninger for dem (Hopmann, 2003; Werler, 2015). Valgte løsninger er avhengig av skjønn og har

kun midlertidig gyldighet. Historisk sett var det pedagogikkfaget i lærerutdanning som hadde som oppgave å utvikle pedagogisk skjønn (Larson, 2013; Grimsæth, 2017).

Det nye PEL-fag som har læring som nav framstår som et forsøk på å forebygge det uforutsette, en beregning av det framtidige og utestenging av det uvisse. Læreplanens bruk av kompetanseformuleringer (om læring) er egnet til å skape forventninger hos lærerstudenter om at det finnes teknisk-rasjonelle oppskrifter for løsning av praksisproblemer. Dette skjer til tross for at det har blitt påpekt at det "finnes i naturen ingen kausalplaner" og derfor finnes det "ingen riktig teknologi som man skal erkjenne og så bruke" (Luhmann & Schorr, 1982, s. 19).

Det innholdsmessige utgangspunkt for læringsfortellingen er at hvis læreren først har forstått hvordan læring fungerer (rent teknisk sett) kan lærere bruke denne forståelsen på hvilket som helst innhold. Dette gjør at planens tekst om læring indikerer at læring tilbyr sikkerhet. Men planens læringsnarrativ framstår kun som en lingvistisk løsning for et dårlig definert problem. Slik begrepet blir brukt i planen, bearbeider den usikkerheten som alltid er knyttet til utdanningens innhold og mål.

Som vist gjennom både analysen og diskusjonen, har bruken av læringsfortellingen bidratt til at undervisningsbegrepet og dermed også allmenndidaktikken forsvant ut av læreplanene for lærerutdanning. Det viser seg óg at undervisningsbegrepet er opphevet til fordel for formidling av metoder og kunnskaper som ser ut til å ha potensiale til å danne aktiviteter (hos elever) som skaper læring. Teksten fra den fagdidaktiske delen av læreplanen antyder at det er fagdidaktikken som skal ta vare på oppnåelsen av elevers faglige kompetanse. Perspektivene som er gitt gjennom læreplanen for PEL er ikke mer enn en idealtypisk og politisk konstruksjon av lærerkompetanser som ikke nødvendigvis vil bidra til at elever "lærer".

Det gjenstår å se om framtidige lærere behersker kunsten og den didaktiske praksisen å finne brukbare løsninger som fungerer som akseptabel respons på klasserommets mangfoldige dilemma.

Referanser

- Aasland, T. (2009). *Ny lærerutdanning*. Hamar Arbeiderblad, 13.02.2009, <https://www.h-a.no/debatt/meninger/ny-laererutdanning> (access: 28.05.2019)
- Afdal, H. W. (2012). *Constructing knowledge for the teaching profession. A comparative analysis of policy making, curricula content, and novice teachers' knowledge relations in*

- the cases of Finland and Norway*. (Doktorgradsavhandling), Oslo: Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Akiba, M. (2013). *Teacher Reforms around the World: Implementations and Outcomes*. Bradford: Emerald Group Publishing Limited.
- Apel, K. O. (1973). *Transformationen der Philosophie*. Luchterhand: Neuwied.
- Ávalos-Bevan, B. (2017). Teacher Education in South America: A Problem or a Solution. I Trippestad, T. A., Swennen, A. & Werler, T. (red.) *The Struggle for Teacher Education* (s. 147–167). London: Bloomsbury Academic.
- Bentley, S. A. (2008). *How Teachers Make Instructional Decisions When Implementing a New Core Reading Program*. Pittsburgh: Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Berlak, A. & Berlak, H. (1981) *Dilemmas of Schooling*. London: Methuen
- Brant, J. & Vincent, K. (2017). Teacher Education in England: Professional Preparation in Times of Change. I Trippestad, T. A., Swennen, A. & Werler, T. (red.) *The Struggle for Teacher Education* (s. 169–183). London: Bloomsbury Academic.
- Forsberg, E. (2007) Pedagogik som vetenskap och verksamhet - temaintroduktion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 1, 1-6.
- Følgegruppen for lærerutdanning (Ffl) (2012). *Med god gli i kupert terreng. GLU-reformens andre år. Rapport fra Følgegruppen til Kunnskapsdepartementet*. Rapport nr 2. Stavanger: Universitetet i Stavanger
- Grimsmøth, G. (2017). Pedagogisk skjønn. I (red.) Sæverot, H; Werler, T. *Pedagogikkens språk. Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 256–275). Oslo: Gyldendal.
- Göhlich, M., Wulf, C., & Zirfas, J. (red.). (2014). *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Hagemann, G. (1992). *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, D. & Lavery, M. (2010). Teaching and Pedagogy. I Bailey, R., Barrow, R., Carr, D. & McCarthy, Chr. (eds.) *The Sage Handbook of Philosophy of Education* (s. 223-236). London: Sage.
- Hansen, David T. (2001) *Exploring the Moral Heart of Teaching. Toward a Teacher's Creed*. Teachers College Press, New York.
- Hardiman M., Rinne L., Gregory E., Yarmolinskaya J. (2012). Neuroethics, neuroeducation, and classroom teaching: where the brain sciences meet pedagogy. *Neuroethics* (5), 135-143. Doi: 10.1007/s12152-011-9116-6
- Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching*, 15(1), 109-129.
<http://dx.doi.org/10.1080/13540600802661345>
- Harjunen, E. (2011) Students' Consent to a Teacher's Pedagogical Authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 403-424, DOI:10.1080/00313831.2011.587325

- Haugen, C. & Hestbek, T.A. (red.) (2014). *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norske skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Herbart, J. F. (1802). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. I Asmus, W. (red.) *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hopmann, S. (2003). Evaluating Educational Reforms. *Journal of Curriculum Studies*. 35(4), 459–478.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jarning, H. (2012). Den pedagogiske omformeren - historisk sett. Kunnskapssosiolog og didaktikk mellom fagkritikk og utdanningsvitenskap. I Nordkvelle, Y.T., Haugsbakk, G. & Nyhus, L. (red.) *Pedagogisk utvikling. Veier og omveier til en god skole* (s. 181-205). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- KUD (2009). St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartement.
- KUD (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartement
- KUD (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Oslo: Kunnskapsdepartement.
- Kvam, Vegard (2014). Pedagogen, pedagogikken og vitenskapen - et historisk perspektiv. I Haldal-Stray, I & Wittek, L. (red.) *Pedagogikk* (s. 35-51). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Larson, S. (2013). *The Rise of Professionalism: Monopolies of Competence and Sheltered Markets*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Linné, A. (1996). *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS Förlag.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann, & K.-E. Schorr (red.) *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. (s. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Løvlie, L. (2003). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 1/2(87), 3-18.
- Munthe, E., Malmo, K. A. S., & Rogne, M. (2011). Teacher education reform and challenges in Norway. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 441-450.
- NOKUT (2006a). *Evaluering av allmennlærerutdanning i Norge 2006. Del 1*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- NOKUT (2006b). *Evaluering av allmennlærerutdanning i Norge 2006. Del 2*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen
- Nussbaum, M. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395.
- Nussbaum, N. (2000). Women's Capabilities and Social Justice. *Journal of Human Development*, 1(2), 219-247, DOI: 10.1080/713678045.
- OECD (ed.) (2002): *Understanding the Brain. Toward a New Learning Science*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (ed.) (2007): *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris: OECD Publishing
- Reichenbach, R. (2007). Kaschierte Dominanz— Leichte Unterwertung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(5), 651–659.
- Reid, W. A. (1998). Systems and Structures or Myths and Fables?: A Cross-Cultural Perspective on Curriculum Content. I B. B. Gudem & Hopmann, S. (red.) *Didaktik and/ or Curriculum: An International Dialogue* (s. 11–27). New York: Peter Lang Publishing.
- Schleiermacher, F. E.D. (1826). *Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik*. Kommentierte Studienausgabe, vol 2. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Shiller, R. J. (2017). Narrative economics. *American Economic Review*. 107(4), 967-1004.
- Skagen, K. (2006). Norsk allmennlærerutdanning i forandring. I Skagen, K. (red.) *Lærerutdannelsen i Norden* (s. 52–70). Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Sleeter, Chr. (2008). Equity, democracy and neo-liberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947-1955.
- St.meld. 11. 2008-2009. *Læreren - Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartement.
- Summak M. S., Summak A. E. G., Summak P. S. (2010). Building the connection between mind, brain and educational practice; roadblocks and some prospects. *Innov. Creat. Educ.* (2), 1644-1647.
DOI:10.1016/j.sbspro.2010.03.251
- Tokuhama-Espinosa, T. (2008). *The scientifically substantiated art of teaching: A study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation* (Mind, Brain, and Education Science). Dissertation (PhD), Capella University, Minnesota. AAT 3310716.
- Universitets- og høgskolerådet (UHR) (2016). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanning*. Oslo.
- Utdanningsforbundet (2003). *Nye rammeplaner for lærerutdanning*, 04.02.2003, <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/horingsuttalelser/2003/nye-rammeplaner-for-larerutdanning/> (28.05.2019)
- Waterkamp, D. (2006). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Münster: Waxmann.
- Werler, T. & Sæverot, H. (2017). Pedagogikkens språk og kunnskapsformer. I Sæverot, H. & Werler, T. (red.) *Pedagogikkens språk* (s. 13–24) Oslo: Gyldendal.
- Werler, T. (2013). Profesjonenes kjerne? Relasjonen mellom teori og praksis i (ny) norsk lærerutdanning. I Langfeldt, G.; Moe, V.F. (red.): *Å lære å bli*

- lærer. En begrunnelse og en oversikt* (s. 180–198). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Werler, T. (2014). Aktuelle Entwicklungen der Lehrerbildung in den skandinavischen Staaten. In Döbert, H., von Kopp, B. & Weishaupt, H.(eds.) *Innovative Ansätze der Lehrerbildung im Ausland* (s. 109–134). Münster: Waxmann.
- Werler, T. (2015). Refleksiv improvisasjon. Undervisning og det uforutsette. I Torgersen, G.-E. (red.) *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 283–296). Bergen: Fagbokforlaget.
- Werler, T. (2016). The Commodification of Teacher Professionalism. *Policy Futures in Education*. 14(1), 60-76
- Werler, T. (2017a). Learning Sciences reconfiguring Authority in Teacher Education. In Werler, Trippestad, Swennen (eds.) *The Struggle for Teacher Education* (s. 131–147). London: Bloomsbury.
- Werler, T. (2017a). Learning Sciences reconfiguring Authority in Teacher Education. I Werler, T., Trippestad, T.A., Swennen, A. (red.) *The Struggle for Teacher Education* (s. 131–147). London: Bloomsbury.
- Werler, T. (2017b). Pedagogikk, dilemma og profesjonalitet. In Werler, T. & Sæverot, H. (red.) *Pedagogikkens språk*. Begreper i pedagogikkvitenskap (s. 164–190). Oslo: Gyldendal.
- Werler, T., Maagerø, E., Hustad, B.-C.; Malmo, K.-A., Munthe, E., & Rogne, M. (FFL)(2012). *Med god gli i kupert terreng. GLU-reformens andre år. Rapport fra Følgegruppen til Kunnskapsdepartementet*. Rapport nr 2. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Werler, T., Rasmussen, J., Hansen, S. E. et. al. (2009): *Comparative study of Nordic teacher-training programmes*. TemaNord 2009:520. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Werler, T., Trippestad, T.A., Swennen, A. (2017). Reforms as states of exceptions. I Werler, T., Trippestad, T.A., Swennen, A. (red.) *The Struggle for Teacher Education* (s. 185–193) London: Bloomsbury.
- Zeichner, K. (2014). The Struggle for the Soul of Teaching and Teacher Education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, 40 (5), 551–568. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2014.956544>.

Kritikens tystnader:

Bernsteins pedagogiska rekontextualisering

Leo Berglund

Rekontextualisering är ett läroplansteoretiskt begrepp som betecknar den process genom vilken vetenskapliga teorier selekteras och omstruktureras för att passa som innehåll i ett utbildningssammanhang. Detta begrepp appliceras här på läroplansteorin själv genom en "symptomal läsning" av pedagogik-sociologen Basil Bernsteins kodteori. Läsningen visar att ett ideologikritiskt moment i teorin försvinner i den version som presenteras för lärarstudenter. En förklaring till detta kan vara att teorins marxistisk-strukturalistiska vändning är inkommensurabel med utbildningsinstitutionens dominerande ideologi – den teoretiska humanismen – enligt vilken människan har att utträda ur sin omyndighet och uppnå frihet.

Denna essä syftar till att upprätta och försvara en teoretisk distinktion mellan en kritisk och en pragmatisk-realistisk form av läroplansteori. I fokus för undersökningen står sociologen Basil Bernsteins teori om pedagogiska koder. Jag kommer här, med inspiration från den marxistiske filosofen Louis Althusser, att argumentera för att Bernsteins teori gör ett tydligt avbrott mot en humanistisk ideologi som präglar stora delar av den pedagogiska teoribildningen, i synnerhet den tyska traditionen (Tröhler, 2014). Bernstein ansluter sig emellertid inte till någon typisk form av empirism eller realism – istället vänder han sig till marxistisk-strukturalistiska begrepp som "motsättningar", "ideologi" och "imaginära subjekt". Denna inriktning, vilken särskilt visar sig i artikeln *Codes, modalities and the process of cultural reproduction* (1981), bidrar till att förstå och förklara pedagogiska fenomen, men den motiveras uppenbarligen också av ett emancipatoriskt kunskapsintresse: det är

här fråga om en *kritik* riktad till utbildningens grundläggande funktionssätt. Trots denna kritik blir teorin också till föremål för vad man kan kalla *expertkunskap*, en form av kunskap som inte i första hand syftar till akademisk teoriutveckling, utan till att bistå organisationer i utövandet av social kontroll (Boltanski & Chiapello, 2005; Larsen, 2011; Rose & Miller, 1992). Expertkunskapen produceras bland annat genom professionsinriktad utbildning, vilken inom pedagogiken kan genomgå av lärare, skolläda-re eller utbildningssystemets funktionärer. En hypotes som här kommer att undersökas är att en förflyttning av teorier från en akademisk kontext till en utbildningskontext strukturerar om teorierna. Ett analys-exempel i form av två kursböckers introduktion av Bernsteins kodteori för lärarstudenter kan här fungera som en indikation på vilken typ av förändringar det kan handla om: istället för en teori om motsättningar och ideologi framträder en realistiskt inriktad typologi över organisationsmodeller.

Akademiska teories rörelser ut och in ur utbildningspraktiken är vad Bernstein kallar *pedagogisk rekontextualisering*. Utbildningen är en arena på vilken teorier mobiliseras och görs produktiva inom nya områden (t.ex. professioner) men i detta kan också aspekter av teorierna gå förlorade, i synnerhet element som har en otydlig tillämpning, som stör en strävan mot vissa mål, eller som är enigmatiska eller mångtydiga. Utbildningspraktikens pragmatiska natur innebär alltså att teorier riskerar att "domesticeras" – deras potential till ifrågasättande av vad som i det vardagliga livet tenderar att tas för givet begränsas (Heid, 2004). Att studera rekontextualiseringsprocesser är mot denna bakgrund ett sätt att återupptäcka och rekonstruera teorins kritiska potential.

Behovet av kritik visar sig inte minst i den internationella debatten om läroplansteorin, vilken verkar präglas av en låsning. Vad som här debatteras är inte så mycket läroplansteorins vetenskapliga funktionssätt som vilka normativa värden den ska förfäktas – är det exempelvis bättre om skolor fokuserar på ämnesdisciplinär kunskap (Young, 2013), eller ska man snarare förespråka en tysk didaktisk modell som grundas i ett mer holistiskt bildningsideal (Deng, 2015)? Dessa positioner är endast "kritiska" utifrån en ideologi som accepterar och naturaliserar utbildningens grundläggande funktionssätt, vilket i än högre grad gäller den amerikanska "rekonceptualiseringen" av läroplansstudier (Schubert, 2017). Bernsteins sätt att teoretisera utbildning kan visa en utväg ur detta dödläge: Bernstein ger visserligen uttryck för normativa idéer om rättvisa, men teorin opererar inte genom värden, utan genom en "immanent kritik" – istället för att ifrågasätta utbildningspraktiker utifrån en humanistisk ideologi om en mänsklig natur, transcendent värden etc., blottlägger han utbildningsapparaten inre motsättningar, dvs. dess negation av sig själv.

