

Vad utgör viktig lärarkunskap?

En studie av legitimerande kunskaper inom ett svenskt lärarprogram

Patric Sahlén

Lärarytelse, Södertörns Högskola

Eva Svärde Åberg

Inst. för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet

Eva Edman Stålbrandt

Inst. för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet

ABSTRAKT

Artikeln redovisar resultat från en studie vars syfte är att bidra med kunskap om vad som utgör reglerande diskurser om lärarkunskap. Studien söker svar på frågan vad för slags kunskaper som legitimeras och utlämnas vid en svensk lärarutbildning? För studien har ett svenskt lärarprogram valts ut där analysen omfattar samtliga kursmål som ingår i kursplaner inom valt lärarprogram. Studien utgår dels från kritiskt diskursanalytiskt ramverk som sätter fokus på hur lärarkunskap legitimeras diskursivt, dels från Anderson och Krathwohls utökade taxonomi om kunskapens olika former inom akademisk och yrkesprofessionell utbildning. Resultatet visar att det är framförallt kursmål som relaterar till diskursiva representationer av att *förstå, tillämpa och värdera procedurkunskap* som legitimeras som lärarkunskap. *Fakta- och begreppskunskaper* och *metakognitiva kunskaper* legitimeras inte alls i samma omfattning. Den kognitiva process som särskilt utlämnas i kursmålen relaterar till att *skapa* och i synnerhet till *fakta- och begreppskunskap* samt *metakognitiv kunskap*. Legitimering att kunna *skapa* hanteras främst inom *procedurkunskap*. Studien väcker frågor om lärarutbildningens behov av att uppmärksamma de högre kognitiva processernas betydelse för lärares kunskap.



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-Ingabehandlingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2024 [Patric Sahlén, Eva Svärde Åberg, Eva Edman Stålbrandt]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfsvol.nr.artikelnr>

INLEDNING

Inom den svenska skoldebatten har det emellanåt riktats kritik mot lärares kunskapsgrund och mot lärarutbildningens förmåga att erbjuda blivande lärare tidsenliga och relevanta professionskunskaper (Kohler & Greene, 2004; Lönner, 2019; Furuhausen et al., 2019). Karaktären på kritiken utgörs framför allt av antaganden om att lärarutbildningen överlag nedvärderar fakta-kunskaper och diskussionen väcker frågor om vad som utgör viktig lärarkunskap (Kereluik et al., 2013). Svaret på frågan om vad för slags kunskaper som lärarstudenter ska tillägna sig under sin lärarutbildning står att finna i examensordningens intentioner och de målbeskrivningar som sedermera ska formuleras i olika program- och kursupplägg för lärarutbildningen (Högskoleförordningen, 1993:100). Innehållet preciseras dock inte i den nationella regleringen (med undantag av den utbildningsvetenskapliga kärnan), utan de specifika delarna beskrivs endast i sin omfattning. Lärarutbildningen är därför inte *en* utbildning som är utformad på likartat sätt vid alla de lärosäten som erbjuder lärarprogram i Sverige, utan varje lärosäte har själva möjlighet att formulera innehållet i kursmål för kursplaner inom utbildningen utifrån examensmålen. Det har visat sig i studier att det kan läggas olika tonvikt på olika kunskaper inom utbildningar (Hegender, 2010; Sjöberg, 2018; Godhe & Edström, 2021; Åstrand, 2020). Redan för cirka 30 år sedan påbörjades en akademisering av lärarutbildningen, det vill säga att den ska vila på såväl vetenskaplig grund som beprövad erfarenhet (Utbildningsdepartementet 1999/2000:135). Med akademisering avses här en strävan att införliva forskning och vetenskap med yrkesutbildningen (Dimenäs et al., 2016), och i likhet med många andra professionsutbildningar var akademiseringen en strävan mot att professionalisera läraryrket och stärka forskningsanknytningen inom utbildningen (Ahlström, 1999; Erixon Arreman, 2005). Bologna-processen som nationellt iscensattes 2007 formade generellt examensstrukturen inom tre nivåer (grund, avancerad och forskarnivå) (Baldwin, 2013) och utbildningens mål under tre rubriker *Kunskap och förståelse*, *Färdighet och förmåga*, samt *Värderingsförmåga och förhållningsätt* (Högskoleförordningen, 1993:100). 2011 infördes en ny lärarutbildning i Sverige, inom vilken en samlad lärarexamen delas upp i fyra examina (förskollärare, grundlärare, ämneslärare och yrkeslärare). I examensordningen preciseras tjugofyra examensmål (Högskoleförordningen, 1993:100). Samtliga lärarutbildningsprogram består av ämnesstudier som inkluderar ämnesdidaktiska kurser, verksamhetsförlagd utbildning, som utgörs av ett utbildningsinnehåll som till stor del hanteras inom skolverksamheten, och av en utbildningsvetenskaplig kärna som har ett innehåll som ska motsvara generella kunskaper för läraryrket. Av allt det som stipuleras inom lärarutbildningens examensmål blir det till syvende och sist en fråga för utbildningsanordnaren att bestämma vilka kunskaper som ska legitimeras för att kunna verka som en framtida lärare. Enligt van Leeuwen (2008) handlar legitimering om att något är accepterat, ett slags reglerande och rättfärdiggörande av kunskaper om en viss social praktik som till exempel vilka kunskaper som är berättigade för lärare. Legitimering möjliggörs och upp-

rätthålls genom olika former av diskursiva handlingar som till exempel kursmål i kursplaner. Det är utbildningsanordnaren som gör de kunskapsmässiga prioriteringarna och därmed legitimerar utbildningens organisering av kunskaper.

I denna artikel vill vi bidra med kunskap om vad som kan utgöra reglerande diskurser om lärarkunskap genom att undersöka vad för slags kunskaper som legitimeras och utelämnas vid en svensk lärarutbildning?

KUNSKAP OM LÄRARKUNSKAP

I vår sökning efter vetenskapligt stöd har begreppet lärarkunskap varit centralt och särskilt vad som betonas i styrdokument inom lärarutbildning. I internationell forskning har olika former av kunskaper och kompetenser hos lärare uppmärksammats med begrepp som *"teacher knowledge"* (Jordell, 2003; McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008; Ben-Peretz, 2011). Lärarkunskap kan ses som ett övergripande och inkluderande begrepp som omfattar en stor variation av förmågor, kognitioner och föreställningar som lärare medvetet eller omedvetet ska kunna hantera i sin undervisning (Verloop et al., 2001). Med en liknande uppdelning försöker McDiarmid och Clevenger-Bright (2008) fånga lärarkunskapens vida spektrum genom tre kategorier: (1) *kunskap* som ämneskunskap och ämnesdidaktik, (2) *hantverksfärdigheter* som planering, organisering och orkestrering av instruktioner och (3) *dispositioner* som övertygelser, attityder, värderingar och åtaganden (McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008, s. 134). Redan på 1980-talet påtalade Shulman (1987) vad lärare bör veta och kunna i form av att introducera ett innehållsligt- och formmässigt ramverk som lyfter fram aspekter av: *"content knowledge"*, *"pedagogical content knowledge"*; *"general pedagogical knowledge"*; *"curricular knowledge"*; *"knowledge of learners and their characteristics"*; *"knowledge of educational contexts"* och *"knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds"* (Shulman 1987, s. 8). Sådana lärarkunskaper som bland annat innehållskunskap, läroplanskunskap och pedagogisk innehållskunskap (PCK) utgör ämnesrelaterade och didaktiska kunskaper (Shulman, 1986), vilka hanterar vad-, hur- och varför-aspekter kopplade till olika ämnesinnehåll. Dessa aspekter ska beaktas inom utbildningen som helhet, både inom den högskoleförlagda och också den verksamhetsförlagda delen. Vidare beskrivs den formmässiga kunskapen av Shulman (1986) som påståendekunskap *"propositional knowledge"*, case-kunskap *"case knowledge"* och strategisk kunskap *"strategic knowledge"*, varvid de två förstnämnda hanteras inom lärarutbildningen på generell nivå och den sista utgör en kunskap som visas i handling inom yrkesverksamheten (Shulman, 1986, s. 10). På senare år har även teknologiska kunskaper uppmärksammats som viktiga för lärare och en vidareutveckling av ramverket har gjorts för att inkludera tekniska kunskaper och kompetenser (T-pack) (Mishra & Koehler, 2006; Colvin, et al., 2015). Vidare i vår sökning kan vi konstatera att forskning om lärarkunskap i lärarutbildningen har under de två senaste decennierna varit omfattande både inom ett

