

Behöver lärare ett ämne?

Om ämnesval och vetenskapsideal inom
en utbildningsvetenskaplig domän

SILWA CLAESSION

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

JOHN HULTBERG

Institutionen för arbetsterapi och fysioterapi, Göteborgs universitet

Denna text knyter an till diskussionen om utformningen av den nuvarande lärarutbildningen (jfr tidigare artiklar i *Pedagogisk Forskning i Sverige*: Carl-gren 2003, Englund 2003, Kroksmark 2003, Lindberg 2003, Wallin 2003). En viktig utgångspunkt för denna debatt är att de flesta universitets- och högskoleutbildningar idag är formerade kring ett huvudämne, inom vilket akademisk progression sker fram till en doktorexamen. Huvudämnet har setts som det »kitt» som ger en programutbildning dess identitet och som sätter in hela programmet i ett sammanhang. Lärarutbildningen är idag en programutbildning utan huvudämne och därmed utan något självklart identitetsskapande innehåll.

Hur skall studenterna i den nya lärarutbildningen då finna sin plats? Vilket är deras »ämne», eller är det så att det inte längre behövs något ämne? Lärarutbildningen liknar efter de senaste årens förändringar ett lapptäcke, vars funktion mest verkar vara till för att politiskt kunna styra lärarutbildningen samt för att kunna vidta förändringar allt efter behov. Utan någon struktur och riktning är ingen skada skedd om en del byts ut, det påverkar inte övriga delar. Till skillnad från vård- och konstutbildningarna, söker man inte heller efter att ge lärarutbildningen akademisk karaktär. Eftersom det inte finns något huvudämne, eller möjlighet till progression, fördjupning, är kanske lärarutbildningen den utbildning som är mest anpassad till Bologna-processen.

Hur kommer det sig då att lärarutbildning har hamnat i denna situation? Har frågan om lärarutbildningen som hela universitetets angelägenhet blivit en fråga om att se den som hela universitetets »pengakossa»? Vad vi med den här artikeln vill diskutera är huruvida det är möjligt att skapa enighet kring ett huvudämne inom lärarutbildningen. Ett huvudämne som kan fungera som grunden för progression och ge lärarutbildningen en tydligare identitet.

FÖRÄNDRINGAR I SKOLSYSTEMET

Under en långdragen politisk process, som varade större delen av 1900-talet, skapades i och med grundskolans tillkomst, så småningom ett samlat obligatoriskt skolsystem. Tidigare hade Sverige ett parallellskolsystem med folk- och realskola. Efter det att grundskolan genomfördes eftersträvades likställighet mellan å ena sidan högstadielärare, som hade akademisk grundexamen, och å andra sidan låg- och mellanstadielärare, som hade examen från seminarium.

Förutom mot samordning till en gemensam grundskola sneglade politikerna mot två andra skolsystem; förskola och gymnasieskola. Dessa skulle så småningom också ingå i en helhetssyn på svensk skola. En läroplan skrevs för förskolan (Utbildningsdepartementet 1988a, b) och sexåringarna har idag i de flesta kommuner integrerats till skolbarn. Gymnasieskolan har efter flera reformer, där kurser och fördelning mellan ämnen förändrats, också fått en enorm utbyggnad och omfattar idag majoriteten av de ungdomar som lämnar grundskolan (Utbildningsdepartementet 1994).

Detta har inte ägt rum utan att också lärarutbildningen förändrats. För lärare i den gamla gymnasie- och realskolan krävdes akademisk examen i de ämnen man skulle undervisa. Därutöver krävdes ett tillägg bestående av pedagogik, metodik och praktik som huvudsakligt innehåll. Med högskolereformen 1977 förvandlades småskollärare till lågstadielärare, folkskollärare till mellanstadielärare och seminarieutbildning till högskoleutbildning. För mellan- och lågstadielärare krävdes då en utbildning med stark betoning på ämnes- och allmänmetodik, pedagogik samt praktik.