Rekontextualisering och symptomal läsning

Med pedagogisk rekontextualisering avses här den praktik genom vilken diskurser inkorporeras i den pedagogiska kontexten och transformeras för att kunna bli till föremål för undervisning. Dessa diskurser kan exempelvis vara vetenskapliga teorier, vilka "översätts" för att passa in under de villkor en viss utbildningskontext ställer upp. I Bernsteins teoretiska projekt intar frågan om rekontextualisering en central plats:

I want to sharpen the concept of the principle which constitutes pedagogical discourse, by suggesting, formally, that *pedagogic discourse is a recontextualising principle*. Pedagogic discourse is constructed by a recontextualising principle which selectively appropriates, relocates, refocuses and relates other discourses to constitute its own order. In this sense, pedagogic discourse can never be identified with any of the discourses it has recontextualised. (Bernstein, 2000, s. 33, kursiv i original)

Den pedagogiska diskursen organiserar rekontextualiseringar, och varje innehåll i en läroplan är på något sätt rekontextualiserat, om inte annat genom att vara selekterat (även en författares hela oeuvre är en selektion) och relaterat till andra innehåll. Men rekontextualiseringen innebär oftast en mer radikal transformation, vilket är särskilt tydligt i skolan, i vilken teorier, såsom fysikens teorier, görs tillgängliga för elever genom läroböcker författade av lärobokspecialister:

A textbook says what physics is, and it is obvious that it has an author. The interesting point, however, is that the authors of textbooks in physics are rarely physicists who are practicing in the field of the production of physics; they are working in the field of recontextualisation. (Bernstein, 2000, s. 34)

För Bernstein utgör således rekontextualiseringen ett eget "fält"²⁷ som konstitueras av särskilda aktörer. Bernstein talar här om tre skilda fält: teorierna skapas i ett "produktionsfält" och medieras sedan via rekontextualiseringsfältet till "reproduktionens" fält. Denna idé har emellertid kritiserats av Bernsteins student Paul Dowling som menar att det inte finns tillräckligt empiriskt stöd för att det skulle röra sig om åtskilda fält: att läroböcker författas av andra agenter än teoriproducenterna är sällan fallet inom högre utbildning; här författas kursböcker oftast av forskare själva. Enligt Dowling är produktion och

²⁷ Egentligen är det fråga om två fält: ett "officiellt" rekontextualiseringsfält (ORF) och ett "pedagogiskt" rekontextualiseringsfält (PRF). Det förra är bestämt av politiker och byråkrater och förkroppsligas i lagar och nationella läroplaner, medan det senare är en partikulär inramning som äger rum i mer autonoma utbildningssammanhang – se Bernstein, 33, 115.

reproduktion skilda "strategier" snarare än fält, och rekontextualiseringen borde därför beskrivas som en funktion hos alla teoriproducerande praktiker:

Both productive and reproductive strategies must be involved in all activity. Recontextualisation is also to be associated with both production (the gaze of the esoteric domain subject) and reproduction (by pedagogic theory) and is also not a specialised field; essentially, recontextualisation is a function of all practice, as reflection on the generalisation of Barthes's (1981) distinction between text-as-work and text-as-text illustrates. (Dowling, 2008, s. 11)

Rekontextualiseringen bör enligt Dowling alltså inte undersökas som ett fält, utan som en "strategi" för att rikta teorier mot utbildningsinstitutionen och härmed reproducera dem. Att presentera teorier i kursböcker är då *en* sådan "strategi" (vilken jag senare i denna essä kommer att fokusera på). Problemet med Dowlings breddning av begreppet "rekontextualisering" till att även innefatta vad man annars kunde kalla "representation" är att det likväl kan vara meningsfullt att identifiera förhållandevis välavgränsade rekontextualiseringsfält när en gruppering av agenter (som kan befinna sig inom flera fält) formerar sig kring ett visst ideologiskt intresse och genererar systematiska effekter,²⁸ även om de inte monopoliserar rekontextualiseringens praktiker. Poängen med Dowlings kritik är att det intressanta med rekontextualiseringen trots allt inte är dess institutionella formering, utan vad den faktiskt gör.

Det forskningsprogram Bernstein själv föreslår – att studera rekontextualiseringens agenter och agenturer (Bernstein, 1981) – framstår härmed som mindre relevant, då, åtminstone inom högre utbildning, produktionens och rekontextualiseringens agenter kan vara samma personer. Rekontextualiseringens funktionssätt har troligen lite med dessa agenter att göra – en "agent" är blott en funktion som företräder eller bär upp något annat. Med det strukturalistiska perspektiv som i övrigt genomsyrar Bernsteins tänkande kunde man därför med fördel sätta agenterna inom parentes; analysen bör alltså inte riktas mot rekontextualiseringens funktionärer, vilka i sig inte är teoretiskt intressanta, utan mot *processen som sådan*. Även Dowlings bestämning av rekontextualiseringen som en "strategi" dröjer sig härvidlag kvar i ett

²⁸ Ett intressant exempel på ett sådant fält är de företagsledningspedagoger som sociologerna Luc Boltanski och Eve Chiapello beskrev i studien *The new spirit of capitalism*: dessa pedagoger rekontextualiserade de kritiska teorier som 68-rörelsen bar fram för att göra denna kritik *användbar* för de institutioner som utgjorde kritikens föremål. Anti-auktoritära röster som Foucault och Habermas blev i företagsledningspedagogiken argument för icke-hierarkisk, projektorienterad och nätverksliknande modell för den kapitalistiska marknadens organisationer (Boltanski & Chiapello, 2000). Studien är ett slående argument för tesen att rekontextualiseringens praktik är en viktig spelplan för ideologi.

subjektsfokuserat perspektiv, då begreppet implicerar en rationell aktör som handlar i enighet med sina egna intressen.

Istället för att fokusera på rekontextualiseringsagenterna är det möjligt att betrakta rekontextualiseringen som ett "arbete" av en mer abstrakt karaktär, ett arbete med ideologiska eller strukturella drivkrafter; Bernstein betonar att rekontextualiseringen *alltid* är ideologisk: "No discourse ever moves without ideology at play" (Bernstein, 2000, s. 32). Att betrakta rekontextualiseringen som ett arbete innebär att den rekontextualiserade diskursen ses som ett råmaterial som förfinas; något tillförs och något annat tas bort.

Filosofen Slavoj Žižek identifierar hos både Freud och Marx denna form av analys: medan Freud analyserade drömmar genom att fokusera "drömarbetet" förstod Marx varuformen genom det abstrakta, kollektiva arbete som ger upphov till den. När det gäller Freud kontrasterar Žižek den vanliga missuppfattningen om drömmen som en manifestation av det omedvetna, mot Freuds idé om ett latent och ett manifest dröminnehåll: det latent innehåll är i själva verket vanliga tankar som inte hör till det omedvetna, men dessa tankar tenderar att i drömmen uttryckas genom olika kryptiska symboler. Det omedvetna manifesterar sig *i just detta översättningsarbete*; frågan är varför vissa tankar måste förvrängas genom ersättning, förtätning etc. Analysfrågan är således inte: "Vad är drömmens dolda kärna?", utan "Varför antar drömtankarna just denna form?". På samma sätt med Marx: Marx fråga var inte vari varuformens väsen eller kärna består, utan varför varuformen uppstår, dvs. vilket arbete som genererar den. Arbetet är här en abstraktion av varan som förmår den att likställas med och bytas mot andra varor, och abstraktionens subjektiva mekanism är varufetischismen. På samma sätt som hos Freud har förståendet av objektet en omedveten dimension – det är således inte fråga om en rationell strategi, utan om en praktisk form av ideologi: om agenterna skulle vara medvetna om sitt abstraktionsarbete skulle det till synes oproblematiske systemet för varuutbyte falla samman (Žižek, 2008).

Idén om rekontextualiseringen som ett arbete öppnar härmed upp analysen för en förståelse av hur ideologiska processer griper in i utbildningens formeringar. När en viss diskurs, såsom en vetenskaplig disciplin, görs om till ett utbildningsmaterial kan denna process betraktas som ett arbete som gör utbildningspraktiken möjlig. Arbetet är då ideologiskt i bemärkelsen att det upprätthåller utbildningens verklighet genom att naturalisera eller dölja en del av institutionens faktiska struktur – dess specifika klassifikationer och inramningar – vilken reproducerar orättvisor, klass, och godtyckliga åtskillnader, t.ex. ålderssegregation (Bernstein, 2000).

Hur analyseras rekontextualiseringsarbetet? För att kunna fånga konstitueringen av en ny, pedagogisk form måste man först jämföra den rekontextualiserade diskursen med dess tidigare former. En sådan jämförelse kan med Althusser kallas en "symptomal läsning": man kan läsa en teori, teorins läsning av andra teorier, samt andras läsningar av teorin. Läsningen av en text görs då alltid i relation till en annan text, och en teori kan således jämföras med en version av sig själv i ett annat stadium, eller med en version som tillkommit i någon annans läsning. Althusser pekar särskilt på två aspekter av teorin som kan fokuseras i en sådan jämförelse: teorins tystnader samt dess frågor och svar. Tystnader (Pfaller, 1997) är objekt som inte blir behandlade i en viss teori, vilket enligt Althusser beror på teorins "struktur"; tystnaden är inte i första hand objekt som hamnar "utanför" teorins blickfång, utan snarare objekt som är innanför men "osynliga", objekt som teorin exkluderar, blundar för. Den andra aspekten är svar med eller utan frågor. Althusser menar (i relation till sin läsning av Marx) att en teori kan råka svara på saker som den inte har frågat efter, och frågan kan då komma att ställas i ett senare stadium (Marx ställer sin fråga i efterhand), eller av en annan teoretiker (Marx frågar om Adam Smiths svar). Det är här således fråga om objekt som teorin faktiskt "ser", men som ännu inte är begripliga då de inte korresponderar med någon fråga (Althusser, 1970).

Min "symptomala läsning" kommer att fokusera på Bernsteins kodbegrepp, vilket blir begripligt genom Bernsteins läsning av strukturalismen (Atkinson, 1985). Vidare ämnar jag jämföra Bernsteins strukturalistiska läsning med den rekontextualiserande läsning av Bernstein som riktar hans kodteori mot en undervisningskontext i form av lärarutbildning. Frågan är här vilka "symptomala" tystnader, och svar utan frågor, som uppstår i rekontextualiseringen. I det följande kommer jag alltså att först läsa Bernsteins egen kodteori, för att sedan undersöka dess rekontextualiserade varianter.

Bernstein i original: koden och dess förändring

Koden är enligt Bernstein en viss symbolisk struktur som genom utbildningsinstitutionen reglerar sociala relationer. I introduktionen till första bandet i *Class, codes and control* anger Bernstein den nykantianske filosofen Ernst Cassirer och dennes begrepp *symbolisk form* som en viktig inspiration, vilken beredde väg för idén om koden (Atkinson, 1985; Bernstein, 2003). Cassirer menade att språkliga och härmed kulturella symboler är själva förutsättningen för begreppet (förståelsen). Detta är alltså en översättning av Kants tanke om transcendent kategorier som förutsättningen för det vetenskapliga tänkandet, men dessa kategorier historiseras nu genom att förflyttas till språket och generaliseras till även utomvetenskapligt tänkande. Genom en symbolisk form – exempelvis en viss vetenskaplig disciplin eller ett mytologiskt system – "konstitueras" (för att låna ett begrepp från Rudolph Carnap, en annan

nykantian) en yttre verklighet, vilken först genom denna form kan få en status som objektiv. Konstitutionsprocessen består just i att den symboliska formen tillåter oss att syntetisera våra sinnesintryck med våra mentala konstruktioner (Vandenbergh, 2001). Som Bernstein påpekar är koden alltså inte en empirisk, språklig struktur, utan en "djup" struktur som inte erbjuder sig för direkt observation (Bernstein, 2003). På samma sätt som den symboliska formen tycks koden alltså vara en kulturell struktur, inpräntad i språket, som reglerar individers tillgång till verkligheten.

Bernstein kan sägas ha rört sig från en durkheimiansk till en mer konfliktorienterad form av teoretisering av den pedagogiska koden. I essän *On the classification and framing of educational knowledge* (1971) visar sig Durkheims influens i begrepp som "social fakta", "socialisering", "heligt/profant" och "mekanisk/organisk solidaritet". I essän *Codes, modalities, and the process of cultural reproduction* (1981) är dessa begrepp borta, och istället används begrepp från en marxistisk form av strukturalism, såsom "motsättningar", "produktion", "ideologi" och "positionering". Jag kommer i det följande att analysera denna skillnad.

1) *Durkheimiansk strukturalism*. I essän från 1971 förklarar Bernstein begreppen "klassifikation" och "inramning" genom att exemplifiera med olika principer för att organisera utbildning. Bernstein fokuserar här på en särskild klassifikation, nämligen klassifikation av utbildningsinnehåll i skolämnen och universitetsutbildningar. Idén är här att traditionell utbildning bygger på stark klassifikation, dvs. en isolering mellan olika ämnesinnehåll, och denna form av "sammansatt kod" ackompanjeras typiskt av en stark inramning, dvs. ett påtagligt utövande av kontroll över undervisningen. Men denna kod har en kris; den är i färd att brytas upp till förmån för en "integrerad kod", vilken ersätter ämnesklassifikationen med pedagogiska ideologier av ett universalistiskt slag.

Essän pendlar mellan en distanserad, sociologisk ansats och en empatisk närhet: Bernstein verkar kritisk mot utbildningsapparatusens ingrepp i "elevers" (Bernstein använder här inte något sociologiskt begrepp, såsom "agent" eller "subjekt") privatliv, och begreppet "socialisation" har här en tvetydig innebörd: socialisationen erbjuder en "identitet" men är också en inordning i en "alienerad" position: "For the many, socialization into knowledge is socialization into order, the existing order, into the experience that the world's educational knowledge is impermeable. Do we have here another version of alienation?" (Bernstein, 1971, s. 24). För Bernstein leder införandet av den integrerade koden till ett än starkare ingrepp, då integreringen innebär en deklassificering av demarkationen mellan utbildning och livet utanför, vilket i praktiken innebär att hela personen görs till föremål för fostran och bedömning

(Bernstein, 1971). Den kritiska principen i essän är alltså ett *försvar av människan från systemet*: medan den sammansatta koden innebär sociala hierarkier och kontroll, har den integrerade koden visserligen en egalitär potential, men till priset av mer långtgående ingrepp i individens livsvärld.

2) *Marxistisk strukturalism*. I essän som publiceras tio år senare förekommer få empiriska exempel, och texten är här komplex och bitvis enigmatisk. Nu präglas utbildningsapparaten av en rad inre motsättningar. Texten mobiliserar ett stort antal begrepp som hela tiden juxtapositioneras utifrån en grundläggande distinktion mellan "makt" och "kontroll". Motsättningarna mellan modellens principer leder enligt Bernstein till friktioner och motstånd; utifrån en viss klassifikationsprincip kan motstånd mot en viss inramning uppstå, och vice versa (Bernstein, 1981).

Den nyare essän svarar nu på en fråga som Bernstein ställde i den tidigare essän, som han där inte besvarade, nämligen frågan om relationen mellan klassifikation/inramning och en mer grundläggande social ordning. Makt och kontroll relateras nu till samhällsliga, materiella förhållanden genom två kedjor av bestämning:

a) Maktrelationer > arbetsdelning > hierarkier > klassifikation > igenkänningsregler

b) Kontrollprinciper > sociala relationer > kommunikation > inramning > realisationsregler

Både makt och kontroll har en materiell bas (klass) men medan maktfördelningen är relativt stabil skiftar kontrollens former; kontroll är visserligen alltid närvarande, men sättet den utövas på varierar. Maktsituationen (klass) leder till en hierarkisk relation mellan intellektuellt och manuellt arbete, vilket hänger samman med distinktion mellan en elaborerad och en restriktiv språkkod i Bernsteins tidiga arbeten.²⁹ Variationer av denna grunddikotomi leder till olika principer för klassifikation av agenter (förmedlare/mottagare, kvalificerad/icke-kvalificerad, specialist/specialist etc.) och utbildningsinnehåll. Klassifikationen leder till att olika agenter får olika "röster" och att olika utbildningsinnehåll ställer upp bestämda regler för hur agenterna ska förstå vilka kombinationer av element i innehållet som är legitima, privilegierade.