internationellt (jfr Darling-Hammond, 2006; Cochran-Smith et al., 1999; 2008) och nationellt perspektiv (jfr Jedemark, 2006, Hegender, 2010; Beach et al., 2014).

Eftersom vår studie fokuserar på kunskaper som lärarstudenter förväntas att lära inom ett svenskt lärarprogram, vill vi anknyta till ett urval av forskningsstudier och rapporter som behandlat lärarkunskaper i en svensk kontext. Hegender (2007) analyserar i sin studie hur kunskapsmålen inom den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen kan förstås utifrån den spänning som finns mellan teoretisk och praktisk lärarkunskap. Han undersöker vilka olika kunskapsformer som kan spåras i kunskapsmålen för verksamhetsförlagd utbildning vid 17 lärarutbildningar i Sverige. Han använder teoretiska begrepp som påståendekunskap (propositional knowledge) (Munby et al., 2001; jfr Jordell, 2003) och procedurkunskap (procedural knowledge) för att uttrycka distinktionen mellan teoretiskt vetande och praktiskt kunnande. Datan i studien utgörs av textdokument som uttrycker kursmål och formella kursplaner. Resultaten visar att det finns skillnader när det gäller antalet formulerade mål, vissa lärosäten har en tydlig dominans av proceduranknutna mål och andra påståendanknutna mål, men det finns dock inga skillnader mellan lärosätena avseende antal mål av vissa kunskapsformer. De flesta använder en blandning av påstående- och proceduranknutna kunskapsmål, där flera av de påståendanknutna målen kan anses indikera önskemål om en applicering av teori inom den verksamhetsförlagda utbildningen. Det kan till exempel uttryckas som att lärarstudenter ska reflektera över verksamheten. I vissa fall är det tydligt att reflektionen ska förankras i teori och forskning, men i flera fall är formuleringarna oklara. Studiens resultat pekar vidare på att lärande av procedurkunskaper initialt kan anknytas till ett intuitivt-kontextuellt lärande och att det verkar tveksamt att det går att organisera för ett reflekterat lärande tidigt i en yrkesutbildning. Hegender (2007) efterfrågar en mer tydliggjord strategi vid formulandet av lärarstudenters kunskapsmål i syfte att skapa en mer medveten struktur för lärarstudenters lärande.

I studier av hur pedagogiska diskurser kommer in i lärarutbildningen har Sjöberg (2018, 2019) uppmärksammat att ämnesdidaktisk examinationskultur formar lärares kunskaper. I Sjöberg (2018) granskas lärarstudenters kunskapsbas genom studie av hur bedömningar praktiseras i en lärarutbildning för lågstadielärare. I studien analyseras pedagogiska diskurser och vilka färdigheter och kompetenser som betonas inom bedömningsuppgifter. Totalt undersöks 322 bedömningsuppgifter från 47 kurser. Analyserna är grundade i Bernsteins teorier (1999) om pedagogiska diskurser (vertikal och horisontell) för att analysera innehåll om vad som examineras inom två olika lärarprogram. Resultaten visar att svenska grundskolelärare främst utbildas för att hantera ämnesdidaktik, där betoningen ligger på att planera, genomföra och utvärdera undervisning med hjälp av beskrivande och normativa lärandeteorier samt med en stark betoning på läroplaner. Det är en betoning på en horisontell diskurs, som kännetecknas av kontextberoende uppgifter med ett fokus på know-how som tar stöd av normativa teorier. Sjöberg (2018) konstaterar att

denna typ av diskurs kan leda till att lärarstudenter förvisso blir skickliga i att hantera vardagliga klassrumssituationer, men att det behövs förstärkning av kunskaper för att kunna förstå och tolka undervisning och lärande ur ett mer generellt perspektiv, såsom samhällsliga, politiska, historiska, ekonomiska och ideologiska aspekter. Vidare konstateras att lärarprogrammet behöver förbereda lärarstudenter i de didaktiska delarna som kräver analytiska och problematiserande förmågor så att lärarstudenter kan använda sina kunskaper för att anpassa till nya omständigheter och för nya läroplaner. En möjlig konsekvens menar Sjöberg (2018) av denna starka fokusering på ämnesdidaktik är att lärarstudenterna inte har fått tillräcklig träning i att kritiskt granska de faktorer som påverkar deras arbete, särskilt med tanke på globala och lokala politiska trender. En utbildning som är förknippad med en vertikal diskurs, där lärarstudenter ges möjlighet att genom vetenskapliga metoder analysera sin egen praktik och att tänka kritiskt kring villkor och förutsättningar för undervisning och lärande, erbjuder en viktig kunskapsbas för lärare. I Sjöberg (2019) uppmärksammas att lärarprogrammet 4-6 skiljer sig från F-3 både vad gäller tentamenspraktik och de pedagogiska diskurser. I 4-6-programmet möter lärarstudenterna pedagogiska diskurser som mer liknar en akademisk tradition.

I en studie av Alvunger och Wahlström (2018) undersöktes fyra olika svenska lärarutbildningar i syfte att analysera vilka faktorer som är viktiga för att utbildningen ska betraktas som forskningsbaserad. Resultaten visar att lärarutbildningen i allmänhet är en starkt inramad yrkesutbildning med en relativt svag och anpassad forskningsbas. Författarna hävdar att det inte är tillräckligt att förstå lärarutbildning som forskningsbaserad endast från det faktum att lärarstudenterna skriver en vetenskapligt baserad studentuppsats. Snarare måste deras utbildning som helhet vara vetenskapligt grundad. Så länge inte forskningens karaktär granskas och kommuniceras till studenterna blir det svårt för lärarutbildningen att erbjuda blivande lärare ett reflekterande förhållningssätt till en kontinuerligt föränderlig politisk arena och en komplex undervisningsmiljö (Alvunger & Wahlström, 2018).

