



UPPSALA
UNIVERSITET

Kärnkurser i lärarprogram (UVK)

Analys av dokument, intervjuer, enkätsvar och observationer

Sven-Erik Hansén & Tom Wikman

4U

UTVECKLANDE

UTVÄRDERING

UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA KÄRNAN

UPPSALA UNIVERSITET

Utvecklande
Utvärdering
Utbildningsvetenskapliga kärnan
Uppsala universitet
(4U)

Kärnkurser i lärarprogram (UVK)

Analys av dokument, intervjuer, enkätsvar och observationer

Sven-Erik Hansén & Tom Wikman

Förord

Svensk skola står idag inför stora utmaningar på flera olika plan. Diskussionen är intensiv, bland annat om elevernas försämrade kunskaper, kvalitetsskillnaderna mellan skolor och läraryrkets status.

Något som gör utmaningen än större är den akuta bristen på lärare. Inom den närmaste femårsperioden visar prognosen att det saknas cirka 60 000 lärare samtidigt som ett stort antal av landets yrkesverksamma lärare uppger att de skulle välja ett annat yrke om de fick chansen att göra ett nytt yrkesval idag. Det krävs onекligen åtgärder på många plan för att vända denna negativa trend.

Som dekan och prefekt vid Fakulteten för utbildningsvetenskaper respektive Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier (EDU) vid Uppsala universitet, vill vi ta vårt ansvar för att svensk skola framgångsrikt ska kunna hantera dagens prekära läge. Det vi främst kan påverka – tillsammans med våra engagerade och duktiga medarbetare – är lärarutbildningarna vid Uppsala universitet. Den första kullen lärare har precis examinerats från 2011 års program och det är många som aktivt medverkat till utformningen av denna utbildning: universitetslärare vid över 20 institutioner samt ett stort antal lärarutbildare vid åtskilliga skolor hos kommunala och fristående huvudmän. Det är nu tid att stanna upp och dra lärdom av de första fem åren och diskutera hur utbildningen kan hålla högsta nationella och internationella kvalitet, vilket är Uppsala universitets målsättning för alla dess utbildningar.

Föreliggande rapport – *Utvecklande utvärdering av den utbildningsvetenskapliga kärnan vid Uppsala universitet* – är ett viktigt underlag för detta kvalitetsarbete. Den är också en del i en allmän strävan vid Uppsala universitet att satsa mer på universitetsinitierade programutvärderingar utförda av externa granskare.¹ Initiativ till rapporten – som är författad av professor emeritus Sven-Erik Hansén och lektor Tom Wikman vid Åbo Akademi i Vasa – togs under våren 2014 mot bakgrunden av den kritik som hade framförts mot kvaliteten i lärarutbildningen vid Uppsala universitet. I en studentenkät, som Uppsala studentkår genomförde 2013 med alla studenter vid universitetet, framkom exempelvis kritik mot undervisningen vid EDU.² Studenterna påtalade brister vad gäller lärarnas förmedlande av kunskaper och förmåga att inspirera studenterna, den låga statusen på utbildningen, den begränsade återkopplingen på inlämnade uppgifter, otydligheten i kravnivåerna samt utbildningens oklara relevans för det framtida yrkeslivet som lärare.

I kvalitetsgranskningar från dels Högskoleverket³ dels Fakulteten för utbildningsvetenskaper⁴ – som gjordes under åren 2008-2010 – framkom också kritiska synpunkter som alltjämt förefaller vara aktuella när lärarutbildningen i Uppsala, och i övriga Sverige för den delen, dryftas. Till exempel betonades i dessa rapporter en klen forskningsförankring och svag professionsanknytning⁵; få disputerade lärare i undervisningen⁶; låga krav-

¹ 2010 fattades ett rektorsbeslut om genomförande av projektet *Kreativ utbildningsutveckling vid Uppsala universitet 2010–2012*. Avsikten med projektet var att stimulera utbildningsutveckling, öka det kollegiala utbytet och spridningen av goda idéer samt allmänt höja fanan för utbildningsuppgiften. 2012 genomfördes en avslutande utvärdering med en internationell panel av utbildningskunniga kolleger från systeruniversitet i det internationella Matariknätverket, Lunds universitet och Göteborgs universitet samt tre internationella experter på utbildningskvalitet. Ett budskap från projektets internationella panel var att man inom Uppsala universitet borde satsa mer på egna initierade program- och utbildningsutvärderingar. Det handlar om att bygga upp en struktur för återkommande utvärderingar där man kan dra slutsatser om utbildningens innehåll, t.ex. att utifrån examens- och kursmål studera kursupplägget, innehållet i och genomförandet av seminarier, föreläsningar, workshops och examinationer.

² *Studenternas arbetsmiljö vid Uppsala universitet*. En undersökning av Uppsala studentkår 2012-2013.

³ *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen, Rapport 2008:8 R; En hållbar lärarutbildning*, SOU 2008:119.

⁴ Se t.ex. *En hållbar lärarutbildning vid Uppsala universitet. Delrapport från uppföljningsgruppen*. Dnr: UTBVET 2009/110.

⁵ Med forskningsförankring avsågs: litteraturens vetenskapliga förankring, arbets- och examinationsformer som prövar studenternas kunskaper, färdigheter och förmåga till kritiskt tänkande, kontinuerlig träning i vetenskaplig metod, tillgängliggörandet av aktuell forskning vid institutionen. Med professionsanknytning avsågs bland annat lärare med beprövad aktuell skolerfarenhet, gestaltningen av den verksamhetsförlagda utbildningen i form av dess involvering i hela lärarutbildningen, erfarenhetssamlande, problemorientering, dokumentation och övning i lärarroll. 2008 lyfte Högskoleverket särskilt fram att adjunkter främst skulle anställas tidsbegränsat, antingen i kortare perioder om maximalt

nivåer, där många studenter uppfattade det som alltför lätt att gå igenom lärarutbildningen⁷; oklara gruppexaminationer med rättsosäkra bedömningar; en svag progression mellan olika kurser samt en i det närmaste obefintlig internationalisering, i synnerhet vad gäller studentmobilitet och kurslitteratur på engelska.