På motsvarande sätt får kontrollprinciper långtgående konsekvenser. Ett visst sätt att styra (administrera, organisera) samhället leder till vissa former för kommunikation mellan olika agenter, och dessa former sätter ramar för

²⁹ Enligt denna teori har utbildade samhällsklasser en tillgång till ett universalistiskt och explicit språk, vilket utbildningsinstitutioner värderar högt, medan individer från arbetarklassen har ett tal som är laddat med kontextbundna innebörder, ett tal som utbildningen marginaliserar (Bernstein, 2003).

utbildningspraktikens interaktionsformer. En bestämd inramning av utbildningsinnehållet leder till särskilda kommunikativa kontexter för att behandla detta innehåll, och den kommunikativa praktiken producerar då ett bestämt "budskap", vilket antar formen av regler för mottagaren ska producera en "legitim text" (Bernstein, 1981).

Koden är för Bernstein nu ett "positioneringsredskap" i en social ordning: genom att reglera igenkännings- och realisationsregler kräver den en bestämd "orientering" hos mottagaren. Istället för kodens "socialisering" talar Bernstein nu om *subjektivering* och *ideologi*:

In general, from this point of view, codes are culturally determined positioning devices. More specifically, class regulated codes position subjects with respect to dominating and dominated form of communication and to the relationships between them. Ideology is constituted through and in such positioning. From this perspective, ideology inheres in and regulates modes of relation. Ideology is not so much a content as a mode of relation for the realizing of contents. (Bernstein, 1981, s. 327, kursiv i original)

Bernsteins idé om att ideologin framställer sociala relationer som acceptabla är här influerad av Althusser, som menade att statsapparater, såsom utbildning, genom sin (tysta, materiella) praktik "interpellerar" subjekt: genom att anropa en individ konstruerar apparaten åt denne individ en bestämd subjektivitet som individen känner igen sig i, en subjektivitet som emellertid samtidigt positionerar individen i den sociala ordningen – individen upplever sig som fri och självständig samtidigt som han eller hon blir "subjektiverad" i en heteronom relation – det är alltså fråga om en individens "misskänning", ett "imaginärt subjekt" (Althusser, 1971). Bernstein beskriver detta subjekt på gåtfulla sätt: "the subject is a dialectical relation between 'voice' and message (...) The subject is established by the silence through which power speaks" (Bernstein, 1981, s. 338). Att individen på detta sätt förmås att uppfatta en i grunden godtycklig klassifikation som naturlig påminner om kodbegreppets släktskap med den nykantianska teorin om symboliska former, genom vilka verkligheten blir begriplig.

När det gäller kodens förändring talar Bernstein inte längre om förändring i termer av strategisk styrning, utan förändringen verkar ske utan något särskilt subjekt. Förändringens drivkraft är istället att utbildningens positioneringspraktik genererar ett *motstånd*: i det subjekt som positioneringen konstruerar produceras en latent röst och en latent text, fenomen som Bernstein beskriver som "yet to be voiced" och "yet to be realized". Här verkar Bernstein avvika från Althusserns stränga determinism: interpellationen av subjektet tycks ofullbordad, impotent:

Just as the classificatory principle may be realized by, and acquired through, different principles of communication ("message"), so the "yet to be voiced" may be realized through different principles of communication ("message"). Its "message" is a function of the dominating principle of control acting through a specific framing. What are the realizations of the "yet to be realized"? The realizations, at this level, are not the product of a process of selection and orderings that can be consciously varied; they are unsolicited and gratuitous and take the form of metaphors of new possibilities. To say this is not to say that they are unregulated, for they are a potential of the *code* and of its change or variation. (Bernstein, 1981, s. 347, kursiv i original)

Den sista meningen i citatet leder dock tillbaka till den strukturalistiska logiken: kodens förändring finns tydligen redan latent i koden själv; koden bär alltså på sin egen negation. En specifik kod frammanar en viss form av motstånd, en annan specifik kod frammanar ett annat motstånd. Det är således inte fråga om oförutsägbara, fria individers motstånd mot utbildningens positionering, utan om en kod som genom det subjekt den konstruerar förändrar sig själv.

Det visar sig att klassifikation och inramning är två principer som genom det "dialektiska" subjektet återverkar på varandra och förändrar koden. Men sådan förändring sker för det mesta inom utbildningsinstitutionens etablerade ramverk. En radikal förändring skulle behöva ske för att de distinktioner som står i centrum för Bernsteins intresse skulle påverkas:

In order (in the terms of this paper) for there to be a change in institutionalized elaborated codes and thus in the principles of cultural reproduction, then the classificatory relation between the category "education" and the category "production" must be fundamentally weakened. This is the necessary condition for weakening the second basic classification, that between mental and manual work. (Bernstein, 1981, s. 351)

Den förändring Bernstein här talar om är svår att föreställa sig – den grundläggande klassifikation som utbildningssystemet reproducerar genom att privilegiera elaborerade orienteringar tycks ha blivit fullt naturaliserad.

Den teori om koder Bernstein utvecklar 1981 tycks alltså ha rört sig från den empiristiska och humanistiska stilen i texten från 1971, som fokuserade på specifika koder och mänskliga agenter, mot en marxistisk form av strukturalism, och denna vändning öppnar upp för en ny förståelse av kodbegreppet. Koden håller samman utbildningsapparatens motsägelsefulla relationer genom det "imaginära subjekt" den producerar: det är genom anropets *ideologiska* karaktär som apparaten framstår som sammanhängande och enhetlig. I texten finns alltså en annan kritisk princip än det försvar av individen som Bernstein tidigare uttryckte genom begreppen "elev", "socialisation" och "alienation" – nu finns

inga socialiserade elever, utan endast "positionerade" "mottagare" – som går ut på att blottlägga inneboende motsättningar i utbildningsapparaten.

Bernstein som läroobjekt: en kritisk analys

I den läroplansteoretiska kursboken *Det ska ni veta!* beskrivs och tillämpas Bernsteins kodbegrepp genom en redogörelse för några distinktioner: *collection code* respektive *integrative code*; *performance code* respektive *competence code*.³⁰ Analysen är här att de integrerade och kompetensorienterade koderna normalt uppfattas som progressiva och därför har erhållit en hegemonisk status i det västerländska skolsystemet, men att Bernstein utmanar denna status genom att "ställa kritiska frågor om progressivismen och dess tillämpningar, att ställa ut en rådande konsensusideologi för prövande granskning". Analysen mynnar ut i en reflektion över vad Bernsteins kritik får för konsekvenser för hur olika "läroplanskoder"³¹ kommer att värderas i framtiden (Linde, 2012).

Denna beskrivning av Bernsteins koder är inte orimlig, och den selektiva karaktären är en nödvändighet som kursboksformatet medför. Frågan som den symptomala läsningen ställer handlar emellertid inte om teorireceptionens giltighet, utan vilken karaktär den partikulära metonymiseringen av teorin har. Varför fokuseras just denna aspekt av teorin, och vad blir osynligt i den rekontextualiserade versionen?

I kursboken får Bernstein en omedelbar kontextualisering: Bernstein kan vägleda i en avvägning mellan ett "progressivistiskt" arbetssätt och en mer traditionell inriktning. I fokus är frågan om *hur lärare arbetar* i sin organisation: den sammansatta koden innebär att lärare arbetar sida vid sida i en organisation som kännetecknas av statushierarkier och ämnesuppdelningar, medan den integrerade koden kräver att de samarbetar och låter sig styras av en gemensam ledning; under kompetenskoden bedömer läraren eleven utifrån hela dess personlighet, medan prestationskoden innebär en mer selektiv bedömning av hur den lever upp till bestämda kunskapsmål. I denna pragmatiska läsning försvinner emellertid Bernsteins vetenskapliga begrepp och ersätts med vardagliga ord såsom "lärprocess" och "personlig tillväxt".

Vidare försvinner kodteorins symbolisk-strukturalistiska inslag till förmån för en realism, och beteckningen av teorin som "kritisk" får härmed en ny innebörd. Bernstein presenteras visserligen som en kritisk teoretiker, men det föremål för kritiken som presenteras är den "progressiva", integrerade koden. Bernstein

³⁰ När det gäller den senare distinktionen hänvisar Linde till ett seminarium med Bernstein; senare benämner Bernstein dessa "koder" istället som "modeller" (Bernstein, 2000).

³¹ i Ulf P. Lundgrens och Tomas Englund's bemärkelse (Lundgren, 1989).

framträder i kursboken som en skoldebattör, som gör en avvägning mellan två skolformer. Men med betoningen på detta kritikobjekt – en specifik klassifikation – hamnar det mer fundamentala kritiska projektet i bakgrunden: mer grundläggande klassifikationer, och fenomen som ideologi, makt och kontroll, är uppenbarligen mer centrala föremål för kritik i teorin, vilka förvisso ligger bortom den partikulära situationen i vilken den ena eller andra specifika koden dominerar.

Betoningen på lärarperspektivet och de partikulära koderna är svagare i Ulf Lundgrens redogörelse av Bernsteins teori i lärarhandboken *Lärande, skola, bildning* (2014), vilken tycks presentera ett mer teoriorienterat perspektiv:

Samhällsstrukturen och produktionen styr hur makten och kontrollen formas och upprätthålls. Klassifikation och inramning kan ha olika styrka. Om vi ser på klassifikation utifrån läroplanen, kan vi säga att en stark klassifikation innebär att ämnen hålls isär, medan en svag klassifikation är när ämnen integreras. Är inramningen stark har eleven ringa kontroll över urval, organisation och tidsanpassning. Är inramningen svag kan eleverna påverka urval, organisation och tid. (...) Det som kan ses som gemensamt för ramfaktorteorin och Bernsteins teori är ambitionen att bygga upp förklaringsmodeller, där övergripande villkor kan relateras till olika förutsättningar och till den dagliga verksamheten i skolan och dess resultat. (Lundgren m.fl., 2014, s. 216–217)

Den inledande meningen i stycket uppmärksammar det kritiskt sociologiska perspektiv Bernstein anlägger, men det är samtidigt slående att relationerna mellan "samhällsstruktur", "produktion", "makt" och "kontroll" lämnas oartikulerade. Istället åberopas i det följande åter en typologi mellan två organisationsformer (starka respektive svaga klassifikationer och inramningar) för att belysa praktiska problem såsom samarbete över ämnesgränserna och elevens inflytande över innehållet. Istället för att låta Bernstein förklara relationen mellan samhällsstrukturen och den pedagogiska diskursen ger rekontextualiseringen även här en pragmatisk-realistisk inramning åt teorin; Bernsteins analyser presenteras som en "förklaringsmodell" som likt den instrumentella ramfaktorteorin handlar om "villkor", "förutsättningar" och "resultat". Medan Lindes text transformerade teorin till ett lärarperspektiv är det här tydligt att ett styrningsperspektiv strukturerar den rekontextualiserade versionen – utmaningen är här att prognosera utfall av skilda varianter av politisk styrning och organisatoriska innovationer.

I såväl Lindes som Lundgrens framställningar av Bernsteins kodteori återges Bernstein i sin durkheimianska, humanistiska period, medan den marxistisk-strukturalistiska kritiken är tyst. Sammantaget kan detta rekontextualiseringsarbete beskrivas i sex punkter: 1) på *innehållets* nivå selekteras specifika modeller

och exempel istället för abstrakta begrepp och deras inbördes relationer; 2) framställningens *stil* är pragmatisk istället för distanserad och teoretiserande; 3) det teoretiska *perspektivet* är realistiskt istället för strukturalistiskt/ideologikritiskt; 4) kodens *ursprung* identifieras i strategisk styrning istället för en materiell bas; 5) *principen* för resonemanget är jämförande istället för dialektiskt; 6) teorins *kritik* är humanistisk istället för immanent.

Humanism som pedagogisk hegemoni

Den symptomala tystnad som uppstår i den pedagogiska rekontextualiseringen av kodteorin kan förklaras med att det finns element i den marxistiska vändningen som drabbar utbildningsinstitutionens officiella ideologi, *den teoretiska humanismen*. Althusser beskriver den teoretiska humanismen som ett system av bilder, myter och begrepp med budskapet att det finns ett universellt mänskligt väsen, och att detta väsen bärs upp av alla mänskliga subjekt. Dessa två postulat förutsätter en allians mellan empiristiska och idealistiska teorier: empirismen för den konkreta gränsdragningen mellan mänskliga subjekt och andra varelser, och idealismen för att fastställa närvaron av väsendet i dessa subjekt (Althusser, 1968). Den teoretiska humanismen finns närvarande hos såväl samhällsteoretiker (t.ex. Rousseau) som subjekt- och kunskapsfilosofer (t.ex. Kant), men också i vissa former av marxism, enligt vilka materiella motsättningar ger upphov till ett absolut subjekt (proletariatet) som för första gången i historien ser verkligheten som den är (t.ex. Lukács). Sådana teorier rättfärdigar den pedagogiska praktiken, då de producerar en bild av ett subjekt som utvecklas mot fulländning, som kastar av sig de begränsningar som blockerar dess sanna väsen och uppnår frihet (Fransson & Lundgren, 2003). Men för Althusser, som inspirerat Bernsteins vändning, finns inga fria, absolut vetande subjekt – varje subjekt är positionerat och uppfattar världen genom ideologier. Om man från en vetenskaplig position ska kunna perspektivera dessa ideologier måste man använda begrepp som står utanför den humanistiska myten om människan.

Den teoretiska humanismen har en nära relation till konservativa värden. Den österrikiske filosofen Robert Pfaller menar att den myt om frigörelse som Kant ger uttryck för driver sitt subjekt att *överskatta* sin viljas kraft att bestämma över jaget och dess omvärld. Detta beror på att subjektet bär på den idealistiska fördomen om att människan är särskild från och står över naturen, och härmed kan, till skillnad från andra varelser, erövra frihet. I en kritik av Kants idé om upplysning som "människans utträde ur sin omyndighet" (Kant, 1992) identifierar Robert Pfaller de idealistiska temana *återtagande* och *återerkännande* genom vilka all skuld för individens ofrihet återförs på individen själv:

For Kant, lack of freedom is therefore due only to individual negligence. Freedom exists; one needs merely take it. Liberation is conceived of as a movement of re-appropriation. Humans should reclaim that aspect that makes them most human, which they have merely forgotten or left unaware. Connected to the problem of re-appropriation is that of re-recognition: Humans must re-recognize what is most human in themselves; they must recognize that for example it is not because of nature that they lack freedom but because of their own negligence. *What appears foreign to them needs to be seen as their own*: in this main striking feature – this animosity toward everything alien and the preference for one's own-ness – every theoretical humanism reveals its inherent idealism. (Pfaller, 2015, s. 34, kursiv i original)

Den teoretiska humanismen leder enligt Pfaller till en absurd expansion av subjektet i vilken kunskap om verkliga, konkreta subjektsdeterminanter trängs bort. Det kantianska, idealistiska subjektet vägrar att se sig som determinerat, som ett objekt format av yttre krafter. I sin vägran att se sig som objekt hemfaller det åt *inbillning*. Det insisterar på sin "frihet" istället för att faktiskt undersöka vad som determinerar det, vilka determinanter som kan förändras, och vad som är fast (Pfaller, 2015). Inom pedagogiken innebär den teoretiska humanismens ideologi att uppfostringspraktikerna legitimerar och naturaliserar determinanter – determinanter som man, ur ett materialistiskt perspektiv, borde sträva efter att *förändra* – genom att framställa dem som möjliga att istället *undgå* genom uppväxt, mognad och bildning. Man kan härmed ställa en materialistisk förändringsinriktning mot en idealistisk bildningsinriktning.