Furuhagen et al. (2019) undersökte lärarutbildningars syn på den ideala läraren genom att jämföra utvecklingen i Sverige och Finland från slutet av 1940-talet till idag. Dess visioner har undersökts i rapporter från offentliga kommittéer som förbereder lärarutbildningsreformer, utvärderingsgrupper, myndighetstexter och litteratur. I Finland har lärarutbildningen utvecklats till ett forskningsbaserat program. Lärarideal från olika decennier i Finland återspeglar en gradvis vetenskaplig process som på 1990-talet tog en riktning mot en tydligare forskningsorientering vilket har grundlagt idealet för den forskningsbaserade läraren, vars vardagliga handling är grundad på teoretisk kunskap. Utvecklingen av svensk lärarutbildning har varit mer komplex. Den har genomgått en mängd reformer som har baserats på skiftande inriktning i lärarutbildningens innehåll och mål samt förändrade lärarideal. I Sverige har lärarutbildningen betraktats som ett viktigt instrument för statlig kontroll av skolan. I Finland däremot har politiskt vägledning varit nästan obefintlig. En

viktig skillnad mellan Sverige och Finland är att svenska politiker, oavsett partitillhörighet, fortfarande tror på en stark regeringskontroll av lärarutbildningen. I Finland har universiteten haft större handlingsfrihet från det politiska området. Förhållandet mellan universitet och stat har enligt författarna oftast förbisetts i tidigare forskning om orienteringar för lärarutbildning.

Muhrman et al. (2022) genomförde en rapport vid LiU Skolsamverkan som är en samordnande plattform för samverkan mellan skola och Linköpings universitet. Rapporten grundas på tjugo intervjuer med relativt nyutexaminerade lärare och 87 enkätsvar från 87 skolledare. En fråga som ingick i studien handlade om vad en lärare ska kunna. Både de nyutexaminerade lärarna och skolledarna ansåg att kunskaper som ämneskunskaper, att kunna strukturera, planera och organisera och individanpassa undervisningen var viktiga. Däremot visade resultaten att förväntningarna på de nya lärarnas kunskaper och förmåga att klara alla delar av yrket efter utbildningen var hög hos skolledarna. Det som hos skolledarna framkom utöver ovanstående var att kunna följa upp och bedöma både elevernas resultat men också sin egen undervisning och att ha verktyg för att kunna leda såväl elever som föräldrar samt att kunna reflektera och ha kunskap om den senaste skolforskningen.

Mot ovanstående bakgrund och studier i en svensk kontext framstår det som att blivande lärare behöver få möjlighet att under sin utbildning utveckla ett mer vetenskapligt förankrat reflekterande förhållningssätt, för att i sitt kommande yrke kunna förhålla sig professionellt till politiskt växlande och komplexa undervisningssituationer.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Studien hämtar sina teoretiska utgångspunkter från ett kritiskt diskursanalytiskt ramverk (Fairclough, 2003; van Leeuwen, 2008) och från en kognitivt grundad epistemologi (Anderson & Krathwohl, 2001). Dessa utgångspunkter hjälper oss att sätta fokus på hur sociala praktiker genom språkliga beskrivningar legitimeras diskursivt och att kunskap kan ha olika former inom akademisk och yrkesprofessionell utbildning (Blom, 2009).

Diskurser om fenomen som till exempel lärarkunskap konstrueras inom sociala kontexter och de antas både forma och reglera individers handlingar (Fairclough, 2003; van Leeuwen, 2008). I relation till diskursbegreppet lyfter van Leeuwen (2008) fram begreppet social praktik som han definierar ”socially regulated ways of doing things” (van Leeuwen, 2008, s. 6). En social praktik utgörs av det som deltagarna själva skapar inom kontexten och den regleras och legitimeras genom semiotiska (språkliga) representationer. I studien ser vi ett lärarprogram som en social kontext för hur lärarkunskap som social praktik semiotiseras diskursivt i kursplaner. I kursplaner anges kursmål där ord och satser på olika sätt ger uttryck för betydelse av vad lärarkunskap kan vara (jfr van Leeuwen, 2008). Texter i form av beskrivningar transformerar och reglerar den sociala praktiken till diskurser genom att text-

fragment i form av semiotiska representationer sammanlänkas och skapar betydelser på mer eller mindre tydliga sätt. Vissa aspekter tas med, andra tas bort och därigenom fylls den sociala praktiken med mening genom beskrivningar, värderingar, förklaringar eller syften (van Leeuwen, 2008). van Leeuwen (2008) menar vidare att texter reproduceras och legitimeras med hjälp av olika strategier det vill säga genom kommunikativa händelser av språkbruk, vilka gör att diskurser om den sociala praktiken reproduceras och rättfärdigas på varierande sätt. van Leeuwen skiljer mellan fyra legitimeringskategorier: auktoritetslegitimering, moralisk legitimering, rationalisering och mytopoesis (van Leeuwen, 2008, s. 105). Dessa olika legitimeringsstrategier kan uppstå genom olika kommunikativa händelser av språkbruk inom olika sociala praktiker och forma legitimerade diskurser. I studien uttalar vi oss om kursmål i kursplaner som en auktoritetslegitimering genom kursplanernas styrande och juridiska funktion. Vi använder begreppet legitimering för att benämna var i utbildningen beskrivningar av kursmål och därmed kunskaper får ett institutionellt reglerande stöd och erkännande.

Vidare inom olika utbildningssammanhang har det funnits intresse att dela upp och kategorisera kunskaper och genom åren har det utvecklats flera olika kunskapstaxonomier som till exempel SOLO, Blooms taxonomi (jfr Bloom et al., 1956; Biggs & Collis, 1982). Sådana modeller har använts för att kategorisera kunskaper främst i syfte att utvärdera samstämmighet mellan utbildningsmål, genomförande av undervisning och bedömning samt för att uppmärksamma kvaliteter i utbildningssystem. Blooms taxonomi som är en av de mest kända togs fram redan på femtiotalet och olika tillägg har över tid lagts till. Modellen publicerades första gången 1956 och därefter har den utvecklats av bland andra Anderson och Krathwohl (2001). I Blooms ursprungliga version var modellen till en början en-dimensionell men i den reviderade versionen (Anderson & Krathwohl, 2001) vidareutvecklades den till att bli två-dimensionell: en kunskapsdimension och en kognitiv dimension. Enligt Anderson & Krathwohl (2001) beskrivs kunskapsdimensionen i substantivform och den innehåller fyra kategorier: *Faktakunskap*, som behandlar basala kunskapselement där kunskap berör terminologi, specifika detaljer och delar inom ett ämnesområde, dess begrepp, ord och symboler. *Begreppskunskap* utgör en komplex och abstrakt nivå. Inom denna kategori beaktas kunskap om klassificeringar och kategorier, om principer och generaliseringar och om teorier, modeller samt strukturer. *Procedurkunskap* är mer en färdighetkunskap och handlar om hur man gör någonting, hantering av undersökningsmetoder, kriterier för att använda vissa färdigheter, algoritmer, tekniker och metoder. Medan fakta, begrepps- och procedurkunskap är knutna till ämnesinnehåll beaktar *metakognitiv kunskap* såväl generell kunskap om kognition som medvetenhet och kunskap om sin egen kognition men även strategisk kunskap som berör generella strategier för tänkande och problemlösande. Det kan handla om att planera, sätta upp mål och lösa problem. Vidare beskriver Anderson & Krathwohl (2001) den kognitiva dimensionen med hjälp av sex övergripande kategorier. Dessa kategorier