1988 var det år då utbildningarna återigen förändrats för samtliga grundskolans lärare, det vill säga de före detta låg-, mellan- och högstadielärarna. Alla dessa lärargrupper med sinsemellan olika traditioner skulle nu utbildas till ämneslärare med inriktning 1–7 eller 4–9. Utredningar (t ex Gran 1994, Englund 1995) pekade efter det att reformen genomförts på problem som bland annat brist på samordning och vetenskaplig grund för lärarutbildningarna.

Med det nya seklet kom sedan nästa stora reform (SOU 1999:63, Prop 1999/2000:135), som sammanförde lärarutbildningarna för förskollärare, grundskollärare och gymnasielärare till en enda utbildning. Med denna senaste reform har alltså alla lärare under utbildning samlats under samma tak. Under sammantaget ett och ett halvt år ska samtliga studenter få en gemensam grundläggande yrkeskunskap i gemensamma kurser, inom ramen för det som kallas det allmänna utbildningsområdet (AUO). Denna gemensamma tid ska vara av den karaktären att den är forskningsförberedande. Det är dock här som den senaste utvärderingen från Högskoleverket (2005) visar på problem; denna form ger inte studenterna någon klar identitet eller grund att stå på.

Till skillnad från lärarutbildningen har vårdutbildningarnas utveckling inte främst styrts av externa intressen utan av ett långsiktigt arbete med att utveckla egna discipliner och egen forskning. Det sågs som viktigt för vårdutbildningarna att skapa en egen identitet. Sjuksköterskeutbildningen var tidigt igång och utvecklade under 1970-talet ämnet omvårdnad, medan sjukgymnasterna i början av 1990-talet kom att tillskapa ämnet fysioterapi, samtidigt

som arbetsterapeuterna behöll beteckningen arbetsterapi för sitt huvudämne. Gemensamt för samtliga tre utbildningar var dock att man följde tanken på en progression och skapade ämnen som skulle leda till en egen forskarutbildning, vilken man såg som viktig för att utveckla kunskapen inom ämnesområdena.

NYA ÄMNEN OCH NYA FÖRUTSÄTTNINGAR

Ingen av de senaste årens tre lärarutbildningsreformer har i nämnvärd omfattning lyckats ge lärarutbildningen någon akademisk grund (Lindberg 1997). Är det över huvudtaget möjligt att både svara upp mot olika typer av nya direktiv och satsa långsiktigt samt att bygga upp en egen vetenskaplig grund inom lärarutbildningen?

Det är mot bakgrund av det nya relevansstrycket inom universitet och högskolor, som vi ska se utvecklingen av lärarutbildningen. Utbildnings- och forskningspolitiken har kommit att kännetecknas av efterfrågan av nyttiga lösningar med social relevans och en projektkultur har utvecklats (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow 1994; se också Jacob & Hellström 2000). I detta blir avvägningen mellan akademisk och samhällelig relevans och mellan disciplinär och praktisk relevans centralt för hur ämnesområden skall utvecklas.

Det nya relevansstrycket premierar också en mångvetenskaplig, eller transdisciplinär utveckling. Till skillnad från tvärvetenskap, som innebär ett samarbete mellan olika etablerade discipliner, innebär ofta mångvetenskap och transdisciplinaritet att det byggs upp nya och tillfälliga kunskapsområden som främst svarar mot nya sociala, ekonomiska eller politiska intressen.

Vilken typ av ämnen universitet och högskolor vill utveckla är beroende av hur de ställer sig till relevansfrågan. Olika ställningstaganden får olika konsekvenser för ämnesval. Traditionellt baseras akademiska ämnen på en disciplin som bildar huvudämnet i en utbildning. En disciplin ger akademisk status och skapar förutsättningar för internationellt samarbete, speciellt vad gäller äldre discipliner som har en längre tradition.