Det finns här således en grundläggande inkommensurabilitet mellan det kritiskt teoretiska perspektiv som Bernstein utforskade i sin text från 1981, och det inom pedagogiken dominerande humanistiska perspektivet på utbildning. Den strukturalistiska kritiken av den humanistiska ideologin underminerar utbildningspraktikerna: i motsats till den idealistiska principen om ett transcendent mänskligt väsen (frihet) ses individerna som bestämda av skilda faktorer som undervisningens inramningar inte kan påverka (men som faktiskt kan vara möjliga att förändra genom andra sorters praktiker). Individerna kan ju ha olika naturer och härmed olika vägar till frihet (enligt Spinoza var frihet att leva "i enighet med sin natur", dvs. att veta vad som går respektive inte går att förändra i det egna livet). I Bernsteins rörelse mot en marxistisk strukturalism finns alltså en avgörande vändning: idén om att den idealistiska uppfostringspraktiken "delar" subjektet genom att interpellera ett ideellt, imaginärt subjekt, bryter med den teoretiska humanismens idé om att detta subjekt representerar individens utveckling mot verklig frihet.

Analys av ideologier kan bidra till att förklara varför vissa objekt blir "osynliga" i den pedagogiska rekontextualiseringen. De osynliggjorda objekten passar inte ihop med den ideologi som strukturerar institutionen, de är "traumatiska"

element som hindrar inkorporeringen av den vetenskapliga diskursen i sitt obehandlade format. Precis som det interPELLERADE studentsubjektet upplever sig som fritt samtidigt som det misskänner sin subjektivering, förmås den rekontextualiserade teorin att bidra till att institutionens agenter uppfattar institutionen som frigörande snarare än subjektiverande.

Slutsats

Själva poängen med kritiska teorier inom samhällsvetenskaperna är att de tillåter oss att betrakta fenomen ur ett kontraintuitivt perspektiv; perspektivet anläggs ur en annan vinkel än den som i ett visst sammanhang framstår som naturlig. De bidrar alltså med en *problematisering* av det till synes oproblematiska. Inom pedagogiken kan det kritiska perspektivet förstås som en blick på utbildningsinstitutionen som präglas av en annan rationalitet än den som präglar institutionen. Medan forskning som låter sig styras av institutionens formella mål och syften kan skapa förutsättningar för att realisera dem på ett effektivt och reflekterat sätt, kan kritiska perspektiv, som inte syftar till realisering av dessa mål så som de ramas in av institutionerna, bidra med vetenskapliga, filosofiska och intellektuella insikter, vilka kan anses värdefulla i sig själva (trots att de kan vara negativa för institutionens reproduktion och expansion). Domesticeringen av sådana rebelliska projekt sker genom en till synes affirmativ gest, men som i praktiken innebär en marginalisering av deras mest kritiska, potentiellt omstörtande moment, vilket gör dem möjliga att rättfärdiga utifrån den logik som ska strukturera den institutionella kontexten (t.ex. en lärarutbildning).

Att studera rekontextualiseringar av (kritiska) teorier kan vara ett intressant tillämpningsområde för läroplansteorin. Det försök till "symptomal läsning" som här presenterats har emellertid endast bestått av ett par exempel – det finns naturligtvis fler och mer omfattande texter om Bernstein som kan ta plats i lärarutbildningar, och de fragmentariska textutdrag från Bernstein själv som här analyserats har endast använts som indikationer på en ideologikritisk aspekt av hans författarskap. Man kan likväl konstatera att det finns en tydlig sådan aspekt, vilken jag här – med utgångspunkt i Bernsteins mer eller mindre subtila Althusser- och Lacan-referenser³² och hans tal om motsättningar och subjekspositionering – har satt i relation till ett strukturalistiskt, ideologikritiskt sammanhang. Detta är inte ett försök att påvisa att Bernstein var starkt influerad av Althusser, utan snarare ett sätt att visa hur Bernstein öppnar en dörr mot en analytisk *potential* i läroplansteorin.

³² Bernstein är senare mer distanserad till dessa teorier (Bernstein, 2001).

När en praktikinriktad expertkunskap om kritiska teorier efterfrågas, aktualiseras en motsatt uppgift för den ideologikritiska teoribildningen: att identifiera och utveckla de komplexa, svårhanterliga element som står emot en sådan omarbetning av teorier. De ideologiska och paradoxala aspekterna av utbildningspraktiken skulle utifrån denna tradition ytterligare kunna teoretiseras och problematiseras (Priestley, 2011). Att försvara en demarkation mellan en kritisk vetenskap och expertkunskap blir allt mer angeläget, i takt med att den pedagogiska praktikens expansion – inte minst på universitetsnivå – begär att allt fler forskare agerar dess funktionärer. Mot denna bakgrund blir också den utbildningskritiska dimensionen av läroplansteorin relevant; utan den finns kanske inget som står i vägen för den framtid Bernstein såg närma sig: det "totalt pedagogiserade samhället" (Bernstein, 2001, s. 31).

Referenser

- Althusser, L. (1968). Marxism och humanism. I J. Stolpe (Övers.), *För Marx*. Cavefors.
- Althusser, L. (1970). Från kapitalet till Marx' filosofi. I J. Stolpe (Övers.), *Att läsa Kapitalet* (1:a uppl., s. 10–93). Cavefors.
- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation). I L. Althusser, *Lenin and philosophy and other essays* (s. 127–186). Monthly review press.
- Atkinson, P. (1985). *Language, structure and reproduction: An introduction to the sociology of Basil Bernstein*. Methuen.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. I M. F. D. Young (Red.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (s. 47–69). Collier Macmillan.
- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model. *Language in Society*, 10(3), 327–363.
<https://doi.org/10.1017/S0047404500008836>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2001). Symbolic control: Issues of empirical description of agencies and agents. *International Journal of Social Research Methodology*, 4(1), 21–33. <https://doi.org/10.1080/13645570118017>
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control: Vol. 1, Theoretical Studies towards a Sociology of Language Volume I [Elektronisk resurs]*. Taylor & Francis Ltd.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2000). *The new spirit of capitalism*. Verso.
- Deng, Z. (2015). Content, Joseph Schwab and German Didaktik. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 773–786.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1090628>
- Dowling, P. (2008). *Mathematics, Myth and Method: The problem of alliteration*. 22. <http://www.pauldowling.me/publications.html>

- Fransson, K., & Lundgren, U. P. (2003). *Utbildningsvetenskap—Ett begrepp och dess sammanhang*. Vetenskapsrådet.
<http://www.skeptron.uu.se/broadly/uv/p-fransson-lundgren-03-utbildningsvetenskap.pdf>
- Heid, H. (2004). The Domestication of Critique: Problems of Justifying the Critical in the Context of Educationally Relevant Thought and Action. *Journal of Philosophy of Education*, 38(3), 323–339.
<https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00388.x>
- Kant, I. (1992). Svar på frågan: Vad är upplysning? I B. Östling (Red.), *Vad är upplysning?: Kant, Foucault, Habermas, Mendelssohn, Heidegren* (2. uppl.). B. Östlings bokförl. Symposion.
- Larsen, L. T. (2011). Turning critique inside out: Foucault, Boltanski and Chiapello on the tactical displacement of critique and power. *Distinktion*, 12(1), 37–55. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2011.549334>
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta! : En introduktion till läroplansteori!* Studentlitteratur.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori* (2. [dvs 4.] uppl.). Utbildningsförlaget på uppdrag av Gymnasieutredningen.
- Lundgren, U. P., Säljö, R., & Liberg, C. (2014). *Lärande, skola, bildning: [Grundbok för lärare]*. Natur & kultur.
- Pfaller, R. (1997). *Althusser – das Schweigen im Text: Epistemologie, Psychoanalyse und Nominalismus in Louis Althusser's Theorie der Lektüre*. Fink.
- Pfaller, R. (2015). Althusser's best tricks. *Crisis & Critique*, 2(2), 25–44.
- Priestley, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 221–237.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582258>
- Rose, N., & Miller, P. (1992). Political Power beyond the State: Problematics of Government. *The British Journal of Sociology*, 43(2), 173–205.
<https://doi.org/10.2307/591464>
- Schubert, W. H. (2017). Growing Curriculum Studies: Contributions of João M. Paraskeva. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies (JAAACS)*, 12(1).
<https://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/189714>
- Tröhler, D. (2014). Between universally claimed theory and common understanding. I G. Biesta (Red.), *Making a difference in theory: The theory question in education and the education question in theory* (s. 45–64). Routledge.
- Vandenbergh, F. (2001). From Structuralism to Culturalism: Ernst Cassirer's Philosophy of Symbolic Forms. *European Journal of Social Theory*, 4(4), 479–497. <https://doi.org/10.1177/13684310122225271>

- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>
- Žižek, S. (2008). *The sublime object of ideology*. Verso.

TEMA: Läroplansteori i lärarutbildningen

Läroplansteori i svensk lärarutbildning: En semantiskt orienterad läroplansanalys

Jonathan Lilliedahl

Sammanfattning: Föreliggande paper belyser den mening läroplansteori tillskrivits som utbildningsinnehåll i svensk lärarutbildning. Utgångspunkten för studien är examensordningens föreskrift att samtliga lärarutbildningsprogram ska inbegripa läroplansteori som innehåll i den utbildningsvetenskapliga kärnan, samtidigt som de realiserande lärosätena ofrånkomligen behöver tolka innebörden i begreppet läroplansteori och relativt självständigt inplacera innehållet i den lokala lärarutbildningens utformning. Utifrån syftet att begripa vilken mening läroplansteorin kommit att tillskrivas, utmejslas studiens resultat genom analyser av lokalt formulerade utbildnings- och kursplaner för utbildningens utformning och genomförande. Det analytiska ramverket består av en Bernsteiniansk ansats med särskilt fokus på hur läroplansteorin klassificerats såväl som i förhållande till vad som enligt Legitimation Code Theory definieras som semantiska koder. De senare avser att beteckna innehållets teoretiska förtätning i förhållande till dess kontextuella anknytning.

Utifrån analyser av policytexter från 20 lärosäten menas att tolkningen av läroplansteorins innebörd varierar över den spännvidd som samtliga lärosäten bidrar till att skapa. Somliga lärosäten har organiserat läroplansteori och didaktik relativt särhållet, medan andra verkar ha orienterat sig kring innehållet utifrån ett slags integrerande kod där läroplansteorins innebörd smälts samman med främst allmän utbildningshistoria, skolans organisation och styrning, didaktikens grundläggande frågor och läraruppdraget, men i vissa fall vidare än så. Utöver variationen av uppfattningar om läroplansteorins innebörd, varierar även i vilken grad läroplansteorin tillmätts betydelse i lärarutbildningen. Vidare framkommer ur materialet skiftande förhållningssätt beträffande i vilken grad läroplansteori är att betrakta som teori relativt praktisk yrkeskunskap i beaktande av den kommande yrkespraktiken. Därav påkallas en diskussion om läroplansteorins samtida ställning i svensk lärarutbildning, dels ifråga om likvärdighet lärosäten emellan, dels vilken betydelse läroplansteori tillskrivs i förhållande till allmän- såväl som ämnesdidaktiska perspektiv.

Inledning

Föreliggande paper belyser läroplansteori som begrepp och utbildningsinnehåll i svensk samtida lärarutbildning. Utgångspunkten är examensordningens (HF 1993:100, bilaga 2) krav att samtliga lärarutbildningsprogram ska inbegripa utbildningsinnehållet "läroplansteori och didaktik" inom ramen för den så kallade utbildningsvetenskapliga kärnan. Den undersökning som här presenteras har fokuserat på implementeringen av det stipulerade ämnesområdet, närmare bestämt hur läroplansteori specifikt kommit till uttryck i de kursplaner lärosäten formulerat för grundlärarutbildningens utformning och genomförande.

Högskoleutbildningens i viss mån decentraliserade ordning innebär att varje enskilt lärosäte förväntas tillskapa lokala läroplansformuleringar (utbildningsplan och kursplaner) gällande hur givet innehåll (såsom läroplansteori) ska utformas och ta sig uttryck i utbildningens genomförande. Den relativa autonomi som uppträder i förhållandet mellan statliga direktiv och lärosätens handlingsutrymme medför ett diskursivt mellanrum där policytexter måste dekontextualiseras från den nationella formuleringsarenan för att rekontextualiseras till den lokala realiseringsarenan (Bernstein, 2000; Lindensjö & Lundgren, 2000). I den tolkande praktik som därigenom äger rum uppstår transformativa rörelser baserade på ideologier och pedagogiska diskurser såväl som materiella och immateriella ramar. Skilda kontextuella förutsättningar kan således förklara varför läroplansteori som utbildningsinnehåll kommer till uttryck på olika sätt i olika akademiska miljöer. Med andra ord kan sägas att läroplansteorin ofrånkomligen omformuleras av varje enskilt lärosäte innan innehållet realiserar i och med utbildningens genomförande. Hur läroplansteori så att säga "faller ut" vid svenska lärosäten beror sålunda på en rad kontextuella faktorer, och varför dessa omständigheter kan få betydelse grundar sig alltså på lärosätens relativa autonomi.

I betänkandet som låg till grund för aktuell lärarutbildning – *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) – ansågs läroplansteori vara ett väsentligt utbildningsinnehåll med hänseende till lärares uppdrag och arbete i en målstyrd och decentraliserad skola. Denna uppfattning presenterades i princip redan av Lärarutbildningskommittén (LUK97) inför den förutvarande lärarutbildningsreformen (SOU 1999:63). Nämnda utredningar har i allt väsentligt samstämmt hävdade att det är av stor betydelse att blivande lärare erbjuds "goda kunskaper i läroplansteori" (SOU 1996:63, s. 63) och får "insikt i olika principer för hur kunskap väljs ut och organiseras för lärande" (SOU 2008:109, s. 200). I betänkandet av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07) gjordes inledningsvis en uppdelning mellan läroplansteorins och didaktikens skilda kunskapsområden, men överväganden landade i ett sammanförande av läroplansteorins fokusområde och didaktikens grundläggande frågor och modeller. Närmare bestämt kom läroplansteorin att betraktas som en värdefull fond till allmändidaktikens fokus på normer och värden, teorier om barns och ungdomars utveckling och lärande, samt för att nå ämnesdidaktiska insikter i selektiva traditioner och läromedelskunskap. Som förslag till strukturering av läroplansteorin föreslog därför HUT 07 att utbildningsinnehållet skulle kretsa kring frågeställningar likt de följande: "Hur väljs kunskap ut för lärande?", "Hur organiseras kunskap för lärande?", "Hur presenteras kunskap för lärande?" och "Hur formas medborgarna genom skolan?" (SOU 2008:109, s. 201).

De nämnda utredningarnas definition av läroplansteori (och didaktik) rimmar i allt väsentligt med ett slags gängse uppfattning inom nordisk läroplansteori som forskningsfält, närmare bestämt att läroplansteorins huvudsakliga fokus ligger på teori- bildning om samhällsliga planer för lärande, baserade på frågor i stil med "Vad räknas som kunskap?", "Vilka kunskaper anses värdefulla att organisera för lärande?", "Vilka kunskaper selekteras fram?", "Vilka principer ligger till grund för detta urval?", "Vilka i samhället får ta del av denna/vilken kunskap?" och "Hur kan

kunskapsinhämtning bedömas och utvärderas på olika nivåer?". Centralt för läroplansteori är också att svaren på ovanstående frågor ges av olika sociala grupper (klasser) och sociopolitiska grupperingar, att svaren därmed aldrig är neutralt formulerade samt att svaren ges på olika arenor och nivåer i samhället. Sammantaget syftar läroplansteori till att bilda kunskap om skolans syften, mål, innehåll och tillvägagångssätt ur kulturella, samhälleliga och historiska perspektiv (Englund, 2005; Englund, Forsberg & Sundberg, 2012; Forsberg, 2007; Lundgren, 1989; Wahlström, 2016).

Sammanfattningsvis finns ett slags koherens mellan hur företrädare för läroplansteori som vetenskap definierar områdets grundläggande frågor, och hur läroplansteori skrivits fram som utbildningsinnehåll för den svenska lärarutbildningen. I denna gemensamma uppfattning finns en underliggande idé om läroplansteori som teoretisk kunskap, vilken ska kunna användas för att begripa den explicita och implicita styrning som bildar ramar för lärarens didaktiska arbete. Kännedom om styrningens funktion och påverkan syftar således till att rusta studenterna till att utifrån historiska, kulturella och samhälleliga positioner kunna orientera sig i det samtida och framtida policylandskapet. På så vis ska studenterna erbjudas ett slags "powerful knowledge" (Muller & Young, 2019; Young & Muller, 2013; jfr Beck, 2013) för att som självständig profession kunna visa förmåga till didaktiska överväganden.