uttrycks i verbform och uppmärksammar processer som att *minnas*, *förstå*, *tillämpa*, *analysera*, *värdera* samt *skapa*, vilka var och en innehåller flera underkategorier av distinkta kognitiva processer. I den kognitiva dimensionen behandlas hur de olika kognitiva processerna hanterar innehåll i grader av komplexitet. Att *minnas* handlar om att *känna igen* och att *komma ihåg* relevant information för långtidsminnet. *Förstå* handlar om att bearbeta informationen på något sätt. Det kan innebära många olika kognitiva processer såsom att *tolka*, *exemplifiera*, *klassificera*, *sammanfatta*, *dra slutsatser*, *jämföra* och *förklara* information, såväl muntlig som skriftlig och grafisk kommunikation. *Tillämpa* handlar om att *genomföra* och *applicera* kunskap inom en given situation. *Analysera* handlar om att bearbeta förståelse av ämneskunskap eller innehåll på nya sätt. Det kan ta sig uttryck som att *särskilja*, *organisera* och *tillskriva* information på något sätt som till exempel att bryta ner material i dess olika beståndsdelar och att upptäcka hur dessa delar relaterar till varandra och till helheten. Att *värdera* innefattar både att kontrollera och kritisera olika typer av ämnesinnehåll, vilka processer kan definieras och att göra bedömningar som baseras på interna och/eller externa kriterier och standarder. Att *skapa* handlar om att *generera*, *planera* och *producera* ett innehåll till en sammanhängande helhet och kunna göra en helt ny produkt. Till skillnad från processerna *förstå*, *tillämpa* och *analysera*, som också kan handla om att upptäcka relationer mellan givna delar i en helhet, involverar processen *skapa* att studenten måste utgå från många olika källor och skapa en ny struktur av mönster till en ny helhet. Samtliga av dessa uttryck för kognitiva processer av kunskaper ska dock inte ses som entydiga eller varandra uteslutande, utan mer som kategorier som enligt Anderson och Krathwohl (2001) kan användas för att medvetandegöra hur variationer av kunskaper formaliseras inom utbildning. Anderson och Krathwohl (2001) menar att taxonomin kan erbjuda ett gemensamt metaspråk för kunskapers mångdimensionella form och för utvärderingar av utbildningars kongruens mellan mål, undervisningsaktiviteter och bedömningar. I studien kommer vi använda Anderson och Krathwohls taxonomi vid kodning och analys av kursmål samt i diskussionen även utgå från filosofiska resonemang om vilka former av kunskaper som skrivs fram och legitimeras inom en svensk lärarutbildning.

METOD

Diskursanalys

Vi valde en diskursanalytisk ansats för att närma oss studiens empiri. I linje med ansatsen ser vi studiens analysobjekt d.v.s. kursmål i kursplaner som kommunikativa händelser av språkbruk, vilka både formar och formas av diskurser om lärarkunskap. Enligt Fairclough (1992) utgörs sådana kommunikativa händelser av tre dimensioner: *en text* som i denna studie handlar om skriftliga beskrivningar av kursmål i kursplaner, *en diskursiv praktik* som behandlar de processer av produktion och konsumtion av texterna och *en social praktik* som handlar om den bredare praktiken som texterna är en del utav. I

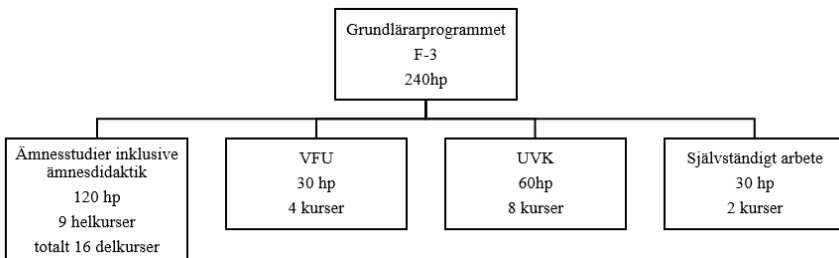
studien är det framförallt den första och sista dimensionen som utgör fokus för vår analys och diskussion. Vi närmade oss empirin genom att först göra en innehållslig textanalys av de kursmål som ingår i kursplaner inom ett valt lärarprogram, för att sedan få en överblick över materialet i syfte att komma åt vad som legitimeras som lärarkunskap (Cohen et al., 2011; Bergström & Boréus, 2012) och vad som eventuellt utelämnas. Enligt Bergström och Boréus (2012) kan en innehållsanalys av text användas till att göra såväl kvalitativa som kvantifierade jämförelser av mönster i större material. Det som söks är manifesta inslag i texterna, det vill säga det som uttrycks explicit om vad studenterna ska kunna efter genomförda kurser. Målet med textanalysen är att uppmärksamma vad för slags former av kunskaper som legitimeras eller lämnas därhän inom den valda lärarutbildningen och vad som därmed kan utgöra en reglerande diskurs om lärarkunskap (van Leeweun, 2008).

Urval och datamaterial

Studiens analysobjekt omfattar samtliga kursmål (både helkursmål och delkursmål) som ingår i kursplaner inom ett valt lärarprogram vid ett lärosäte i Sverige. Lärarprogrammet valdes ut slumpmässigt genom att vi först valde bort det egna lärosätet. Därefter valdes sammanhållande program där valbara kurser var begränsade för studenterna. Ämneslärarprogrammen och förskollärarprogrammen kom därför inte att ingå i urvalet. Ett grundlärarprogram valdes därefter slumpmässigt ut bland landets olika lärosäten. Lärarprogrammet leder till en grundlärarexamen med inriktning mot förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3 och omfattar 240 hp, fyra års heltidsstudier. Urvalet ska inte ses som representativt för alla lärarprogram F–3 i Sverige, för även om programmet utgår från samma examensmål i högskoleförordningen som andra lärosäten, är det en lokal tolkning av dem som studeras i kursmålen. Datamaterialet, det vill säga kursmålen motsvarar samtliga kurser inom det valda lärarprogrammet, som ingick i den aktuella utbildningsplanen för höstterminen 2018. I figur 1 ses fördelningen av antalet kurser inom de olika utbildningsområdena i programmet.

Figur 1.

Innehållsöversikt av det valda lärarprogrammet med antal kurser



I ämnena svenska, matematik och engelska förekommer kurser som består av 2–3 delkurser. Antalet kursmål varierar inom del- och helkurser. En delkurs har mellan 1 och 9 kursmål och en helkurs har mellan 3 och 28 kursmål. Totalt är det 262 kursmål inom hela lärarprogrammet som ingår studiens analys.