Inom det vårdvetenskapliga området utvecklades huvudämnena för de olika vårdutbildningarna, vilka idag har karaktären av discipliner med internationella förebilder (Hultberg, Thorpenberg, Rosenberg, Nordholm, Elzinga, Brogren & Samuelsson 2001; Burrage 1993). Så ses till exempel omvårdnad, arbetsterapi och fysioterapi inte bara som utbildningsprogram, utan som kunskapsområden med specifika territoriella och metodologiska karakteristika som andra ämnen inte kan hantera. De skapar specifika frågeställningar, ser på världen på ett speciellt sätt och har en egen forskningstradition som ger studenterna på programmen en identitet att luta sig mot.

Nya lokala ämnen som byggs upp ger däremot ringa akademisk status, men är bättre anpassade till en föränderlig arbetsmarknad. Därmed inte sagt att traditionella discipliner bättre kan omfatta nya kunskapsområden. »Läraryvetenskap», »utbildningsvetenskap», »pedagogiskt arbete» och »lärande» är exempel där traditionella akademiska ämnen inte anses räcka till. Dock saknas i dagens lärarutbildning någon diskussion om ett gemensamt ämne. Frå-

gan är huruvida nya utbildningar skall bygga upp ett eget huvudämne, en disciplin eller ej.

På senare tid kan vi se att tvärvetenskap har blivit aktuellt igen, denna gång i formen av mångvetenskapliga program där det kan ingå såväl äldre discipliner som nyare ämnen (Carlgren 2003). Dessa mångvetenskapliga program kännetecknas av anpasslighet till förändrade förhållanden och önskemål. I regeringens proposition *Ny värld – ny högskola* (Prop 2004/05:162) kan vi se att det just i anpassningen till Bolognaprocessen finns en förändring från den traditionella ämnesindelningen baserad på discipliner till mångvetenskapliga program där kravet på huvudämne skall utgå. Mångvetenskapliga program kan därmed sägas kännetecknas av avsaknaden av en enhetlig vetenskaplig tradition. De har därmed också, menar vi, svårt att utveckla en bas för den progression som i Bolognaprocessen bland annat skall finnas från grundnivå till avancerad nivå. Det är också viktigt att se att det allmänna utbildningsområdet (AUO) inte är ett ämnesområde, utan en administrativ konstruktion.

PEDAGOGIK, METODIK OCH DIDAKTIK

Den senaste lärarutbildningsreformen har gett studenterna stora individuella möjligheter till val av ämnen och inriktningar. Utöver det har också varje universitet och högskola som utbildar lärare stor frihet att själva lägga upp utbildningen. Här ska vi emellertid främst fokusera det innehåll som ska vara gemensamt för samtliga blivande lärare, det allmänna utbildningsområdet. I en utvärdering av den förnyade lärarutbildningen (Högskoleverket 2005) rekommenderar Högskoleverket regeringen att tydliggöra innehållet i det allmänna utbildningsområdet. Man rekommenderar bland annat också de enskilda lärosätena att rekrytera disputerade lärare.

Förutom det ämne som lärare ska undervisa i har pedagogikämnet av många, alltsedan dess tillkomst i början av förra seklet, betraktats som läraryrkets vetenskapliga överbyggnad (SOU 1970:22, Kroksmark 1997, Gudem 1998, Myhre 2001). Pedagogikämnet, som har utvecklats med framförallt psykologi och sociologi som »hjälpvetenskaper», har successivt vuxit i omfattning och har ett vittomfattande innehåll. Under långa perioder har bland annat därför den pedagogiska forskningen huvudsakligen varit inriktad mot frågor så långt ifrån lärares yrkesvardag att den knappast haft någon betydelse för lärares yrkesutövning (t ex Marton 1980, Härnqvist 2000).