I detta paper diskuteras hur förhållandet mellan statlig formulering av läroplansteori i lärarutbildningen och lärosätens reformulering av utbildningsinnehållet tar sig uttryck i aktuell utbildningsplanering. Fokus för studien ligger på ett av läroplansteorins grundperspektiv: hur utbildningsinnehåll formeras i en viss samhällelig, historisk och kulturell kontext. Syftet är således att belysa på vilka sätt läroplansteori kommit att rekontextualiseras in i lärarutbildningens utformning. Frågeställningen är den följande: Vilken mening ges läroplansteori vid design av lärarutbildning vid svenska lärosäten? Till grund ligger analyser av policytexter vid samtliga svenska lärosäten som under 2017 erbjöd grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6, totalt 20 lärosäten/utbildningar. Valet av program och inriktning är ett urval av material, medan diskussionen snarare berör lärarutbildningar i ett helhetsperspektiv.

Metodiskt sett utformades studien på följande sätt: Inledningsvis granskades lärosätenas utbildningsplaner med avsikt att utreda var i programmet läroplansteori framträder, det vill säga i vilken eller vilka kurser som läroplansteori ingår som utbildningsinnehåll. Därefter analyserades kursplaner och tillhörande litteraturlistor i syfte att vaska fram den mening som läroplansteori tillskrivits i de lokala styrdokumenterna. Den analytiska referensramen utgörs i huvudsak av Bernsteins (1975) begrepp "classification" i kombination med Matons (2014) formulering av "Semantic Codes". Klassifikation används för att begripa hur lärosäten tolkat och inplacerat läroplansteori i relation till annat utbildningsinnehåll. Med andra ord är det en fråga om hur lärarutbildare klassificerat läroplansteori i det system av innehåll som varje lärosäte mer eller mindre självständigt behöver/vill designa. I detta arbete lyfts även frågan om innehållets relativa status, dvs. hur

lärosäten/läroplansteori värderar utbildningens olika innehåll. Denna värdering tar sig uttryck i mått på hur mycket tid eller annan symbolisk betydelse ett visst innehåll (såsom läroplansteori) ges relativt den status som tillskrivs annat innehåll i den utbildningsvetenskapliga kärnan (Bernstein, 1975). Vidare används så kallade semantiska koder för att analysera läroplansteorins mening såsom den formuleras på ett varierat sätt bland berörda lärosäten. En närmare beskrivning av innebörden i sådana semantiska koder låter jag spara till när de längre fram i detta paper aktualiseras (se avsnittet "Att begripa läroplansteorins mening").

De analyser som presenteras i det följande bygger på material insamlat under 2017, dvs. utbildnings- och kursplaner som då var de gällande vid lärosätena. Sedan dess kan revideringar mycket väl ha gjorts, men jag väljer att ändå inte omformulera mina analyser till dåtid. Min bedömning är att analyser och slutsatser är rent principiellt fortsatt aktuella.

Att organisera läroplansteori

En läroplansteori organisering av ett tilldelat utbildningsinnehåll innebär att det givna innehållet måste genomgå en innehållsbestämning. Medarbetare vid det lokala lärosätet behöver så att säga tolka och förhandla om innebörden av det givna innehållet – vilken betydelse som staten kan ha avsett och hur innehållet bör komma till uttryck i den lokala läroplansteorin. I detta uppdrag blir själva klassificeringen av betydelse. Examensordningen erbjuder i sig ett kategoriserande meningssystem, där relativa gränssättningar preciserar läroplansteorins innebörd och mening i förhållande till annat innehåll i läroplansteorin – att läroplansteori visserligen hör till den utbildningsvetenskapliga kärnan, men där förordningstexten samtidigt gör en relativ distinktion mellan läroplansteori och annat innehåll. Åtskillnaden mellan läroplansteori och didaktik kan utifrån förordningen (se den inramade uppställningen nedan) menas vara relativt svag, medan en mer markant gränssättning dragits mellan läroplansteori och didaktik å ena sidan, och exempelvis skolväsendets historia, organisation och villkor å den andra. Med andra ord menas didaktiken stå närmare läroplansteorin i jämförelse med exempelvis bedömning och betygsättning.

Enligt HF 1993:100, bilaga 2, ska studierna inom den utbildningsvetenskapliga kärnan, UVK, anknyta till kommande yrkesutövning och omfatta:

skolväsendets historia, organisation och villkor samt skolans värdegrund innefattande de grundläggande demokratiska värderingarna och de mänskliga rättigheterna,
läroplansteori och didaktik,
vetenskapsteori och forskningsmetodik,
utveckling, lärande och specialpedagogik,
sociala relationer, konflikthantering och ledarskap,
bedömning och betygsättning, och
utvärdering och utvecklingsarbete.

LÄROPLANSTEORI I OCH OM LÄRARUTBILDNINGEN

En jämförelse mellan förordningens sätt att kategorisera den utbildningsvetenskapliga kärnan och de kursplaner som fastställts vid de realiserande lärosätena, ger vid handen att inget lärosäte organiserat utbildningen utifrån en direkt överföring av "klassifikationssystemet". Det finns alltså inget lärosäte som fördelat kurspoäng utifrån exakt ovanstående uppställning. Inte heller finns två lärosäten som utformat den utbildningsvetenskapliga kärnan (UVK) på samma sätt. Med andra ord har UVK:n formerats på 20 olika sätt vid de 20 lärosäten i landet som bedriver grundlärarutbildning.

Implementeringen av innehållet i UVK har således genomgått rekontextualiserande processer där pedagogiska diskurser fått forma utformningen på lokal nivå. Ett genomgående drag är att rekontextualiseringen inneburit en försvagning av gränsdragningen mellan innehållspunkterna, i synnerhet beträffande de två förstnämnda. Läroplansteori är således ett innehåll som genom den lokala kontextualiseringen i hög utsträckning smälts samman med didaktik, utbildningshistoria, skolväsendets organisation och styrning samt lärarens arbete och uppdrag.

Linnéuniversitetet (LNU), Uppsala universitet (UU) och Örebro universitet (ORU) är de lärosäten som på kursplanenivå tydligast knyter an till examensmålen indelning av läroplansteori och didaktik som ett säreget utbildningsinnehåll, där läroplansteori och didaktik i någon mån blir två sidor av samma mynt. Denna sammanhållning framgår explicit i själva kursnamnet: vid LNU kursen *Didaktik och läroplansteori, grundlärare inriktning förskoleklass och grundskolans åk 1-6, VI-profil* (7,5 hp); vid UU formulerad som *Läroplansteori och didaktik med inriktning mot grundlärare Fk-3 och 4-6* (10 hp); och vid ORU genom delkursen *Läroplansteori och didaktik* inom ramen för *Utbildningsvetenskaplig kärna III, inriktning 4-6* (7,5 hp). Gemensamma drag är att selektionen av skolans innehåll relateras till samhällsliga policyprocesser såväl som till lärares val av undervisningsinnehåll i förhållande till generiska strukturer, modeller och processer med historisk bakgrund, kulturell förståelse och samhällslig legitimitet.

Vid ett flertal lärosäten finns läroplansteorin inlemmad i kurser med fokus på skolväsendets organisation och styrning: skolväsendets regelverk, lärarens roll som tjänsteman och innebörden av myndighetsutövning. En typisk kurs för en sådan inriktning är *Styrsystem, organisation och bedömning för lärare åk 4-6* (7,5 hp) vid Göteborgs universitet (GU). Läroplansteorin framträder under denna kurs i frågor om samhällets urval av kunskaper över tid och i relation till olika utbildningssystem.

GU är vidare ett intressant exempel på när läroplansteorins innebörd påverkas av lärarutbildningens organisation. Mer specifikt kan hävdas att läroplansteori som utbildningsinnehåll delvis karaktäriseras av uppdelningen mellan nämnda kurs vid Statsvetenskapliga institutionen respektive kursen *Styrdokument, bedömning och betygssättning för lärare åk 4-6* (7,5 hp) vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik (i den senare fokuseras relationen mellan styrdokument, undervisning och bedömning). Med andra ord verkar studenterna bli erbjudna att begripa läroplansteori på olika nivåer och med skilda innebörd genom den organisatoriska uppdelningen på två olika fakulteter.

I jämförelse med nämnda lärosäten har de flesta högskolor och universitet dock valt att i högre utsträckning integrera läroplansteorin tillsammans med annat utbildningsinnehåll. Vid exempelvis Högskolan i Gävle förekommer läroplansteoretiska aspekter i tre kurser som var för sig inte definieras som läroplansteoretiska: *Kunskap och lärande ur ett historiskt och nutida perspektiv* (7,5 hp), *Skolans organisatoriska och historiska bakgrund* (7,5 hp), samt *Demokratins villkor och hållbar utveckling* (7,5 hp). Principen att inte inrama läroplansteori och didaktik till en egen kurs, utan snarare låta detta innehåll integreras med andra UVK-områden, är en i hög grad genomgående linje bland utförande lärosäten. Exempelvis har Högskolan i Jönköping sammanfört läroplansteori, didaktik, läraruppdraget, utbildningshistoria, skolväsendets organisation och styrning samt skolans värdegrund inom ramen för en kurs omfattande 10,5 hp. Vidare är det vanligt förekommande att läroplansteorin utgör innehåll i en integrerad "introduktionskurs" till lärarutbildningen och det framtida yrkeslivet. Kursnamn likt "Utbildningsvetenskaplig kärna för..." är symptomatiska för vida och i vissa fall identitetssvaga kurser i vilka läroplansteoretiskt innehåll ligger bredvid närliggande områden, men i somliga fall även mer perifera områden såsom estetiska lärprocesser, digitala verktyg och kunskaper i akademisk referenshantering.

Läroplansteorins relativa status tar sig uttryck i varierade mått på hur kunskapen tillmäts i betydelse: hur många kurspoäng som knyts till det läroplansteoretiska innehållet; när i utbildningen läroplansteoretiska innehåll behandlas (grundnivå-/avancerad nivå) samt i vilken mån litteraturlistorna är präglade av läroplansteoretiserande texter. Av utbildnings- och kursplaner att döma är spridningen av fördelad tid till det läroplansteoretiska innehållet uppseendeväckande stor – allt ifrån 10 poäng i läroplansteori specifikt, till att innehållet inte går att härleda till särskilda poäng över huvud taget.

Att begripa läroplansteorins mening

Utifrån kursplanerna är det inte möjligt att fullt ut klassificera de enskilda lärosätenas implementering av läroplansteori som innehåll. Relevansen av en sådan kodning kan måhända också ifrågasättas. Vad som möjligen är mer intressant, och som också blir fallet i den fortsatta analysen, är snarare att visa på de typologiska variationer som framträder ur materialet i sin helhet. För en sådan analys kommer materialet att belysas i termer av semantiska koder – semantic gravity/semantic density – i syfte att påvisa underliggande principer för organiseringen av läroplansteoretiskt innehåll (Maton, 2014a)³³.

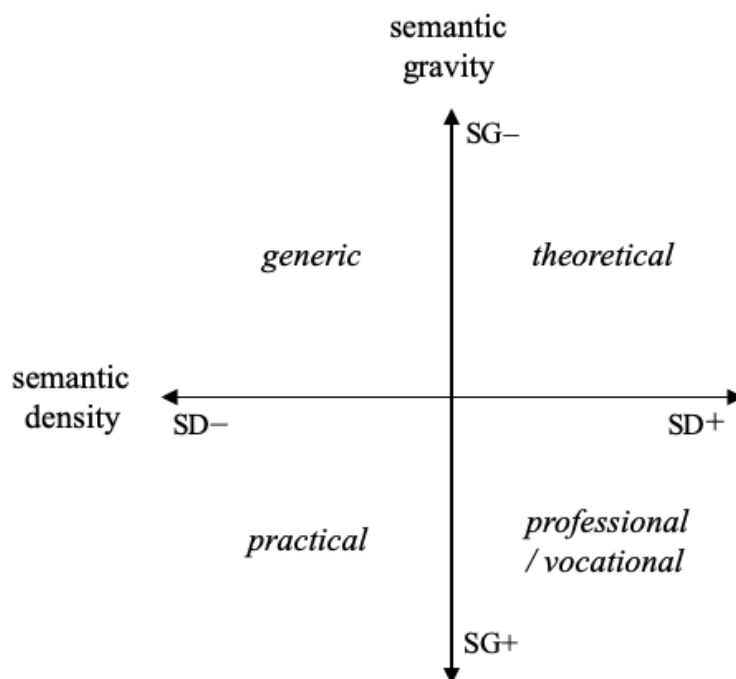
Semantisk gravitation (SG) avser att beteckna i vilken grad innebörd eller mening relaterar till någon given eller specifik kontextuell anknytning. Den semantiska gravitationen kan således vara svagare (-) eller starkare (+) längs ett kontinuum. När den är starkare (SG+) är betydelsen nära förbunden med dess sociala eller symboliska kontext; när den är svagare (SG-) är meningen i relativt hög utsträckning oberoende av sin kontext (Maton, 2014a). Det är även möjligt att beskriva

³³ Jag kommer att använda begreppen i fri översättning till svenska.

förhållanden i termer av förstärkt semantisk gravitation (SG↑) respektive försvagad semantisk gravitation (SG↓) för att visa på abstraktions-/konkretiseringsprocesser i överföringar av mening. Semantisk gravitation används i detta papper för att beskriva läroplansteorins externa relation till andra kunskapspraktiker i allmänhet och lärarstudenternas förväntade yrkespraktik i synnerhet.

Semantisk densitet (SD) refererar till kondenseringen av mening (i form av exempelvis begrepp eller symboler) inom sociala praktiker (Maton, 2014a). Den semantiska densiteten kan sålunda vara relativt svag (-) eller stark (+) längs ett kontinuum. Med starkare densitet (SD+) avses förtätad mening, medan en svagare semantisk densitet (SD-) betecknar en lägre grad av kondensering (Maton, 2013, 2014a). När exempelvis examensmål och utbildningsplan bryts ned till mer konkretiserade lärandemål i kursplaner kan detta begripas som ett uttryck för en försvagning av den semantiska densiteten (SD↓); när exempelvis läroplansteori bildas genom interdisciplinära förklaringsmodeller sker sådan kumulativ kunskapsbildning utifrån principer för successiv förtätning av semantisk densitet (SD↑). Jämfört med semantisk gravitation har semantisk densitet möjlighet att beskriva läroplansteorins interna relationer *inom* och *till* olika kunskapspraktiker, såsom läroplansteoretisk kunskapsbildning och läroplansteorins förhållande till annat innehåll i lärarutbildning.

I figur 1 har de båda relationerna formulerats som axlar i en typologi genom vilken fyra semantiska fält framträder, eller vad Maton valt att benämna som "Semantic codes of legitimation". I den version av fyrfältaren som här presenteras görs en närmare kontextualisering av modellen såsom den framträder hos Shay (2013) och Maton (2014b). De underliggande principerna för hur läroplansteorin kan ges mening tydliggörs i termer av teoretisk kunskap, praktisk kunskap, professionell kunskap samt generisk kunskap.



Figur 1: "Forms of curricula" (Maton 2014b, s. 186).

När läroplansteorin presenteras som en mångfacetterad teoribildning med komplex innebörd och samtidigt karaktäriseras av att sällan bli knuten till lärarens yrkesverksamhet blir den i princip teoretisk kunskap för studenterna (SG-, SD+). I de fall förhållandena är de omvända, dvs. när läroplansteorin presenteras relativt ateoretiskt i betydelsen "icke-komplex" begreppsbyggnad och samtidigt karaktäriseras av en relativt stark relation till lärarens vardagliga kontext, då framträder snarare läroplansteori som praktisk kunskap (SG+, SD-). I analysen kommer också en tredje variant att framkomma, nämligen i de fall läroplansteori framställs genom teoretisk kondensering i kombination med en relativt stark relation till lärarens didaktiska arbete, vilket kan definieras som professionell kunskap för den framtida läraren (SG+, SD+). Vad som inte visar sig i materialet är den fjärde möjliga varianten av fyrfältaren, nämligen en läroplansteoretisk skolning byggd på låg grad av teoribildning i kombination med svag anknytning till lärarens yrkespraktik (SG-, SD-).