Analys och genomförande

I analysen använde vi Anderson och Krathwohls utökade taxonomi för att analysera kursmål i kursplaner inom lärarutbildningen (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom et al., 1956). Ett vanligt tillvägagångssätt vid textanalys är enligt Bergström och Boréus (2012) att konstruera ett kodschema, vilket i vårt fall utgjorde nämnda taxonomi (se tabell 1) (Anderson & Krathwohl, 2001). Det innebar att teoretiska beskrivningar av taxonomins kunskapsmässiga och kognitiva dimensioner operationaliserades för att kunna analysera de kursmål som återfanns i de kursplaner inom det lärarprogram som valdes för studien. Analysen följde en språklig systematik med identifiering av verb och substantiv i de kursmål som analyserades i förhållande till taxonomins kategorier. Med utgångspunkt i taxonomins två-dimensionella kategoribeskrivningar analyserades varje kursmål, det vill säga de lexikogrammatiska uttryck för avsedda kognitiva processer och kunskapsdimensioner som representerar förväntat studieresultat. Ett kursmål kan förenklat uttryckas som att ”Studenten gör något med något/någon”, där ”gör något” motsvarar den kognitiva processen och ”med något/någon” motsvarar kunskapsdimensionen. I kursmålet ”*beskriva olika funktionshinder ur ett lärande och delaktighetsperspektiv*” (vår kursiv.) visas den kognitiva processen genom verbet ”beskriva” och kunskapsdimensionen genom substantivet ”funktionshinder ur ett lärande och delaktighetsperspektiv”. Denna formel av verb + substantiv är genomgående för samtliga kursmål. Inom ett kursmål kunde till exempel flera kunskapsdimensioner och kognitiva processer representeras. Av 262 kursmål förekom totalt 453 kodningar med kombinationer av verb och substantiv. I exempelvis ett kursmål identifierades två skilda operationer dels ”visa god språk- och textkompetens”, dels ”medvetenhet om den egna läs- och skrivförmågan”. Vidare i analysarbetet uppmärksammade vi att Anderson och Krathwohl (2001) gör skillnad på ”learning objectives” och ”learning instructions” där ”Learning objectives” utgör det förväntade utfallet, medan ”learning instructions” beaktar de undervisningsprocesser som är involverade för att åstadkomma utfallet. I vår analys var det endast ”learning objectives” som intresserade oss som språkliga representationer för studenters förväntade kunskaper. Nedan följer ett exempel på analysförfarandet av ett kursmål som ingår i kursen Naturorienterande ämnen för undervisning i förskoleklass och årskurs 1–3, 15 hp ”Efter avslutad kurs ska den studerande kunna: *redogöra för grundläggande begrepp inom ekologi*”. Enligt Anderson och Krathwohl (2001) innefattar *fakta* specifika detaljer och element, medan *begrepp* innefattar klassificering och kategorier och vi bedömde att *grundläggande begrepp inom ekologi* omfattades av båda dessa delar. I analysen menar vi att *grundläggande begrepp* omfattar både *fakta och begreppskunskap* i

kunskapsdimensionen och att *redogöra för* innebär i den kognitiva processens dimension att *minnas och förstå*. I exemplet blev därför resultatet av analysen att *redogöra* motsvarar den kognitiva processen att *förstå* och att *grundläggande begrepp* motsvarar kunskapsdimensionen *begrepp* (se tabell 1). Även om det är ett kursmål eller ”learning objective” som ska hanteras, vilket vi markerade med LO (se tabell 1), kunde vi ändå förstå att flera kognitiva processer och kunskapsdimensioner kunde utgöra villkor och vara utgångspunkter inblandade i studenternas lärprocess att nå målet. Det innebar att vi markerade dessa förutsättningar eller utgångspunkter med X i analysprocessen (se tabell 1).

Tabell 1.

Anderson och Krathwohls utökade taxonomi (Anderson & Krathwohl, 2001)

		Kognitiv process					
		1	2	3	4	5	6
		Minnas känna igen komma ihåg	Förstå tolka exemplifiera klassificera summera användningar jämföra förklara	Tillämpa verksätta implementera	Analysera sarskälja organisera tillskärva	Värdera kontrollera kritisera	Skapa generera planera producera
	<u>Kunskapsdimension</u>						
<u>A</u>	<u>Fakta</u> terminologi, specifika detaljer och element	X	X				
<u>B</u>	<u>Begrepp</u> klassificering och kategorier, principer och generaliseringar, teorier, modeller och strukturer	X	LO				
<u>C</u>	<u>Procedur</u> ämnesspecifika förmågor och algoritmer, ämnesspecifika tekniker och metoder						
<u>D</u>	<u>Metakognitiv</u> strategisk kunskap, kognitiva uppgifter, självkännedom						

I relation till detta tillvägagångssätt analyserade vi varje kursmål individuellt och placerade kodningsmönstret i en tabell. Därefter diskuterade vi gemensamt våra kodningar för att säkerställa en överensstämmelse. Initialt stämde ca tre fjärdedelar av våra individuella kodningar överens. I de kodningar där vi initialt inte var överens handlade skillnaderna om en diskussion om vad som utgjorde ”learning objective” och vilka delar i taxonomin som var förutsättningar för att uppnå ”learning objective”. I de fall där kodningen inte överensstämde diskuterade vi möjliga tolkningar för att uppnå konsensus kring kategoriseringen. Ju längre analysprocessen fortskred ju färre blev de fall där vi inte var överens. När vi hade uppnått konsensus i våra respektive analyser sammanställde vi på nytt förekomsten av kursmål (learning objectives) inom varje kurs i en tabell. Genom dessa sammanställningar såg vi i vilken omfattning kursmål förekom både i kunskapsdimensioner och kognitiva processer. Vi sammanställde kodningarna och kontrollerade att de hanterades konsekvent genom hela materialet. Målet var att få fram en frekvens av hur ofta vissa företeelser av kunskapsformerna förekom i materialet i syfte att identifiera vilka kunskapsformer som legitimerades i kursplanernas olika kursmål. Eftersom en textanalytisk innehållslig kodning handlar om att både göra kvalitativa tolkningar av text och att registrera antal kodningar har det varit en fördel att flera forskare varit delaktiga i analysarbetet. Det kollaborativa analysarbetet ledde till att vi kunde säkerställa en systematisk och konsekvent analys.

Metodreflektion och etiska överväganden

En svårighet vi ser med att analysera kursmål utifrån taxonomin är att kursmål oftast inte är renodlade utan innehåller både flera kunskapsdimensioner och flera kognitiva processer. Även då kursmålet var renodlat och tydligt med det som Anderson och Krathwohl (2001) benämner som ”Learning objective” förutsätter det i de flesta fall fler kunskapsdimensioner och kognitiva processer och det krävdes ett omfattande analysarbete för att operationellt särskilja dem. Vi ser däremot möjligheten att på en övergripande nivå kunna spegla kursmålens koppling till kunskapsformer och erbjuda en struktur som säger något om blivande lärares förväntade kunskaper och hur den reglerande diskursen om lärarkunskap kan förstås.

De dokument vi har valt att analysera i den här studien är ett lärosätes styrdokument och därmed offentliga handlingar. Vi har därför inte behövt ta ställning till de forskningsetiska principerna men försökt att i vår framställning vara så objektiva som möjligt genom att citera delar av kursmål. Vi vill också understryka att vårt fokus har varit kursmålen i sig inte lärosätets tolkning av examensmålen.

RESULTAT

Nedan redovisas resultaten för vilka kunskapsformer som representeras i kursplanernas kursmål inom den valda utbildningen. En kunskapsform utgörs av en kunskapsdimension och en kognitiv process. Resultaten redovisas

nedan i tabeller för ämneskurser (som inkluderar ämnesdidaktik), UVK, VFU och hela programmet.

Kunskapsformer i ämneskurser (inkluderat ämnesdidaktik)

Nedan redovisas resultaten för helkursmål. Vid en sammanställning av helkursmål för samtliga ämneskurser framkommer att *procedurkunskap* är dominerande som till exempel att ” redogöra för metoder och arbetssätt som kan stimulera barns kreativitet och upptäckarglädje”, men att även *begreppskunskap* som till exempel att ”reflektera över ämnets och ämnesdidaktikens vetenskapliga traditioner och teoretiska begrepp” är framträdande inom kunskapsdimensionen (se tabell 2). När det gäller de kognitiva processerna så förekommer *förstå, tillämpa, analysera* och *värdera* i någorlunda jämn fördelning. De kunskapsformer som framträder mest är att *värdera procedurer*, att *förstå begrepp* och att *tillämpa procedurer*.

Tabell 2.