Det område som legat nära lärares yrkesvardag har under en lång period i stället främst varit undervisningsmetodik, som var uppdelad i ämnesmetodik och allmän metodik. Ämnesmetodiken utvecklades av ämneslärare som ansågs vara yrkesskickliga och därför anställdes vid lärarutbildningarna. De undervisade såväl blivande ämneslärare som låg- och mellanstadielärare bland annat i konsten att planera, lägga upp en lektion och att arbeta med skiftande läromedel inom olika skolämnesområden. Allmän metodik utvecklades främst inom ramen för klasslärar- och förskollärarutbildningarna. Den allmänna metodiken fokuserade framför allt undervisningsmetoder. När termen *didaktik* mot slutet av 1900-talet med Marton (1983) återkom i svensk

skolforskning, fann metodiklärare att man kunde utnyttja det förnyade intresset för didaktik till att definiera ett forskningsfält (t ex Arfwedson & Arfwedson 1992).

Termen *didaktik* var väl förankrad i äldre forskningstraditioner bland annat i Tyskland. Hur ska då didaktiken skiljas från metodiken? Ett sätt att klargöra skillnaderna återfinns i Bengtsson och Kroksmark (1994), vilka kortfattat och förenklat menar att didaktik är resultatet av att metodikämnet beforskas. Didaktik är med den definitionen vetenskap om metodik samt omfattar därutöver den läroplansteoretiska domänen (jfr Englund 2003). Inom olika undervisningsämnen kan frågor om lärande och undervisning göras till föremål för forskning, så kallad ämnes- eller fackdidaktik (Marton 1986).

Frågan om relationen mellan pedagogik- och didaktikämnet har i Sverige diskuterats alltsedan didaktikbegreppet på nytt aktualiserades. Tyvärr finns uppfattningen att det råder ett konkurrensförhållande mellan pedagogik- och didaktikämnet, när didaktiken i stället kan ses som en del av pedagogiken (t ex Englund 2000). För att tydliggöra lärares yrkesfrågor samt tillse att det finns yrkesinriktad forskning bör emellertid pedagogik och didaktik definitionsmässigt enligt Kansanen och Hansén (1999) hållas isär.

När Högskoleverket uppdrar åt utbildningarna att tillse att det finns disputerade lärare, kan detta ha att göra med den personal som finns kvar från tidigare lärarutbildningsepoker. Metodikämnet rekryterade personal från skolor, inte från universitet. Metodiklärarna, med sina rötter i skolan, har endast sällan disputerat. Metodikämnet kännetecknas heller inte i första hand av vetenskaplighet. I stället fanns en normativitet i det som betyder att vissa metoder beskrivs som mer rätta, viss »kunskapssyn» som mer rätt. Vad som är rätt eller fel är inte minst avhängigt av vilken läroplan som gäller för tillfället. Hos metodiklektorer finns, förutom en personlig agenda (Ahlström & Jonsson 1990) också en tradition av att vara följsam mot det som staten eftersträvar i styrdokument (Lendahls Rosendahl 1997). Sammanfattningsvis kan alltså sägas att här finns ett innehållsligt område som är centralt i lärares yrke, men detta område har av tradition endast i ringa grad företrädare som är disputerade.

UTBILDNINGSVETENSKAP OCH PEDAGOGISKT ARBETE

Utbildningsvetenskap är den samlande beteckningen för alla ämnen och inslag som utgör kärnan i en yrkesinriktad del av lärar- och kompetensutbildning för lärare. Att göra utbildningsvetenskap till ett eget ämne skulle säkerligen medföra stora svårigheter när det gäller att definiera gränserna för ämnet. När beteckningen *utbildningsvetenskap* används i Regeringens proposition (1999/2000:135) avses ett stort vetenskapsområde där till exempel pedagogik endast utgör en del. Utbildningsvetenskap kan också, som till exempel vid Göteborgs universitet, vara benämningen på ett fakultetsområde. Utbildningsvetenskap är alltså en term som använts på olika sätt och som inrymmer så mycket att det därmed mister sin stringens och eventuellt därmed sin omedelbara närhet till läraryrket.