Läroplansteori som utbildnings- och forskningsområde kan per definition sägas vara teoretisk kunskap, och kunskapsbyggnaden är i regel förtätad eftersom den vanligen bygger på flerdisciplinära förklaringsmodeller (SD+). I lärarutbildningar förekommer på sina håll också drag av en relativt sammansatt teoribildning, exempelvis i de fall då läroplansteorin smälts samman med utbildningshistoriska perspektiv på skolans uppdrag och framväxt, eller som inlemmad i sociologiska och statsvetenskapliga förklaringar av skolväsendet (SD+). Att studenterna får kunskap om, och förståelse för sådant som exempelvis framväxten av en allmän enhetsskola är beroende av en mångfacetterad förklaringsbild väsentlig för att kunna orientera

LÄROPLANSTEORI I OCH OM LÄRARUTBILDNINGEN

sig i ett livslångt lärande som lärare, samtidigt som denna kunskapsbildning inte nödvändigtvis uppfattas som användbar/omedelbar i relation till nödvändiga färdigheter för att genomföra undervisning i enlighet med nuvarande styrdokument (SG-). Bland genomgångna lärosäten är läroplansteori som "rent" teoretisk kunskap (SG-, SD+) inte någon framstående hållning, men såsom kursplanen är framställd för undervisningen vid Statsvetenskapliga institutionen, GU, framkommer ändå läroplansteori som teoretiskt innehåll i lärarutbildningen utan närmare anknytning till den kommande yrkesverksamheten.

I polaritet till läroplansteori som teoretisk kunskap står den typ av teori som snarare är att beteckna som praktisk yrkeskunskap (SG+, SD-). Vid somliga lärosäten framstår nämligen läroplansteori vara kunskap om hur läraruppdraget ska utföras likt tillämpad tjänstemannakunskap. I kurser med denna emfas ligger tonvikt på kunskap om nuvarande styrdokument, såsom vad skollagen föreskriver gällande sekretess eller vilken värdegrund som Skolverket angivit, medan läroplanen som sociopolitiskt policydokument inte är ett framträdande innehåll. Lärandemål som är symptomatiska för denna typ är att studenten ska kunna "på praktiska utbildningssituationer, tillämpa det lagsystem och den värdegrund som styr skolans arbete" (HKR), "visa förmåga att kommunicera skolans värdegrund..." (MiU), och "visa kännedom om grundläggande skoljuridik och läraren som myndighetsutövare" (UmU). Denna praktiska läroplansteori handlar vidare om att lära sig vilka delar som ingår i läroplanen, vad som är rektors respektive lärares uppdrag, hur samverkan mellan hem och skola ska fungera etc. Läroplansteoretisk kunskap av detta slag är således tämligen enkel ifråga om mening (SD-), i kombination med en stark extern relation till lärares tjänstemannautövning såsom den förväntas fungera i den vardagliga yrkespraktiken (SG+).

Vid några lärosäten framträder en läroplansteoretisk inramning som i hög grad är komplext sammansatt av interdisciplinära förklaringar och breda förståelser av skolans innehåll (SD+) samtidigt som läroplansteorin är tydligt relaterad till didaktiska problemställningar (SG+). Läroplansteori som *läroplansteori och didaktik*, såsom den framträder hos främst LNU, UU och ORU, tenderar således att företräda en förtätad teoribildning baserad på förklaringar av läroplaner som policytexter i kulturell, historisk och samhällelig kontext såväl som hur konceptuella tankesystem för didaktiska frågeställningar kan begripas på motsvarande sätt (SD+), i kombination med relativt starka kopplingar till lärares uppdrag att planlägga och genomföra undervisning via didaktiska överväganden (SG+). Sammantaget kan denna slags positionering begripas som starkt relaterad till professionell kunskap (SG+, SD+).

I de fall läroplansteori knyts till skolans organisation och styrning varierar i vilken mån denna kunskapsbildning framträder som abstrakt/konkret och till vilken grad kunskapen är till explicit nytta för den kommande yrkespraktiken (SG+/-,SD+/-). Sammanfattningsvis förekommer en mängd variationer av sätt att tillskriva läroplansteorin mening såväl som i vilken mån denna meningsbildning knyts samman med den kommande yrkespraktiken och de specifika frågor/problem som hör den till.

Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07) menade att läroplansteori och didaktik i princip bör hållas samman i syfte att förbereda studenten för ett didaktiskt arbete där "undervisningen hela tiden måste alternera mellan teoretisk överblick och tillämpad reflektion" (SOU 2008:109, s. 383). Med denna utgångspunkt kan det anses vara problematiskt om läroplansteorin utformas alltför samhällsteoretiskt på en nivå som inte blir relaterad till klassrumsnivå eller frågor av didaktisk och professionsorienterad natur (SG-, SD+). Å andra sidan kan obalansen bli den omvända, dvs. en i princip alltför praktiskt orienterad läroplanskunskap som visserligen är användbar här och nu, men i relativt låg utsträckning kan rekontextualiseras till olika slags kontexter i och kring lärarens didaktiska arbete (SG+, SD-).

Avslutande diskussion

I materialet finns två tendenser som kan anses vara problematiska för läroplansteorins ställning i svensk lärarutbildning. Det första problemet handlar om likvärdighet och baserar sig på det faktum att läroplansteorins inplacering, meningstillskrivning och status varierar i tämligen hög utsträckning bland de lärosäten som erbjuder lärarutbildning. Beroende på vid vilket lärosäte studierna bedrivs, kommer lärarstudenter att erbjudas relativt olika förståelser av vad en läroplan är och vad efterledet teori i begreppet läroplansteori representerar. Likaså varierar i vilken tidsmässig grad studenterna erbjuds kunskaper i läroplansteori såväl som på vilken akademisk nivå undervisningen bedrivs. Därmed riskerar lärarstudenter att bli heterogent utrustade för att på ett professionellt sätt möta det kontinuerliga flödet av utbildningspolitisk debatt, policyprocesser och styrdokument i förhållande till professionens yrkespraktik.

Det andra problemet grundar sig i frågor om hur professionskunskapen ska definieras. I en alltmer recentraliserad styrning av lärares didaktiska val och en tilltagande juridifiering av skolans verksamhet (Arneback & Bergh, 2016; Nordin, 2014), föreligger en potentiell risk att läroplansteorins betydelse med tiden urholkas till att mer eller mindre vara kunskap om givna förordningstexter till nytta för tjänstemannens utförande av dagsaktuella förpliktelser. Om lärares didaktiska arbetet kan anses kräva reflektion och överväganden utöver preskriptiva anvisningar, blir läroplansteori inte en utbildningsvetenskaplig kunskap skild från den pedagogiska praktiken, utan snarare en väsentlig teoretisk grund varpå erfarenheter av det konkreta didaktiska arbetet kan relateras för vidare utveckling och arbete.

Att lärarstudenter erbjuds läroplansteoretisk kunskap och därmed redskap till att förklara och förstå utifrån vilka principer och processer som skolkunskap väljs ut och definieras som värdefull, är av väsentlig betydelse för professionsuppdraget. En lärarutbildning som lyckas sammanlänka läroplansteori och didaktik erbjuder studenterna goda förutsättningar att se växelspel mellan klassrumspraktik och nationell/internationell policypraktik och därigenom möjligheter till didaktiska reflektioner över hur undervisningens konkreta utformning och genomförande kan förstås och utvecklas på både abstrakt och konkret nivå (Lilliedahl, 2015; Lilliedahl, Wikman & Hansén, 2020; Westbury, 2000). I denna mening finns underlag till att betrakta läroplansteori som 'powerful knowledge' (Muller & Young, 2019) och i

den betydelsen ett i alla högsta grad adekvat utbildningsinnehåll i lärarutbildningarna så länge läroplansteorin relateras till didaktiska frågeställningar, lärares professionskunskap, och med sikte på den kommande yrkesutövningen.

Referenser

- Arneback, E. & Bergh, A. (2016). Tema: Juridifieringen av skolan. *Utbildning & Demokrati*, 25(1), 3–9.
- Beck, J. (2013). Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 177–193.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Vol. 3, Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (2 uppl.). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, T.; Forsberg, E. & Sundberg, D. (2012). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Forsberg, E. (2007). Curriculum theory revisited – introduction. I E. Forsberg (red.), *Curriculum theory revisited: Studies in educational policy and educational philosophy* (s. 5–17). STEP Report No. 10. Uppsala: Uppsala University.
- Lilliedahl, J. (2015). The recontextualisation of knowledge: Towards a social realist approach to curriculum and didactics. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:1, 40–47.
- Lilliedahl, J., Wikman, T., & Hansén, S-E. (2020). Coherence within Teacher Education: Swedish Lessons. I T. Lehmann (red.), *International Perspectives on Knowledge Integration: Theory, Research, and Good Practice in Pre-service Teacher and Higher Education* (s. 291–312). Leiden: Brill Academic Publishers.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Maton, K. (2014a). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. London: Routledge.
- Maton, K. (2014b). Building powerful knowledge: The significance of semantic waves. I B. Barrett & E. Rata (red.), *Knowledge and the future of the curriculum: International studies in social realism* (s. 181–197). New York: Palgrave Macmillan.
- Muller, J. & Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge re-visited. *The Curriculum Journal*. 30(2), 196–214.
- Nordin, A. (2014). Centralisering i en tid av decentralisering: Om den motsägelsefulla styrningen av skolan. *Utbildning & Demokrati*, 23(2), 27–44.
- Shay, S. (2013). Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: a sociology of knowledge point of view. *British Journal of Sociology of Education*, 34(4), 563–582.
- SOU 1999:63, *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Lärarutbildningskommittén (LUK 97). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

LÄROPLANSTEORI I OCH OM LÄRARUTBILDNINGEN

- SOU 2008:109, *En hållbar lärarutbildning*. Betänkandet av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07). Stockholm: Fritzes.
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik* (2 uppl.). Malmö: Gleerups.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might didaktik teach curriculum. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (red.), *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition* (s. 15–39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229–250.

Om den outhärliga reflektionen – om införandet av läroplansteori i lärarutbildningen

*Samtal med Ulf P Lundgren. Elsi-Brith Jodal, Sverker
Lindblad & Caroline Runesdotter*

Detta kapitel baseras på ett samtal med Ulf P Lundgren. Det bygger i sin tur på vår förståelse av hans insatser inom läroplansteori och lärarutbildning.³⁴ Detta har väglett oss i samtalet med honom och därför inleder vi med vår förståelse, som en bakgrund för tillkomsten av denna text.

Ulf P Lundgren har under flera decennier spelat en central roll i forskning kring skolreformer och i utvecklingen av läroplansteoretisk forskning, och har som Skolverkets förste generaldirektör varit med och direkt påverkat skolan och lärarutbildningen. Han har också följt och drivit utbildningsfrågor nationellt och internationellt i olika sammanhang, bland annat under tio år som styrelseledamot och under två år ordförande för Center för Educational Research and Innovation, CERI, det organ under OECD som hanterar utbildningsfrågor. Det var inom CERI som Pisa-projektet beslutades. Han ingick som sakkunnig i 1999 års lärarutbildningskommitté³⁵, som hade i uppdrag att utarbeta förslag till en ny lärarutbildning³⁶. Där var han drivande för att läroplansteori skulle ingå i den utbildningsvetenskapliga kärnan i lärarutbildningen.

Inom svensk läroplansteori har Ulf P Lundgren varit en förgrundsfigur sedan början av 1970-talet. Han knöt an till Urban Dahllöfs forskning om skoldifferentiering och undervisningsförlopp där betydelsen av organisatoriska ramar för pedagogiska verksamhet och resultat belystes.³⁷ I sin doktorsavhandling lyfter Lundgren (1972) fram undervisning som en process inom bestämda ramar. Formulerat annorlunda betonar han vikten av att begripa de organisatoriska, sociala och kulturella sammanhang under vilka utbildning och undervisning bedrivs. Detta kräver i sin tur att man förstår undervisningens dynamik och det språkande som sker där. Lundgren var tidigt inspirerad av nordamerikanska läroplansteoretiska studier och undervisningsforskning. Han hade kontakt med Arno Bellack vid Teacher College Columbia University. Bellack som hade studerat för Wittgenstein använde sig av språkanalyser inspirerade av den "senare" Wittgenstein. Lundgren

³⁴ För beskrivningar av Ulf P. Lundgrens insatser, se exempelvis Broady & Englund (1992)

³⁵ SOU 1999:63. *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling.*

³⁶ SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning.*

³⁷ Detta brukar sammanfattas som ett ramfaktorteoretiskt tänkande – för en genomgång av olika traditioner, se det specialnummer av Pedagogisk Forskning i Sverige som Broady & Lindblad (1999).

byggde i sina analyser vidare från Bellack (1968). Senare utvecklades språkstudierna mot att analysera språkets funktion i undervisningen. (Halliday, 1973). Undervisning uppfattas som ett centralt begrepp, som en normerande process uppbyggd av mini-termer som lärare, elever, innehåll och strategier som ömsesidigt definierar varandra (jfr Lundgren & Wallin, 1973). Skolan ses som en institution med uppgifter i återskapandet av det moderna samhället med dess ökande arbetsdelning och specialisering, och för att kompensera för minskningen av traditionens betydelse för att skapa kulturellt kompetenta människor i olika positioner i samhället.

I likhet med Pierre Bourdieu (1977) betonar Lundgren utbildning som reproduktion av samhällsliga förhållanden och i likhet med Basil Bernstein (1975; 2000) behandlar Lundgren undervisning som en socialt kodifierad process³⁸. Som vi ser det har Lundgrens samarbete med Bernstein (se Bernstein & Lundgren, 1983) varit betydelsefullt. Här ser vi också gemensamma referenspunkter i Durkheims arbeten om arbetsdelning och klassifikation av kunskap och i Goffmans analyser av inramning för att förstå hur samtal formas. Inom läroplansteoretiska analyser av utbildning utvecklas kombinationer av klassifikation och inramning som olika koder – som nycklar till att förstå hur bildningsgångar formas i ett komplext samspel mellan utbildning och samhälle. Lundgren (1979, s. 22) formulerar en läroplanskod som en uppsummering av denna komplexitet:

»Bakom varje läroplan finns vissa grundläggande principer – en viss läroplanskod. Denna kod formas historiskt och i nutiden av existerande materiella och kulturella villkor samt föreställningar om utbildning i olika politiska, administrativa och pedagogiska processer».

³⁸ Kombinationen Bernstein – Bourdieu är inte helt enkel, trots att båda har en gemensam referens i Durkheims verk och att båda har ett reproduktionsteoretiskt intresse av två skäl. Veterligen avvisade Bourdieu de inbjudningar till samarbete som gavs av Bernstein. Men mer intressant är Margaret Archers (1983) kritik av att de båda teoretikerna inte såg i vilka olika system de har sina fötter och därmed på felaktiga grunder gjorde anspråk på att det egna systemet var en universell företeelse.

UPL: Vad jag förstår och som jag vill minnas hade Bernstein och Bourdieu, om inte ett samarbete, så var deras forskning mycket vad gällde frågeställningarna men begrepp och metoder skiftande. I boken *Contemporary Research in the Sociology of Education*. (Eggleston, John. (1973) London: Methuen) hade Bernsteins och Bourdieus bidrag likartade focus och till del också analyser som låg nära varandra. (Bidragen till Egglestons bok var: Bernstein, B & Henderson, D.: *Social Class Differences in a Comprehensive School*); Bourdieu, P.: *The school as a conservative force: scholastic and culture inequalities* och Bourdieu, P. & de Saint-Martin, M. *Scholastic excellence and the values of the educational system*. Jag hade ett bidrag i Egglestons bok: *"Pedagogical roles in the classroom"*. För mig var det tydligt en fråga om prestige. Jag delar alltså inte Archers slutsats. Frågan har jag diskuterat med Bernstein.

För övrigt skrev Staf Callewert och en av de första artiklarna om Bourdieus sociologi (Lundberg, S., Selander, S. (1977) *Jämlikhetsmyt och klassherravälde*. Malmö: Bo Cavefors Bokförlag. Jag var med på kanten med ett kapitel tillsammans med Callewert undervisningsforskning och social reproduktion. Övriga medverkande var Bengt Gesser, Nell Keddie, Pierre Bourdieu, Herbert Gintis och Elmar Altvater. Det är på 70-talet som läroplansteori utgick från social skiktning och kulturell reproduktion.