Helkursmål för samtliga ämneskurser

	Kognitiv process					
	1	2	3	4	5	6
Kunskapsdimension	Minus känna igen komma ihåg	Förstå tolka exemplifiera klassificera summera användningar jämföra förklara	Tillämpa verksätta implementera	Analysera särskilja organisera tillskriva	Värdera kontrollera kritisera	Skapa generera planera producera
A	1	3		2	1	7
B	1	22	3	12	7	2 47
C		9	22	15	29	10 85
D	2	34	27	29	37	12 2

Skillnader mellan ämnen

Alla ämnen har dock inte likartade resultat. Kurser för undervisningsämnena matematik och svenska som omfattar fler högskolepoäng än kurserna för de övriga undervisningsämnena (engelska, teknik, naturorienterande, samhällsorienterande, samt praktiska och estetiska ämnen) visar ett annat resultat. Inom matematikkurserna fokuseras kunskapsdimensionerna *begrepp* och *procedur*, samt den kognitiva processen *värdera* som realiseras i kursmål som att ”kunna bedöma elevers visade matematiska förmåga [...]”. Den kunskapsform som dominerar antalet kursmål är *värdera procedurer* (se tabell 3).

Tabell 3.

Helkursmål för ämneskurser i matematik

	Kognitiv process						
	1	2	3	4	5	6	
Kunskapsdimension	1 Minnas igen känna igen komma ihåg	2 Förstå tolka exemplifiera klassificera summera användningar jämföra förklara	3 Tillämpa verkställa implementera	4 Analysera särställa organisera tillskriva	5 Värdera kontrollera kritisera	6 Skapa generera planera producera	
A Fakta terminologi, specifika detaljer och element						0	
B Begrepp klassificering och kategorier, principer och generaliseringar, teorier, modeller och strukturer	1		1	3	3	2	10
C Procedur ämnespecifika förmågor och algoritmer, ämnespecifika teknik och metod		1	4		9	1	15
D Metakognitiv strategisk kunskap, kognitiva uppgifter, självkänedom							0
	0	2	5	3	12	3	

Inom kurserna för undervisningsämnet svenska fokuseras kunskapsdimensionen *procedur* och den kognitiva processen att *tillämpa* till exempel ”funktionellt språk och textkompetens”. Den kunskapsform som dominerar antalet kursmål i svenska är därmed att *tillämpa procedurer* (se tabell 4) jämfört med matematikämnet där kunskapsformen att *värdera procedur* dominerar.

Tabell 4.

Helkursmål för ämneskurser i svenska

		Kognitiv process					
		1	2	3	4	5	6
Kunskapsdimension		1 Minnas igen känna igen komma ihåg	2 Förstå tolka exemplifiera klassificera summera användningar jämföra förklara	3 Tillämpa verkställa implementera	4 Analysera särskilja organisera tillskriva	5 Värdera kontrollera kritisera	6 Skapa generera planera producera
A Fakta terminologi, specifika detaljer och element							0
B Begrepp klassificering och kategorier, principer och generaliseringar, teorier, modeller och strukturer			3	1			4
C Procedur ämnesspecifika förmågor och algoritmer, ämnesspecifika teknik och metod			3	6	2	4	15
D Metakognitiv strategisk kunskap, kognitiva uppgifter, själv-känedom				2			2
		0	6	9	2	4	0

För övriga ämnen (se tabell 5) dominerar kunskapsdimensionen *begrepp*, tätt följt av dimensionen *procedur*. De kognitiva processer som dominerar är *förstå* och därefter *analysera*. Den dominerande kunskapsformen är att *förstå begrepp*, vilken realiserar på följande sätt i ett samhällsorienterat kursmål ”redogöra för centrala begrepp”. Kunskapsdimensionerna *begrepp* och *procedur* återfinns i alla kurser för undervisningsämnen, men vi ser en tydlig skillnad i vilka kognitiva processer som betonas. Inom matematik betonas *värdera*, inom svenska *tillämpa* och inom de övriga ämneskurserna betonas *förstå* och *analysera*.

Tabell 5.

Helkursmål för övriga ämneskurser än matematik och svenska

	Kognitiv process						
	1	2	3	4	5	6	
	1 Minnas igen lämna igen komma ihåg	2 Förstå tolka exemplifiera klassificera summera användningar jämföra förklara	3 Tillämpa verifiera implementera	4 Analysera särskilja organisera tillskriva	5 Värdera kontrollera kritisera	6 Skapa generera planera producera	
Kunskapsdimension							
A Fakta terminologi, specifika detaljer och element	1	3		2	1		7
B Begrepp klassificering och kategorier, principer och generaliseringar, teorier, modeller och strukturer	1	18	1	9	2		31
C Procedur ämnesspecifika förmågor och algoritmer, ämnesspecifika teknik och metod		5	6	9	6	3	29
D Metakognitiv strategisk kunskap, kognitiva uppgifter, självkänedom							0
	2	26	7	20	9	3	

Kunskapsformer i självständigt arbete

Två specifika kurser som finns inom ämneskurserna är Självständigt arbete. Dessa två kurser har exakt samma mål och vi väljer att presentera en enskild kurs (se tabell 6).

I den här kursen finns en betoning på kunskapsdimensionen *procedur*, och vi ser att det är de mer komplexa kognitiva dimensionerna som framträder, särskilt dimensionen *värdera*, som i till exempel kursmålet för svenska att "kritiskt granska och värdera teorier och forskningresultat inom ämnesområdet".

Tabell 6.

Självständigt arbete II 15 hp

		Kognitiv process						
		1	2	3	4	5	6	
Kunskapsdimension		1 Minnas känna igen komma ihåg	2 Förstå tolka exemplifiera klassificera användningar jämföra förklara	3 Tillämpa verkställa implementera	4 Analysera särskilja organisera tillskriva	5 Värdera kontrollera kritisera	6 Skapa generera planera producera	
A Fakta terminologi, specifika detaljer och element								0
B Begrepp klassificering och kategorier, principer och generaliseringar, teorier, modeller och strukturer						1		1
C Procedur ämnesspecifika förmågor och algoritmer, ämnesspecifikt teknik och metod				3	2	5	3	13
D Metakognitiv strategisk kunskap, kognitiva uppgifter, självkänedom								0
		0	0	3	2	6	3	

Kunskapsformer inom Utbildningsvetenskaplig Kärna (UVK)

Den Utbildningsvetenskapliga kärnan avser kurser som berör en gemensam och allmän lärarkunskap. Dessa kurser utgör åtta till antalet (se tabell 7). Betoningen inom kunskapsdimensionerna är på *procedur* följt av *begrepp* med fokus på den kognitiva processen att *förstå* som till exempel kan handla om att ”förklara och förhålla sig till frågor om demokrati”. Även de kognitiva processerna att *analysera* och *värdera* är representerade.

Tabell 7.

En summering av de åtta UVK-kurserna

		Kognitiv process						
		1	2	3	4	5	6	
Kunskapsdimension		1 Minns känna igen komma ihåg	2 Förstå tolka exemplifiera klassificera summera användningar jämföra förklara	3 Tillämpa verkställa implementera	4 Analysera särskilja organisera tillskriva	5 Värdera kontrollera kritisera	6 Skapa generera planera producera	
A	Fakta terminologi, specifika detaljer och element	2			1			3
B	Begrepp klassificering och kategorier, principer och generaliseringar, teorier, modeller och strukturer	2	14	1	7	4		28
C	Procedur ämnesspecifika förmågor och algoritmer, ämnesspecifika teknik och metod		14	8	10	11	4	47
D	Metakognitiv strategisk kunskap, kognitiva uppgifter, självkännedom							
		2	30	9	18	15	4	

Kunskapsformer i VFU

VFU består av fyra kurser där antalet mål ökar från kurs till kurs och återkommande mål förekommer med ökande progression. I tabell 8 redovisas resultaten av samtliga kursmål. *Procedurkunskap* som till exempel i kursmålen realiserar som ”att göra lärande synligt” är den kunskapsdimension som dominerar i VFU-kurserna. Den mest framträdande kognitiva processen är att *tillämpa*, följt av att *värdera* och *skapa*. I den tredje och fjärde VFU-kursen var det utöver en viss ökning av de kognitiva processerna *tillämpa* och *skapa* en kraftig ökning av den kognitiva processen *värdera* som realiserar i till exempel kursmål som att ”reflektera över i vilken utsträckning kursmålen har uppnåtts”.