Termen *pedagogiskt arbete* har under senare år använts vid några av landets lärarutbildningar (t ex i Umeå) som benämning på vetenskaplig kunskap relaterad till läraryrket. Avsikten med att kalla området *pedagogiskt arbete* har varit att skapa en likhet med benämningen *socialt arbete*, det vill säga den domän som socionomer känner som sin yrkesdomän. Däremot har det som benämns *pedagogiskt arbete* ingen akademisk eller annan tradition. Som vi förstår det finns inte heller någon djupare analys av vad pedagogiskt arbete är.

PRAKTIK

När det gäller praktiken har vi svårt att på ett oproblematiskt sätt inordna den i de ämnen inom lärarutbildningen vi här diskuterat. I regeringens förslag till lärarutbildning (Prop 1999/2000:135) framhålls att praktiken ska relateras till de olika domäner som kommer att ingå i en lärarutbildning. Den har därmed förflyttat sin tyngdpunkt från det som var metodik-, didaktik- och pedagogikämnen till att omfatta betydligt fler ämnesområden.

Propositionen (1999/2000:135 s 11) talar om verksamhetsförlagda moment som skall relatera ämneskunskaperna till läroprocesser och därmed öppnas för en klarare koppling mellan praktiken och den teoretiska ämnesutbildningen. Det finns alltså en vilja att göra det som benämns den *verksamhetsförlagda utbildningen* (VFU) till en alltmer viktig del av lärarutbildningen, en del som också har sin egen teoretiska bas. Liknande tendenser till en förändrad syn på praktik har skett inom vårdutbildningarna där detta inslag idag ibland benämns *klinisk utbildning*. Klinisk utbildning får inom vårdutbildningarna en annan betydelse än att praktisera införskaffad kunskap, den blir en likvärdig del av utbildningen och är en integrerad del av huvudämnet och integrerad i programmets struktur. Praktiken får olika betydelse om den ses som en del av ett huvudämne eller om den ses som att »praktisera» införskaffad kunskap.

För att följa propositionens (1999/2000:135) förslag borde alltså praktik- och teoriavsnitt närmare knyts samman med en gemensam disciplinär bas. Emellertid föreligger betydande svårigheter då det gäller att genomföra en sådan reform. Högskoleverkets (2005) utvärdering visar att verksamhetsförlagd utbildning får olika omfattning och olika innebörd vid olika lärosäten. Den visar också hur bristen på kontakt mellan högskola och VFU-skolor i många fall skapar problem. Det största problemet förefaller emellertid vara att det saknas beskrivning och problematisering av hur det är möjligt att betrakta relationen mellan teori och praktik. Traditionen inom yrket är att tillämpa teorin i praktiken. En fara i nuläget kan kanske vara att det motsatta förhållandet kommer att råda, där praktiken inte anser att teori har något att bidra med (jfr Claesson 2000, 2004).

VETENSKAPLIG ANKNYTNING

Inom ramen för de gamla klasslärar-, förskollärar- och fritidspedagogutbildningarna samt 1–7-lärarutbildningarna har olika lärosäten utvecklat ämnen som specifikt anpassats till olika skolformer och ålderskategorier. Exempel på

detta är *grundläggande läs- och skrivfärdigheter* och *skapande aktiviteter* där ämnen integrerats och tvärvetenskapligt präglade domäner uppstått. Dessa områden har av tradition nära anknytning till metodikämnet. En fråga, som är av vikt att besvara i detta sammanhang, är var dessa domäner hör hemma i den nuvarande utbildningen och hur de kan utvecklas för att på bästa sätt utgöra ett dynamiskt bidrag i en förändrad lärarutbildning.