LÄROPLANSTEORI I OCH OM LÄRARUTBILDNINGEN

En läroplanskod ser vi som en idealtypisk sammanställning av de grundläggande principer som är för handen vid en viss tidpunkt och som förändras över tid och ger upphov till nya läroplanskoder.³⁹

När vi går till Lundgrens arbeten för att förstå hur sådana principer formas finner vi två grundläggande områden som utbildning måste behandla (e.g. Lundgren, 1979, 1984). För det första rör det relationen mellan samhälllig produktion och samhällligt återskapande i termer av vilka kulturella kompetenser som behövs för att samhället ska överleva som samhälle och som måste överföras utanför själva produktionen. För det andra har vi relationen mellan stat och samhälle, där staten kan forma och övervaka verksamheten inom olika institutioner, medan samhället består av olika sociala klasser och grupperingar med olika positioner och intressen. Dessa båda områden ger en struktur för att undersöka de sammanhang och de förutsättningar som formar principer för utbildning och undervisning. Sådana principer avgör urvalet av innehåll och deltagare i olika utbildningar, formandet av pedagogiska processer och hur resultaten av dessa processer fångas och bedöms. Med sådana utgångspunkter blir det då också viktigt att se hur förväntningar på utbildning formuleras på politisk nivå (se Lindensjö och Lundgren, 2000) med de särskilda sammanhang som är för handen där. Det skiljer sig från de förhållanden när dessa förväntningar ska realiseras i de olika sammanhang som är för handen i skolväsendet (se vidare Lundgren, 1983 & 1991).

Sammantaget förstår vi Ulf P. Lundgrens insatser inom läroplansteori i stor utsträckning som utveckling av argument rörande innebörder av de sammanhang som skola och undervisning verkar i och som på olika sätt översätts in i skolans verksamhet. På så sätt är han en betydelsefull företrädare för ambitioner att förstärka samhällsvetenskapliga och kanske framför allt historiska ansatser inom läroplansteoretiska analyser och forskning om utbildning. Sådana ansatser innebär också att lärares verksamhet förstås som bestämd och begränsad av samhälleliga och kulturella fenomen. Lite tillspetsat menar vi att Ulf P. Lundgren försöker visa hur omvärlden formar läroplaner och bildningsgångar – och att man måste begripa detta för att designa utbildningssystem och för att konstruktivt genomföra och förändra undervisningsprocesser. Kunskap om detta är viktigt för att förstå och förklara utbildning och undervisning. Och detta ställer i sin tur krav på lärarutbildningarna för att forma kulturellt kompetenta lärare – då kanske särskilt i brytningstider i samhället.

Med den lärarutbildning som gäller sedan 2011 ingår läroplansteori i det som utgör den utbildningsvetenskapliga kärnan, den del av den svenska lärarutbildningen som är gemensam för samtliga olika inriktningar. Det är i hög grad Ulf P. Lundgrens förtjänst. Han ingick i den expertgrupp som var knuten till lärarutbildningskommittén som tillsattes 2007 under Sigbrit Frankes ordförandeskap. Kommitténs

³⁹ Sådana historiskt bestämda läroplanskoder mejslas fram i Lundgren (1983), exempelvis en klassisk läroplanskod inom grekisk bildning av politiskt engagerade medborgare i Aten, eller en moralisk läroplanskod för fostran av en svensk allmog, eller en rationell läroplanskod för formandet av den moderna medborgaren.

arbete resulterade i betänkandet *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109). Lärarutbildningskommittén ville med förslaget presentera en akademisk yrkesutbildning "präglad av långsiktighet, professionalitet och hög kvalitet" (SOU 2008:109; s. 13).

Utgångspunkten för vårt samtal med Ulf P Lundgren var att få höra vilka intentioner han hade när det gäller läroplansteorins roll i lärarutbildningen. Vi som deltog i samtalet var Sverker Lindblad, vän och kollega sedan de tidiga undersökningarna i Göteborg i samband med grundskolans genomförande, Elsi-Brith Jodal som var SKL:s (numera SKR) representant i expertgruppen knuten till lärarutbildningskommittén och som dessutom varit med och organiserat den Nordiska läroplansteoretiska konferensen i Göteborg tillsammans med Caroline Runesdotter.

Lärarutbildningskommittén

När Ulf P Lundgren rekryterades till expertkommittén för att bistå lärarutbildningskommitténs arbete hade han varit generaldirektör för Skolverket under tio år och därefter under några år varit knuten till Uppsala Universitet där han innehade en personlig professur. När han tillträdde hade han framfört sitt önskemål till rektorn att vara nära lärarutbildningen för att kunna undervisa. Lärarutbildningen låg i det gamla seminariet utanför campus.

UPL: Jag hade varit generaldirektör för Skolverket i tio år och under hela 90-talet, då skolpolitiken ändrade karaktär med en förändrad relation mellan skolväsendet, staten och kommunerna. Jag tänkte att jag skulle kunna beskriva förändringarna i skolpolitiken och få en diskussion med de blivande lärarna. Utvärderingsfrågor var också framträdande inte minst utifrån internationella influenser. Pisa-proven var en del av dessa förändringar. Jag fick veta att sådana föreläsningar behövdes inte. Det handlade om att schemat var lagt. Lärarutbildningen var en skola. Studenterna var elever och grupperna klasser, alltså hela nomenklaturen var den från skolan.

Det var det här erfarenheterna som Lundgren tog med sig in i arbetet för Lärarutbildningskommittén. Han kom också att bli ordförande för en utredning om lärarutbildningens placering i universitet.

UPL: När jag fått frågan om att ingå i lärarutbildningsutredningen pratade jag med Sigbrit om detta. Jag hade funderingar om jag skulle gå med eller inte. Hon delade min uppfattning om lärarutbildningen, så då kändes det som rimligt att försöka göra något. Och då läroplansteori, det var att försöka att få lärarstudenter att börja reflektera över de förändringar som vi har av skolan, vad för innehåll som ges och vad det är för urval vi gör när vi bygger upp en läroplanen och hur vi kopplar urvalet till de ramar som finns. Det är någonting som hela tiden negligeras, tycker jag, att i utbildningsplanering se till att ramarna är så pass klara att man vet vad som kan rymmas inom dem. Det vi ständigt gör, det är att vi tränger in för mycket i förhållande till de ramarna som man har och att det inte finns något samspel mellan det ekonomiska bidragssystemet i skolan och det innehåll skolan ska förmedla. Så tanken var mer pedagogisk-filosofisk; att börja med hur överlever ett samhälle, och

därefter hur överlever kulturen i ett samhälle och hur reproducerar vi den. Det var det reproduktiva läroplanstänkandet som jag var ute efter.

Det var i princip Sigbrit och jag som gjorde själva indelningen av lärarutbildningen i åtta områden⁴⁰. Indelningen handlade i hög grad om att man måste kunna väga den praktiska utbildningen mot någon form av reflekterande över vilka förutsättningar som skolans verksamhet vilar på, samt hur man ska förstå innebörden av de sammanhang som ingår i skolans verksamhet.

Det var mot den bakgrunden läroplansteori föreslogs ingå i den utbildningsvetenskapliga kärnan. I betänkandet *En hållbar lärarutbildning* framhålls att läroplansteori och didaktik är delar av pedagogik som vetenskap. Läroplansteori handlar om hur och av vilka skäl värderingar, kunskaper och erfarenheter väljs ut, och organiseras för lärande, hur läroplanen formuleras och utformas och slutligen hur läroplanerna styr undervisning och lärande. Didaktiken rör frågeställningarna hur värderingar, kunskaper och erfarenheter organiseras inom ramen för olika skolämnen med hänsyn till kunskap om kognition och utveckling. Inom läroplansteori hanteras frågor om utbildningens mål, innehåll och etik, medan didaktiken hanterar frågor som rör utformningen av undervisning både med hänsyn till ämnets struktur och i relation till kunskap om lärande och minne (SOU 2008:109, s. 383).

Men hur var tankarna kring läroplansteori – vad behöver de blivande lärarna för deras kommande lärargärning?

UPL: Intuitivt är svaret att vi hade nog ganska stort tryck på att förstå den humanistiska delen av lärarutbildningen, alltså att man ingår i ett värdesystem, man förmedlar värden och kunskap och man måste kunna reflektera över vad detta innebär. Vad är kunskap, vad är lärande? Och så tror jag att mycket av det var förknippat med en viss rädsla inför det som då var väldigt aktuellt, att försöka förlägga allt till hjärnan. Minnet var då frågan om vilken synaps i skallen det var – inte, så att säga, ett kollektivt minne vi har, som vi ska ta del av. Minne är ett tillstånd, är någonting som är riktigt, betyder någonting hela livet igenom och det man upplevt som barn det slår igenom. Där kan man nästan tänka freudianskt. Att inte ha reflektioner kring det, särskilt i den situationen som när vi började få en väldigt stark invandring som innebar att många med så olika kulturer kom, då uppstår en mängd frågor kring hur vi ska hantera det. Det stod vi helt handfallna inför, för vi hade inte haft en sån diskussion.

Lundgren berättar att i samband med att han gjorde en serie för Utbildningsradion om didaktikens verktyg, riktad till lärarutbildningen, hade han också börjat skriva om minnet:

⁴⁰ De moment som föreslogs ingå i den utbildningsvetenskapliga kärnan var: Utbildningens organisation och villkor, och demokratins grunder. Läroplansteori och didaktik. Vetenskapsteori, forskningsmetodik och statistik. Utveckling och lärande. Specialpedagogik. Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap. Bedömning och betygsättning. Utvärdering och utvecklingsarbete.

UPL: Det som slog mig, det var att man gjorde minnet till någonting med mekanik, men sen när man kommer till artificiell intelligens, då plötsligt är det elektriska impulser. Vi tar den modell vi har, för minnet. Det är ingen tillfällighet att Platon hade vaxtavlan som exempel på vad som är ett minne. Däremot är det väldigt lite föreställningar kring minne som en arvedel, som man måste förhålla sig till. Det som egentligen skulle vara en bildningsdiskussion, det är den som saknas i hög grad. Busch-Thor visste ju inte vem Lagerlöf var. Alltså, det är en del av det kulturarv vi har, men det är också ett pedagogiskt kulturarv och det handlar inte bara om att läsa Lagerlöf, utan att läsa på ett visst sätt och i ett visst sammanhang och det är läroplansteori som ska stå för det, tycker jag.

För Ulf P Lundgren väcktes intresset för kulturarvet tidigt under tiden som doktorand:

UPL: Att jag började med läroplansteori var mera av en tillfällighet. Det som gjorde att jag började intressera mig, det var inte pedagogik alls, utan det var att vid sidan av kurserna vi hade i psykologi, så gick jag på seminarier i allmän och jämförande etnografi. Det var det som fick mig att förstå det här med det kulturella arvet. Det hade jag inte tänkt på förut, att varje samhälle har ett arv som måste förmedlas, och utbildning och uppfostran är de verktyg som gör det. Vid den tidpunkten kom Urban (Dahllöf) till Göteborg och började föreläsa och forska om läroplan-reformer och skolreformer. På något sätt började det där liksom gå ihop i skallen på mig.

Läroplansteori i lärarutbildningen

Även om läroplansteori ingår i den utbildningsvetenskapliga kärnan i dagens lärarutbildning är utrymmet i kurserna begränsat. Med tanke på ramarna, vad fanns det för tankar kring vad som kan vara det centrala när det gäller att introducera läroplansteori för blivande lärarna?

UPL: De centrala begreppen handlar om relationen mellan stat och samhälle och relationen mellan produktion och reproduktion – det pedagogiska korset, som jag kallar det – som strukturerar historien. Alltså vad är det som händer nu till exempel, att produktion och reproduktion skiljs åt mer och mer. De som kan det som behövs i arbetslivet, de håller på med det. Men det är inte samma sak som man gör hemma, så att säga. Och går vi tillbaks till 1800-talet så var reproduktion och produktion ofta tätt sammanfogade med varandra. Vad är det för relation mellan lagstiftning om brukande av jord och skolan? Det laga skiftet var en kraft som förändrade människors livsvillkor, men hur många studerar relationen mellan arbete och ekonomi och kunskap för arbete och kultur, dvs relationen mellan produktion och reproduktion? Varför nånting sker är inte beroende på att någon kommer på det, utan det är något basalt som förändras och framtvingar nya lösningar och ny kunskap. Det är en väldigt stor skillnad. Det som händer med det moderna samhället är att man förflyttar människor till städerna. Livsvillkoren förändras och avståndet mellan arbete, kultur och kunskap förändras. Arbete är för barn nu inte något som man ser och förstår. Arbete har blivit något abstrakt som man undervisar om.

LÄROPLANSTEORI I OCH OM LÄRARUTBILDNINGEN

Lundgren tar även upp Bernsteins begrepp inramning och klassifikation som analytisk ram för att förstå kontroll och styrning av skolan. Inramningen tar sig uttryck i principerna för kontroll och klassifikation betecknar principer för urval av vad som ska tas upp och hur det organiseras i undervisningen. Förutom dessa framhåller Lundgren också betydelsen av begreppen formuleringsarena och realiseringsarena:

UPL: Det är väldigt viktigt att kunna skilja på detta. Politologisk forskning om utbildning handlar om att studera hur politiken formas, hur beslut tas och sedan blir det så. Det som realiseras kan vara helt diametralt emot vad som formulerats och alla är väldigt nöjda med det de kom fram till, och antar att det blir som är beslutat. I själva verket kan det många gånger ha gått åt helsike⁴¹.

SL: En annan aspekt som jag tycker du har tagit upp mycket när det gäller läroplansteori: förmågan att kunna agera inom begränsningar. Att se begränsningar och deras betydelse. Det tycker jag var ett av de viktiga bidragen från ramfaktorteori i början. Och alltså det är ett problem som jag ser, det är att du har ett skolsystem som bygger på att släppa processen fri, men räknar på resultaten och hur sjutton ska vi föra in samtal om begränsningarna i läroplansteori i lärarutbildning?

UPL: Det är som en spelplan alltså. Den har sina ramar och vi kan inte göra allting utan att ha den tiden till förfogande som behövs. Men ibland har jag tänkt så här: man kan säga att undervisa i viss mån, från en viss läroplan, det är som att ljuga en smula eftersom vi aldrig kan komma åt sanningen helt och hållet. En komplicerad historia kan man inte i sin detalj redovisa och försöka få dem man undervisar att förstå, utan det räcker med en approximation. Ta till exempel programmering, vad är programmering? Alltså att lära sig ett enkelt sätt så man förstår hur man bygger upp en applikation, det kan man göra genom ett "språk", men det innebär inte att man kan hålla på och göra avancerade applikationer. Man skulle kunna ha utrymme för att vissa elever kan arbeta vidare inom ett visst tema och andra kan lära sig grunderna för det temat så att man kan kommunicera med varandra, men man har olika grad av fördjupning i sina studier. Det skulle kräva ett väldigt avancerat sätt att planera en lektion i förhållande till tid och elevgrupp och så, men jag tror att man då vidgar läroplansdiskussionen från bara innehåll och kunskap till att också omfatta de ramar inom vilka man kan göra det, så kan man kan göra kunskapen tillgänglig...

SL: Men det är ju samma problematik som att du har att hantera en diversifiering, att du har... vad som slår mig då det är Durkheim, alltså övergången från ett traditionellt till ett modernt samhälle det bygger på att man erkänner specialisering

⁴¹ Lundgren, U. P. (1983). *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. Victoria: Deakin University Lundgren,

Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag

Bernstein, B. (1975). *Class, Codes, and Control*, rev. New York: Schocken.

Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: towards a theory of educational transmission* (Vol. 3). Psychology Press.

och utbyte. Alltså min bild av skolan är att den är organiserad på ett sånt sätt som det traditionella samhället, det vill säga alla ska ta del av allt, så att säga inom den ramen. Och om man då, alltså här tror jag att här finns verkligen en utmaning för läroplansteori att i så fall kunna hantera val av innehållet, utformning av processer relativt olikheter. Och det här är en gammal problematik, men jag tror man kan gå in på den på ett nytt sätt.