Tabell 8.
Samtliga VFU-kursers kursmål

		Kognitiv process						
		1	2	3	4	5	6	
Kunskapsdimension		1 Minnas igen känna igen komma ihåg	2 Förstå tolka exemplifiera klassificera summera användningar jämföra förklara	3 Tillämpa verkställa implementera	4 Analysera särskilja organisera tillskriva	5 Värdera kontrollera kritisera	6 Skapa generera planera producera	
A	Fakta terminologi, specifika detaljer och element							0
B	Begrepp klassificering och kategorier, principer och generaliseringar, teorier, modeller och strukturer	7	1	4	1	1	14	
C	Procedur ämnesspecifika förmågor och algoritmer, ämnesspecifikt teknik och metod	7	44	6	38	24	119	
D	Metakognitiv strategisk kunskap, kognitiva uppgifter, självkänedom		13			2	15	
		0	14	58	10	39	27	

Kunskapsformer för hela programmet

I en sammanställning av samtliga delkursmål inom programmet (se tabell 9) framgår att den dominerande kunskapsdimensionen är *procedurkunskap* följt av *begreppskunskap* och att *förstå*, *tillämpa* och *värdera* är de vanligaste kognitiva processerna.

Tabell 9.

Sammanställning av analys av samtliga mål inom programmet

		Kognitiv process						
		1	2	3	4	5	6	
		Minnas känna igen komma ihåg	Förstå tolka exemplifiera klassificera summera användningar jämföra förklara	Tillämpa verkställa implementera	Analysera särställa organisera tillskriva	Värdera kontrollera kritisera	Skapa generera planera producera	
<u>Kunskapsdimension</u>								
Fakta terminologi, specifika detaljer och element	2	8	1	5	3	19		
Begrepp klassificering och kategorier, principer och generaliseringar, teorier, modeller och strukturer	5	66	6	31	17	129	4	
Procedur ämnesspecifika förmågor och algoritmer ämnesspecifika teknik och metod		43	79	40	84	287	41	
Metakognitiv strategisk kunskap, kognitiva uppgifter, självkänedom		5	15		1	23	2	
	7	122	101	76	105	47		

DISKUSSION

När vi försöker förstå vad som kan utgöra reglerande diskurser om lärarkunskap, vill vi först uppmärksamma vilka kunskapsdimensioner som legitimeras i det analyserade lärarprogrammets kursmål. Lärarkunskap som *procedur* är det som framförallt legitimeras i de analyserade kursmålen (Anderson & Krathwohl, 2001). *Procedurkunskap* legitimeras oavsett om det gäller ämneskurser, utbildningsvetenskapliga, verksamhetsförlagda kurser eller självständigt arbete. Det stämmer väl överens med tidigare forskning (Shulman, 1986; Sjöberg 2018; Sjöberg 2019). Samtidigt som *procedurkunskap* legitimeras genom hög grad av representation i kursmålen, utelämnas i varierande omfattning *fakta- och begreppskunskap* samt *metakognitiv kunskap*. Den kritik som riktats mot att lärarutbildning inte beaktar ämneskunskaper och faktakunskaper (Löner, 2019; Furuhanen et al., 2019) kan vi till viss del belägga genom att

faktakunskap är underrepresenterad i förhållande till *procedur-* och *begreppskunskap*. Därmed är det inte sagt att *faktakunskaper* utelämnas helt i utbildningen men de legitimeras inte i särskild stor utsträckning i kursmålen i denna studie. En annan kunskapsdimension som inte legitimeras i kursmålen är *metakognitiv kunskap*. Utelämnandet av denna kunskapsdimension innebär inte bara avsaknad av mål för självkännetdom gällande egen kognition och motivation, utan också avsaknad av mål för kunskaper om strategier för lärande och tänkande, likväl som kunskaper om när och varför olika kognitiva strategier kan användas (Anderson & Krathwohl, 2001). Denna kunskapsdimension kan ses som mycket betydelsefull av flera orsaker, dels är den viktig för att lärare ska kunna hjälpa sina elever att utvecklas kognitivt, dels för att kunna reflektera över professionsrelevanta erfarenheter inom skolverksamheten (Hegender, 2007). Dessutom är det betydelsefullt att lärare kan förhålla sig till lokala och globala politiska trender (Sjöberg, 2018). Det är också en kunskap som skolledare både efterfrågar och förväntar sig att nytexaminerande lärare ska ha för att uppfattas som kapabla att hantera alla delar av yrket (Muhрман et al., 2022).

Vidare vill vi uppmärksamma de kognitiva processer som legitimeras i det analyserade lärarprogrammet. Den kognitiva process som i störst omfattning förekommer i samtliga kursmål är att *förstå* och den är mest framträdande i de utbildningsvetenskapliga kurserna (UVK). Den näst mest framträdande kognitiva processen i programmet som helhet är att *värdera* och den framträder både i ämneskurser och i självständigt arbete. I de verksamhetsförlagda kurserna (VFU) framträder att *tillämpa* som den vanligaste kognitiva processen. Både att *tillämpa* och att *värdera* är komplexa kognitiva processer (Anderson & Krathwohl 2001), vilka representerar en idé om att lärare ska kunna värdera sitt utövande. Detta talar för en legitimering av lärares professionalisering inom yrkesverksamheten (Ahlström, 1999; SFS 1992:1434).

Att de kognitiva processerna att *förstå* och att *värdera* är de vanligaste i UVK-respektive VFU-kurser är inte förvånande då UVK-kurser är mer teoretiska i sin karaktär och VFU-kurser mer praktiska. Det som vi finner anmärkningsvärt är att den kognitiva processen att *analysera* inte legitimeras i lika hög grad som att *värdera*. Att analysera inbegriper förmågor som att kunna särskilja och att organisera i relation till delar och helhet för att kunna se underliggande mening. Vi anser att den kognitiva processen att *analysera* borde ligga till grund för utövande av att *värdera* och en grund för att kunna tolka och förstå vad som pågår i en undervisningsprocess. Att den kognitiva processen inte ges tillräcklig legitimitet, särskilt i jämförelse med att *förstå*, *värdera* och *tillämpa*, kan delvis förklaras av att analytiskt arbete baserat på vetenskaplig grund inte får tillräcklig prioritet enligt målen för akademiseringen av lärarutbildningen (Ahlström, 1999; Erixson Arreman, 2005). En annan kognitiv process som utelämnas är att *skapa*, och den avsaknaden i kursmålen relaterar framförallt till *fakta-* och *begreppskunskap* och till *metakognitiv kunskap*. Lärarkunskapens *skapa*-dimension legitimeras främst i VFU-kurserna och relaterat till kunskapsdimensionen *procedur*. Det vi finner förvånande är att så få kursmål som

legitimerar processen *skapa* förekommer i en professionsutbildning. Vi ställer oss frågan vilka betydelser det får när lärarkunskap som social praktik diskursivt utelämnar högre komplexa kognitiva processer i kursplanernas mål?