Vad gäller de skapande ämnena har dessa oftast haft karaktären av görande. Det handlar då till exempel om att lära sig något hantverk. Liknande inslag har funnits i till exempel arbetsterapeututbildningen, där dock denna förändrat de traditionella »pysel-och-knåp»-verksamheterna till att i stället handla om hur man aktiverar personer genom arbete. På samma sätt skulle de skapande ämnena inom lärarutbildningen kunna ha möjlighet att fokusera på de didaktiska frågorna och på detta sätt bli en del av en didaktisk sfär.

På vilken akademisk nivå befinner sig kurserna i lärarutbildningen? Många kurser har nu, liksom i tidigare utbildningar, sådan karaktär att de ligger på grundkursnivå (A-nivå enligt den äldre beteckningen). Den enda kurs som av tradition getts som fortsättningskurs (B-nivå) är Vetenskaplig metod, en kurs som tjänat som stöd för att genomföra ett vetenskapligt examensarbete (jfr Hultberg & Claesson 2000). Lärarutbildningarna har, då som nu, alltså huvudsakligen satsat på bredden, där tematiska kurser utgör det huvudsakliga innehållet och där ett flertal ämnen ingår.

I denna linje med bredd som bas, ser vi idag hur det allmänna utbildningsområdet splittrats upp på många olika fakultetsområden och institutioner (Högskoleverket 2005). Kurser ges av idéhistoriker, religionsvetare, matematiker, språkvetare med flera. På liknande sätt delas även forskningsområdet upp. Vi ser också ett ökat intresse från dessa områden att söka medel hos Vetenskapsrådet för att forska inom den utbildningsvetenskapliga domänen. Det som är lärarnas område upptas alltså mer och mer av en mängd olika ämnen.

Inledningsvis antydde vi att lärarutbildningen ser ut som ett lapptäcke. Av tradition har utbildningen bestått av kurser som i sin tur haft delkurser, där till exempel skapande ämnen kommit in. Det betyder att det knappast är någon nyhet att olika ämnesområden förekommer samtidigt i en kurs. Men när vi studerat kursplaner från tidigare utbildningar visar det sig att dessa kurser många gånger heller inte utgjort någon helhet. Snarast har de varit just lapptäcken där knappast alla sömmar håller (Hultberg & Claesson 2000). När nu det allmänna utbildningsområdet skapas är alltså »lapptäckstraditionen» inte ny, men den är betydligt mer omfattande (där bland annat nya fakultetsområden har en dominerande plats) och måhända därför mer synlig än tidigare. Men vad skall då vara den söm som håller samman utbildningen om huvudämnet tas bort?

Till skillnad från lärarutbildningen skapade man, som vi redan påpekat, inom bland annat det vårdvetenskapliga området unika huvudämnen, och löste på detta sätt problemet med forskningsanknytning och den därmed följande progressionen, där fördjupning kan identifieras och utifrån vilken en forskningstradition kan byggas upp. Inom lärarutbildningen har inte denna utveckling skett; bland annat har pedagogik, didaktik, metodik inmutat olika

delar av lärarutbildningen utan att därmed ge den något huvudämne. Vi menar att om det allmänna utbildningsområdet inom lärarutbildningen som omfattar 60 poäng ska vara såväl yrkes- som forskarförberedande, måste det till ett helhetsgrepp. Detta helhetsgrepp medför naturligtvis att vissa intressen kommer i kläm, men fördelarna tycks oss ändå vara större än nackdelarna.

Vilka möjligheter finns då för att skapa ett sådant ämne? Vi menar att det naturliga är att pedagogikämnet, med en didaktisk tyngdpunkt, borde svara för det allmänna utbildningsområdet. Inom denna ram finns kunskap och öppenhet för samarbete med andra fakulteter och institutioner.

Är då den nya lärarutbildningen att betrakta som anpassad till Bologna-processen? I mångt och mycket tycks det oss som om det kan vara så. Genom att ta bort kravet på huvudämne, och därmed en naturlig progression, försvinner också kravet på att definiera ett speciellt ämne för lärarutbildningen. Vi kan här se första steget bort ifrån det traditionella universitetet och mot en ny mångvetenskaplig utbildningsinstitution. Vad får då detta för konsekvenser?