UPL: Det där hade vi också uppe i Läroplanskommittén och det finns också i betänkandet, men problemet är alltså att vi måste kunna specialisera oss på vissa saker. Jag tycker att debatten ligger fast i såna föreställningar om kunskaper, som jag tycker är väldigt triviala. Ett exempel var när vi försökte föra in elevens val. Och tanken var då att om en elev är intresserad av något, vikingarna till exempel och går i fyran och i sexan håller de på att bygga en liten vikingastad. Är det så konstigt om eleven från årskurs fyra följer undervisningen i den klassen med de äldre eleverna, så att lärarna liksom tänker hur man förflyttar, inte bara sig själva utan eleverna, och ett samarbete mellan elever med lika intressen. Det där förde vi ut och vi var ute på många skolor och pratade. De tyckte det var jättebra och det kom applåder. Så införde vi det och vad hände? Jodå, man utgick från lärarnas perspektiv och så gjorde man så att alla lärare som inte hade tillräckligt med kemi i sin tjänst till exempel: då har vi extra kemi... så att eleverna styrdes inte längre av sina intressen. Och det är ett av problemen: man kan låta eleverna styra på ett sätt som gör så att de inte hamnar i detta att de känner sig dumma, för att de står inför något som är ganska komplicerat, men det kräver att lärarna också kan göra de approximationerna.

Dagens globala kontext för utbildning

Idag är det inte bara samhällsförändringar som påverkar utbildningen begränsad till nationalstaten. Utbildningspolitiken påverkas allt mer av förändringar på global nivå. Ett tydligt exempel på det är OECD:s roll när det gäller utbildningsfrågor.

SL: Katarina Samuelsson och jag skriver ett kapitel om OECD och lärarutbildningen, om talet om lärarutbildningen. Och det OECD gör, det är att de använder sig till exempel av Pisa för att komma med sina systemanalyser, vad som behöver göras, givet ett system som ser ut på det sättet ger kunskapssamhälle, eller så. Och när jag går till motsvarigheten för deras genomgång av svenska skolväsendet, finns inte det systemtänkandet med. Alltså det finns ingen argumentation i termer av system. Svenska politiker eller regeringen eller vad det nu är, departementet, argumenterar inte i termer av system. De argumenterar väldigt lite, skulle jag vilja säga. Man argumenterar inte och detta tycker jag faktiskt är intressant läroplansteoretiskt, att policytexter innehåller mindre av argument och mer av hävdanden.

UPL: Alltså ett problem med OECD som är så märkligt irriterande när man känner till det, är det sätt som man betraktar OECD. Det är som om det vore en egen stat, valda ministrar och sånt där. OECD är en internationell byråkrati. Till och med statsvetarna behandlar det på ett sätt som om det skulle röra sig om Utbildningsdepartementet i Stockholm. OECD, de som är där, sitter som representanter för länderna där, de skiftar ju hela tiden. Jag satt i tio år, det är nästan

LÄROPLANSTEORI I OCH OM LÄRARUTBILDNINGEN

rekord. Och då satt jag i CERI (Center för Education and Innovation inom OECD). De som ingår där är då representanter från olika länder som sitter och beskyddar sina system som ska synas mer än andra och det ska vara så lite kostnader som möjligt. De sitter och bevakar, vilket gör att tjänstemännen som är kapabla att övertyga blir väldigt viktiga. Att kunna flera språk ger mer av inflytande och makt, än att känna till villkoren för hur olika utbildningar formas.

I CERI har man inte tolkar, utan det är engelska som gäller. Om du tar Pisa så var en av dem som var starkt drivande i CERI om att införa Pisa-proven en som behärskade franska perfekt och talade flytande tyska och engelska. Han kunde sitta i debatter och rätta någon. Han kunde säga: det beror nog på att du tänker franskt där. Han ägde liksom språket och för att få det där att fungera så hade man ganska starka huvudsekreterare som höll i dem. Jarl Bengtsson var ju en av dem, den enda svensk vi haft där.

Det var Tom Alexander som låg bakom Pisa. Han var diplomat från början. Fruktansvärt skicklig diplomat och han och schweizaren Waldo Hutmacher drev tanken att ta fram ett test som skulle kunna mäta, kompetensen. Och då var det mer ett forskningsprojekt än det var ett skolprojekt, det var inte kopplat till något land eller något sånt. Sen gick man ju ut på världsmarknaden och bad om anbud från olika forskningscentra som skulle kunna utforma prov. När sedan det var klart och de första resultaten kom, då hamnade Pisa i varje deltagande lands reformpolitik. Med Pisa som stöd kunde en rad olika tankar om förändring formuleras och genomföras.

SL: Hänvisanden, alltså min poäng är detta att man hänvisar, så här är det, punkt.

UPL: Precis, och så var det inte i CERI, utan där var frågan, vad mäter testen och vad mäter inte testen. Alltså ingen som jobbade med Pisa trodde för ett ögonblick att det skulle bli den effekt som det blev. Jag satt på flyget när resultatet (Pisa-resultaten som offentliggjordes 2001) kom ut. Jag läste i Frankfurter Allgemeine, tror jag det var, som hade nästan krigsrubriker på grund av Tysklands dåliga resultat. Det är väldigt få som har studerat Pisas instrument. Även bland forskarna så tas Pisa som om det är ett av en högre makt givet test. Det är massor med problem med Pisa.

E-BJ: Kanske man kan säga samma sak om texter som ligger till grund för beslut blir överdrivet analyserade då de kan ha kommit till relativt slumpmässigt. Det är ju just i de där sammanhangen när det ligger på alla nivåer i kommun och stat och har kommit till på olika sätt, ofta ganska brådskande. I det där spelet mellan tjänstemän och politiker finns så otroligt mycket av "vi behöver det här i morgon" och hur mycket hinner man tänka på ett dygn. Sen, när man sitter och lyssnar på dem som analyserar texterna, så vet man med sig hur dessa tillkommit och då blir man så full i skratt. Ibland alltså, blir det för mycket fokus på texter och för mycket analyser av texter, alltså utrednings- och beslutstexter, för egentligen handlar det mer om en inriktning, men det är inte en text för analys.

UPL: Alltså texten är inte så viktig som kontexten. Men det där med text är intressant för att också inom de här grunderna som jag tänker på, när det gäller läroplansforskning. Det krävs språkanalyser, hur man använder språket. I min avhandling så använde jag Bellacks system för den språkliga kommunikationen (Bellack, 1966). Men den har också en komponent i hur man pratar om det man pratar, så att säga. Och vem det är som pratar om det.

Vad blev det av läroplansteorin i lärarutbildningen?

Elsi-Brith, som själv ingick i Lärarutbildningskommittén, undrar om inte tanken var att läroplansteori skulle återkomma under hela utbildningen som en reflekterande del? Hur har det förvaltats?

UPL: Vi får kanske börja i andra ändan med att få lärarutbildarna att omfatta den läroplan som lärarutbildningen har. Det slår mig nu, vi hade en sådan här diskussion i ett annat sammanhang om hur man skulle kunna bygga in i lärarutbildningen ett helt utvecklingsarbete, en form av ständigt återkommande fortbildning av lärarutbildare. För att på något sätt så märker jag när jag pratar med en del av didaktikerna, så har de en historieuppfattningen som om allt började igår. De känner till exempel inte till några klassiska inlärningsteorier som en del av det psykologiska arvet. Vi har kopplat bort det där, utan det är det som är inne nu.

Jag tror att anledningen till det också går tillbaks på ordet läroplansteori. Det låter så konstigt för folk. Kan man ha en teori om läroplan? Man tolkar ofta teori att den inte är nånting som håller på att utvecklas hela tiden utan något som är fast, ungefär som tyngdlagen eller något sånt där. Jag har märkt att en del tycker att vi borde använda ordet curriculum, eller nånting som i alla fall är latin. Om det är en effekt av att det är så centralt för utbildning och pedagogik att man inte reflekterar över det. Alltså vissa saker som är centrala reflekterar man inte över, de är ju bara såna.

E-BJ: Vi diskuterade också det här med gränsdragning mellan didaktik och läroplansteori? Den är inte så tydlig.

UPL: Nej den är inte tydlig. Jag uppfattar nog didaktiken många gånger som en del av läroplansteori eller som en tillämpningsdel av den. Men det som hänt är att man nu försöker gräva ett stort dike dem emellan.

CR: Läroplansteori kommer in i olika kurser, men problemet vi upplevt är att det saknas en samordning mellan kurserna. Det är ett problem som också handlar om en fragmentisering av utbildningen som även gäller den utbildningsvetenskapliga kärnan.

E-BJ: Man kunde vända på det och säga att den röda tråden återkommer hela vägen, men då gäller det att den ackumuleras liksom, så att det inte blir samma saker man tar upp, utan att man verkligen bygger på och utvecklar de didaktiska momenten och ämneskunskapsdelarna och då återkommer man till läroplansteori. Men då måste någon vara ansvarig för den där röda tråden och det är där som jag upplever att man gör kurser och inte en lärarutbildning.

LÄROPLANSTEORI I OCH OM LÄRARUTBILDNINGEN

UPL: Om man tittar till exempel på pedagogik och lärarutbildning, det som är slående är att de som undervisar i ett visst moment känner inte till andra delar. Så att vi håller på hela tiden att trasa sönder det i små, små bitar som inte passar ihop med varandra. Tematiken i den stora berättelsen är det som saknas. Det är massor med småberättelser fast de hänger inte ihop med något.

E-BJ: Ofta kommer det fram att studenterna saknar helheten. De pratar om hur man förr höll ihop grupperna och skapade ett gemensamt kunnande. Jag har kontakt med lärarstudenter som undrar: Går jag en lärarutbildning? De märker det inte i utbildningen, bara i praktiken och de saknar reflekterandet över verksamheten och vilka principer som är för handen.

UPL: Jag har inte pratat så mycket med kandidaterna utan mera med lärarna. Om de upplever att de inte får en helhet, borde man ju ta tag i det. Det är ju sånt slöseri med den tid man har till förfogande. De får ju väldigt mycket kritik på lärarutbildningen och då måste man åtminstone kunna prata om det. /.../ Jag tror att Lärarutbildningen har blivit infektionskänslig. Alltså det här med kritiken gör att den tar till sig alla olika trender som kan ge någon form av status.

Utmaningar för lärarutbildningarna

CR: Vi har diskuterat sinsemellan hur läroplansteori fördes in i lärarutbildningen som en del av vetenskapliggörandet och akademiseringen av lärarprofessionen.

UPL: Jag tycker nog att det är väldigt bra att lärarutbildningen blev akademiserad. Men då ska den bli det på ett riktigt sätt, så att säga. Då ska de olika sakerna hänga ihop och det ska vara någon form av gemensam bakgrund och begreppssystem som gör att man pratar på samma sätt, oavsett om man kallar sig didaktiker eller inte, att det finns en vetenskaplig kropp som förändras och där man kan fördjupa sig i vissa delar, men ändå känna till helheten. Ta en fysiker alltså, när det kommer ett Nobelpris i fysik så vet varenda fysiker vad det handlar om. Jag skulle säga om det kom ett Nobelpris i pedagogik, så skulle det vara ett fåtal som vet vad det handlar om.

Vad ska då insikter i läroplansteori bidra till för lärarprofessionen?

UPL: Att få självständigare lärare, en annan stolthet, mera nya perspektiv, säkrare, tryggare när man förstår hur saker hänger ihop. Ta exempelvis skolreformer, – inte den politiska delen isolerad, utan också vad som förändrats i samhället. Ta de skolreformer vi haft, det är ingen tillfällighet varför vi får vissa reformer som grundskolan 1962. Förändrad ekonomi, produktion allt hänger ihop, utflyttning till förorterna. Som lärare måste man förstå, så man inte tror att ett beslut i riksdagen ska lösa allt. De ska möta föräldrar, och föräldrar som kräver har ökat i antal. Lärarna borde få mera råg i ryggen.

SL: Om vi tittar lite framåt: alltså om vi nu ser oss som läroplansteoretiker; vad är det för utmaningar vi står inför, vad tycker du?

UPL: Det är två frågor som jag tycker är viktiga; hur ska man kunna integrera i skolan för att kunna verka i mångkulturaliteten som ökar, det har vi väldigt lite studier av. Det är många invandrare vi har, med många olika språk, så många olika minnen. Det är någonting som hela tiden dyker upp i diskussionerna. Det uttrycks inte på det sättet, utan det uttrycks som att bli svensk, men inte att man kan leva i ett mer mångkulturellt sammanhang. Och sedan är det klimatfrågan och vad den kräver av skola och utbildning. Så finns det en tredje fråga och det är teknikutvecklingen. Men med nästan alla kunskaper man ska förmedla i skolan måste det finnas en bakgrund, att man kan kontrollera vad som är sant. Alltså den vetenskapsteoretiska frågan kan man göra på ett ganska enkelt begripbart sätt och i grunden blir ju alla såna här frågor också en fråga om demokrati och vilka som har rätten till kunskap – vilka grundläggande principer som krävs för formandet av skola och utbildning för dagens samhälle och dess möjliga framtid.

Så avslutas samtalet med Ulf P. Lundgren. Det leder till frågor om principer, vilka alternativ som är för handen och hur kan dessa överkligas i formande av skola och utbildning i dag och framöver. Detta är frågor som vi menar är mycket viktiga att hantera, frågor som bör ha en central position i lärarutbildningarna.

Referenser

- Archer, M. S. (1983). Process without system. *European Journal of Sociology/ Archives Européennes de Sociologie*, 24(1), 196–221.
- Bellack, A. A. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes, and Control*, rev. New York: Schocken.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: towards a theory of educational transmission* (Vol. 3). London: Routledge.
- Bernstein, B., Dahlberg, G., & Lundgren, U. P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: Liber.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, culture and society*. London: Sage.
- Broady, D., & Englund, B. (1992). *Ulf P. Lundgrens skrifter 1966–1991* (Vol. 7). Skeptron.
- Broady, D., & Lindblad, S. (1999). På återbesök i ramfaktorteorin. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1).
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard: Harvard University Press.
- Halliday, M. A. K. (1973) *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Luhmann, N. (1977). Differentiation of society. *Canadian Journal of Sociology/ Cahiers canadiens de sociologie*, 29-53.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis
- Lundgren, U.P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber. Publica.

LÄROPLANSTEORI I OCH OM LÄRARUTBILDNINGEN

- Lundgren, U. P. (1983). *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. Victoria: Deakin University.
- Lundgren, U. P. (1991). *Between education and happening: Outlines of a diachronic curriculum theory*. Victoria: Deakin University.
- Lundgren, U. P. (2002). Utbildningsforskning och utbildningsreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(3), 233–233.
- Lundgren, U.P., & Wallin, E. (1973): *Some notes on Education as a science*. Reports from the Institute of Education, No 32. Göteborg: University of Gothenburg

Medverkande författare:

Leo Berglund, doktorand, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala Universitet. leo.berglund@edu.uu.se

Stina.Hallsén, universitetslektor, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala Universitet. stina.hallsen@edu.uu.se

Sven-Erik Hansén, Professor Faculty of Education, Åbo Akademi. sven-erik.hansen@abo.fi

Elsi-Brith Jodal, doktorand, Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik, Göteborgs Universitet. elsi-brith.jodal@ped.gu.se

Berit Karseth, professor, institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. berit.karseth@iped.uio.no

Jonathan Lilliedahl, bitr. lektor, Musikhögskolan, Örebro Universitet. Jonathan.lilliedahl@oru.se

Sverker Lindblad, senior professor, Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik, Göteborgs Universitet. sverker.lindblad@ped.gu.se

Ulf P. Lundgren, professor emeritus, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Uppsala Universitet. ulf_p.lundgren@edu.uu.se

Jens Rasmussen, Professor, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse - Pædagogisk Sociologi, Aarhus Universitet, København. jera@edu.au.dk

Andreas Rasch-Christensen, Forskningschef, Ph.D. VIA Pædagogik & Samfund, Forskning & udvikling, Campus Aarhus C. ar@via.dk

Caroline Runesdotter, universitetslektor, Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik, Göteborgs Universitet. caroline.runesdotter@ped.gu.se

Katarina Samuelsson, universitetslektor, Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik, Göteborgs Universitet. katarina.samuelsson@ped.gu.se

Tobias Werler, professor, Centre for Educational Research, Høgskolen på Vestlandet, Norge. Tobias.Christoph.Werler@hvl.no

Tom Wikman seniorforskarer vid Åbo Akademi, første amanuensis vid Nord universitet, Bodø, Norge. twikman@abo.fi