Avslutningsvis tolkar vi utifrån våra resultat, att den lärarkunskap som legitimeras består av att *förstå, tillämpa* och *värdera procedurkunskap* och lärarkunskap som inte legitimeras avser att *analysera* och *skapa faktakunskap* och *metakognitiv* kunskap. Utifrån dessa resultat och i samstämmighet med tidigare forskning (Hegender, 2007; Sjöberg, 2018) behöver lärarstudenter få möjlighet att baserat på en vetenskaplig grund, tänka kritiskt kring sin egen undervisningspraktik och utveckla ett reflekterande förhållningssätt, för att i sitt kommande yrke kunna förhålla sig professionellt i en politiskt växlande och komplex skolverksamhet.

REFERENSER

- Ahlström, Karl-Georg (1999). Vad erbjuds för kunskap i lärarutbildningen och vad tillägnar de studerande sig? *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 8(2), 69–87. <https://doi.org/10.48059/uod.v8i2.645>
- Alvunger, Daniel, & Wahlström, Ninni (2018). Den evidensbaserade skolan: en introduktion. I D. Alvunger & N. Wahlström (red.), *Den evidensbaserade skolan: Svensk skola i skärningspunkten mellan forskning och praktik* (s.9-30). Natur och kultur.
- Anderson, Lorin, W., & Krathwohl, David R. (red.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Baldwin, Richard (2013). *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/32962>
- Beach, Dennis, Bagley, Carl, Eriksson Anita, & Player Koro Catarina (2014). Changing Teacher Education in Sweden: Using Meta-Ethnographic Analysis to Understand and Describe Policy Making and Educational. Changes. *Teaching and Teacher Education*, 44 160–167. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.011>
- Ben-Peretz, Miriam (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 3–9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.015>
- Bergström, Göran, & Boréus, Kristina (2012). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Studentlitteratur.
- Bernstein, Basil (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173. <https://doi.org/10.4324/9780203964248-11>
- Biggs, John, & Collis, Kevin (1982). The Psychological Structure of Creative Writing. *Australian Journal of Education*, 26(1), 59–70. <https://doi.org/10.1177/000494418202600104>

- Blom, Thomas (2009). Formell kunskap och praktiskt hantverk i samverkan inom akademien—En (o)möjlig ekvation? I A.-K. Högman & M. Stolare (red.), *I lärandets gränsland* (s.217-228). Gidlunds Förlag.
- Bloom, Benjamin, Engelhart, Max, Furst, Edward, Hill, Walker, & Krathwohl, David (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1*, Longman.
- Cochran-Smith, Marilyn, & Lytle, Susan (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305. <https://doi.org/10.2307/1167272>
- Cochran-Smith, Marilyn, Feiman-Nemser, Sharon, McIntyre, D. John, & Demers, Kelly E. (red.). (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3. Uppl.). Routledge.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2011). *Research methods in education*. (7. Uppl.). Routledge.
- Colvin, Julien, C., Tomayko, Ming, C. (2015). Putting TPACK on the radar: A visual quantitative model for tracking growth of essential teacher knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 15(1), 68-84. <https://citejournal.org/volume-15/issue-1-15/current-practice/putting-tpack-on-the-radar-a-visual-quantitative-model-for-tracking-growth-of-essential-teacher-knowledge>
- Darling-Hammond, Linda (2006). Assessing teacher education. The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*. 57 (2), 120-138.
- Dimenäs, Jörgen, Gustafsson, Tommy., & Mitiche, Annette (2016). Att bli lärare— Argument för en integrerad lärarutbildning. *Högre utbildning*, 6(2), 121–137. <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/745>
- Erixon Arreman, Inger (2005). *Att rubba föreställningar och bryta traditioner: Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-493>
- Fairclough, Norman (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Furuhagen, Björn, Holmén, Janne, & Sääntti, Janne (2019). The ideal teacher: Orientations of teacher education in Sweden and Finland after the Second World War. *History of Education*, 48(6), 784–805. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2019.1606945>
- Godhe, Anna-Lena, & Edström, Ann-Mari (2021). Förutsättningar för multimodalt meningsskapande i svenskämnets kursplaner på grundlärarutbildningen. *Högre utbildning*, 11(3), Article 3. <https://doi.org/10.23865/hu.v11.2995>
- Hegender, Henrik (2007). Lärarutbildningens kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning.: Ett mischmasch av teori och praktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(3), 194–207.
- Hegender, Henrik (2010). *Mellan akademi och profession hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Institutionen för beteendevetenskap och

- lärande, Linköpings universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-52449>
- Högskoleförordningen. (1993, 100). *Högskoleförordning (1993:100) Svensk författningssamling 1993:1993:100 t.o.m. SFS 2022:341-Riksdagen*.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
- Jedemark, Marie (2006). *Läroarbetsutbildningens olika undervisningspraktiker – En studie av läroarbetsutbildares olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. [Doktorsavhandling]. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Jordell, Karl Øyvind (2003). *Conceptualizing teacher knowledge*. Report No 8. Institute for Educational Research, University of Oslo.
- Kereluik, Kristen, Mishra, Punya, Fahnoe, Chris & Terry, Laura (2013). What Knowledge Is of Most Worth: Teacher Knowledge for 21st Century Learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140.
<https://doi.org/10.1080/21532974.2013.10784716>
- Kohler, Paula, & Greene, Gary (2004). Strategies for Integrating Transition-Related Competencies into Teacher Education. *Teacher Education and Special Education*, 27(2), 146–162. <https://doi.org/10.1177/088840640402700206>
- Lönner, Kristian (2019). "Dagens fakta kan inte vara fel i morgon". *Läraren*.
<https://www.lararen.se/nyheter/annat/dagens-fakta-kan-inte-vara-fel-i-morgon>
- McDiarmid, Williamson, & Clevenger-Bright, Mary (2008). Rethinking teacher capacity. In Cochran-Smith, Marilyn, Feiman-Nemser, Sharon., & McIntyre, John (red.), *Handbook of research of teacher education. Enduring questions in changes context (s. 134-156)*. Routledge.
- Mishra, Punya, & Koehler, Matthew, J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Muhrman, Karolina, Örténberg, Ulrika, Jahic Pettersson, Alma (2022). *Läroarbetsutbildningens övergång från läroarbetsutbildning till arbete som lärare i skolan*. Linköpings universitet. LiU Skolsamverkan. DNR LiU-2021-02778.
- Munby, Hugh, Russell, Tom & Martin, Andrea K. (2001): Teachers' knowledge and how it develops. I V. Richardson (red), *Handbook of research on teaching*. American Educational Research Association.
- Shulman, Lee (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, Lee (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sjöberg, Lena (2018). The shaping of pre-service teachers' professional knowledge base through assessments. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 604-619.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1529751>

- Sjöberg, Lena (2019). The Swedish primary teacher education programme: at the crossroads between two education programme traditions, *Education Inquiry*, 10(2), 116-133. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1492845>
- Utbildningsdepartementet. (1999/2000). Regeringens proposition 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*. Regeringskansliet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2000/05/prop.-19992000135->
- van Leeuwen, Theo (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press.
- Verloop, Nico, Van Driel, Jan & Meijer, Paulien (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441–461. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)
- Åstrand, Björn (2020). Svensk lärarutbildning - en akademisk professionsutbildning med förhinder. I: Elstad, Eyvind (red.), *Lærerutdanning i nordiske land* (s. 90-122). Universitetsforlaget. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-168671>