Englund (2003 s 185) påtalar vikten av att pedagogiska klassiker ska ha en plats inom den utbildningsvetenskapliga domänen och att den »inte primärt tar form som okvalificerad praxisbeskrivning». Wallin (2003) uttrycker också en oro inför den riktning lärarutbildningen tar. Han ställer i sin artikel frågan om hur det pedagogiska samtalet i utbildning och yrkesverksamhet ska ges bränsle och stimuleras. Kroksmark (2003) däremot menar i sin artikel att utbildningsvetenskap är en domän som primärt har till uppgift att smälta samman teori och praktik. Carlgren (2003) ligger nära Kroksmark i detta avseende när hon beskriver den utbildningsvetenskapliga forskningen som praktiknära.

Problemet för lärarutbildningen är dess traditionslöshet under senare år. Alltför ofta har utbildningen stöpts om och där olika intressenter velat betona just sina intressen. Vi delar Englunds (2003) och Wallins (2003) oro för att den kunskap som finns försvinner bort i det nya lapptäcke som tagit form. Vi ser heller ingen motsättning i en domän som är praktiknära och samtidigt har progression, tradition och utgör ett »kitt» i en professionsutbildning. För att kunna ha en högre nivå ska denna kunna fördjupas, men vad är det som fördjupas i lärarutbildningen? Här menar vi att lärarna har mycket att hämta från utvecklingen av det vårdvetenskapliga ämnesområdet.

Även det vårdvetenskapliga området har vuxit fram ur en praxistradition. Att utbilda till något var första steget, det andra var att börja reflektera över vad denna utbildning handlade om. Utvecklingen av discipliner sågs som ett steg att förbättra utbildningen, inte bara som en teoretisk överbyggnad. På detta sätt fungerar också discipliner som korrigerande element. Genom reflexion diskuteras de grundläggande antagandena som finns inom ämnesområdet och dessas relevans och trovärdighet. Kunskapsutveckling blir viktigt för att fördjupa förståelsen och förnya utbildningen. Tyvärr sker förnyelse i lärarutbildningen utifrån organisatoriska hänsyn, vilket mer leder till nya former utan innehåll, än till nytt innehåll med nya möjligheter. Vi menar att för att lärarutbildningen skall kunna bli den drivkraft som leder till en vital och förnyad skola, måste den baseras på en kunskapstradition inom vilken lärarna finner sin grund för reflexion och självförståelse. För att göra detta krävs att

lärarutbildningen baseras på ett eget ämne, vilket också kan ligga till grund för fortsatta fördjupningar. Var skall annars forskningen om skolan ta vägen?

LITTERATUR

- Ahlström, K-G. & Johnson, M. 1990: Handledningen avslöjar lärarutbildarnas dolda pedagogiska åskådningar och privata läroplaner. *KRUT*, 1/1990, 58–68.
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. 1992: *Didaktik för lärare*. (Didactica 1) Stockholm: HLS Förlag.
- Bengtsson, J. & Kroksmark, T. 1994: *Allmänmetodik. Allmändidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergqvist, K. 2000: Examensarbetet. Ett bidrag till vetenskaplighet i lärarutbildningen? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 1–18.
- Burrage, M. 1993: From practice to school-based professional education: patterns of conflict and accommodation in England, France, and the United States. I S. Rothblatt & B. Wittrock (red): *The European and American university since 1800. Historical and sociological essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carlgren, I. 2003: Utbildningsvetenskapliga forskningsansatser. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(4), 252–254.
- Claesson, S. 2000: *Att utveckla lärarhexis*. I U. Tebelius & S. Claesson (red): *Skolan i centrum*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. 2004: *Lärares levda kunskap*. (Göteborg studies in educational sciences, 217) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Englund, T. 1995: Strategisk utvärdering av grundskollärarutbildningen. I *Grundskollärarutbildningen 1995*. (Högskoleverkets rapportserie 1996:1R) Stockholm: Högskoleverket.
- Englund, T. 2000: Kommunikation och meningskapande fokus. I C.A. Säfström & P.O. Svedner (red): *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. 2003: Pedagogiska reflektioner från utbildningsvetenskapens värld. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 184–185.
- Etkowitz, H. & Leydesdorff, L. (red) 1997: *Universities and the global knowledge economy – A triple helix of university-industry-government relations*. London: Pinter.
- Gibbons M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, S. & Trow, M. 1994: *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage
- Gran, B. 1994: *Vägen till läraryrket: en utvärdering av grundskollärarutbildningen*. Malmö: Lärarhögskolan.
- Gundhem, B. 1998: *Skolens uppgave og innhold. En studiebog i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hultberg, J. & Claesson, S. 2000: »Att välja ämne». Utredning för Gävle högskola.
- Hultberg, J., Thorpenberg, S., Rosenberg, C., Nordholm, L., Elzinga, A., Brogren, P-O. & Samuelsson, B. 2001: Integrating medical research and education in service plans: Toward more effective health care delivery in transdisciplinary settings. *SciPolicy*, 1(2), 178–197.
- Härnqvist, K. 2000: Pedagogisk forskning och skolutveckling. I U. Tebelius & S. Claesson (red): *Skolan i centrum*. Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverket, 2005: *Utvärdering av den nya lärarutbildningen och uppföljning av reformen*. Stockholm: Högskoleverket.
- Jacob, M., Hellström, T. & Fuller, S. (red) 2000: *The future of knowledge production in the academy*. London: Open University Press.
- Kansanen, P. & Hansén, S-E. 1999: Vad är kvar av »den gamla» pedagogiken och

- didaktiken?» *Nordisk Pedagogik*, 19(1), 20–30.
- Kroksmark, T. (1997). Från stadiemetodik till allmän didaktik. En institution i kulturell förändring. I Strömqvist, G. (red): *Från metodik till allmän didaktik*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för metodik i lärarutbildningen.
- Kroksmark, T. 2003: Utbildningsvetenskap: En möjlighet att förvetenskapliga en civilisation. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 193–202.
- Lendahls Rosendahl, B. 1997: Undervisningen i metodik för blivande grundskollärare. I Strömqvist, G. (red): *Från metodik till allmän didaktik*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för metodik i lärarutbildningen.
- Lindberg, O. 1997: Om lärarutbildningsproblematiken – några funderingar utifrån en internationell utblick. *Utbildning & Demokrati*, 6(1), 41–64.
- Lindberg, O. 2003: Samtal eller parallella monologer? Svenska avhandlingar om lärarutbildning perioden 1953–2001. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 158–183.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. 2002: *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Marton, F. 1983: *Från utbildningsmetodisk till fackdidaktisk forskning. Försök till innehållslig bestämning av ett kunskapsområde*. (Rapport nr 1983:100) Linköping. Linköpings universitet, Lärarutbildningen.
- Marton, F. 1984: *Fackdidaktik. Principiella överväganden. Yrkesförberedande ämnen*. Lund: Studentlitteratur.
- Morberg, Å. 1999: *Ämnet som nästan blev. En studie av metodiken i lärarutbildningen 1942–1988*. (Studies in Educational Sciences, 18) Stockholm: HLS.
- Myhre, R. (2001). *Didaktisk basiskunskap*. Oslo: Gyldendahl.
- Prop 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop 2004/05:162. *Ny värld – ny högskola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1970:22. *Pedagogisk utbildning och forskning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *LUK: Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wallin, E. 2003: Pedagogisk forskning och lärarutbildning: Kan det vara en fråga om avprofessionalisering? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 186–192.