Syftet med Hanséns och Wikmans utvärdering var att göra en djuplodande kvalitetsgranskning av de utbildningsvetenskapliga kärnkurser som nu ges på lärarprogrammen vid EDU.⁸ Vi vill först och främst få så heltäckande svar som möjligt hur dessa lärarutbildningskurser står sig kvalitetsmässigt. Dessutom vill vi få kunskaper om i vilken utsträckning den kritik som framfördes för sex-sju år sedan kvarstår. Vi vill också veta om det finns fog för uppsalastudenternas kritiska synpunkter i Uppsala studentkårs studentutvärdering från 2013.

Det som gör denna rapport unik – jämfört med tidigare utvärderingar av lärarutbildningen eller delar av densamma – är ambitionen att undersöka kurserna i den utbildningsvetenskapliga kärnan utifrån såväl övergripande strukturnivåer som utifrån den praktiska undervisningen i vardagen. Sven-Erik Hansén och Tom Wikman fick därför i uppdrag att utgå ifrån flera olika perspektiv eller "arenor" i sitt arbete. De har studerat hur utbildningen inom den utbildningsvetenskapliga kärnan förhåller sig till centrala styrdokument från olika nationella myndigheter; hur den svarar mot Uppsala universitets pedagogiska program; hur den är organiserad i kursplaner och kursstrukturer; hur den uppfattas av studenter och lärare; hur den genomförs i vardagen. I denna rapport ingår även en omfattande lärarstudentenkät som har utarbetats av Emil Bertilsson, fil. dr. i utbildningssociologi, i nära samarbete med Hansén och Wikman.

Något som gör rapporten tämligen ovanlig i sitt slag, är att vi öppet och offentligt publicerar dess resultat och rekommendationer, trots att vi därmed i viss mån avslöjar våra egna brister och tillkortakommanden. Skälen till detta är flera. För det första utgör rapporten en viktig del i det pågående öppna kvalitetsarbetet vid Fakulteten för utbildningsvetenskaper och EDU. Vi hoppas att den ska motivera och inspirera övriga involverade institutioner vid Uppsala universitet till ett konstruktivt utvecklingsarbete. För det andra genomförs just nu, vid flera svenska universitet med lärarutbildningar, liknande utvärderingar med inspiration från arbetet vid Uppsala universitet. Vi önskar att detta öppna arbetssätt ska utveckla en kollegial – i dess mest konstruktiva form – nationellt övergripande kvalitetsdiskussion om svensk lärarutbildning. För det tredje vill vi visa att vi tar den kritik som har riktats mot lärarutbildningen under det senaste decenniet på allvar, och att vi konstruktivt är beredda att agera utifrån den. Med denna och andra utvärderingsrapporter finns nu ett gediget underlag för det systematiska förbättringsarbete som ständigt måste pågå för att vi ska kunna garantera högkvalitativa lärarutbildningar vid Uppsala universitet.

Vilka är då huvudpunkterna i Hanséns och Wikmans rapport? Vad menar de framförallt behöver utvecklas? För det första är det viktigt att ta fasta på deras konstaterande att mycket fungerar bra. De förundras över den diskrepans som verkar finnas i Sverige mellan det faktum att kritiken nationellt mot lärarutbildningen är "massiv", samtidigt som de i Uppsala har mött så många väl förberedda och utmärkt presterande lärarutbildare. Det finns med andra ord goda skäl att eftersträva nyans när kvaliteten på lärarutbildning dryftas, såväl i Uppsala som i övriga Sverige.

Hansén och Wikman lyfter givetvis också fram olika områden som bör utvecklas och förbättras. Vad som behöver förändras varierar självfallet mellan de olika lärarprogram-

fem år, eller i s.k. kombinationsanställningar där tjänstgöringstiden delades mellan universitet och skola, vid Uppsala universitet benämnt som adjungerade adjunkter.

⁶ 2009 låg det på cirka 22 % över hela landet, men högre vid Uppsala universitet. Högskoleverket satte vid dess granskning 2008 30 % som en acceptabel nivå.

⁷ Studenterna framförde t.ex. att studierna på allmänt utbildningsområde var mer kravlösa än andra studier vid universitet och högskolor.

⁸ Observera att det alltså inte är hela lärarutbildningen vid Uppsala universitet som granskas, utan den del som finns vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.

men, men några övergripande slutsatser kan ändå dras. Vad gäller *koherens* rekommenderar de bland annat att kurserna i den utbildningsvetenskapliga kärnan bättre anpassas till det åldersstadium som lärarna ska undervisa på; att målområdet värderingsförmåga och förhållningssätt bör uppmärksammas mer i formulerandet av lärandemålen; att lärarsamarbetet inom och mellan kurser kan bli mycket bättre. Detsamma gäller samverkan mellan den utbildningsvetenskapliga kärnan (som EDU ansvarar för), ämnesinstitutionerna och den verksamhetsförlagda utbildningen. Beträffande *progression* finns en stor utvecklingspotential, till exempel i formulerandet av lärandemålen och i valet av kurslitteratur. De konstaterar till exempel att det bör finnas avsevärt fler forskningsartiklar och engelskspråkig litteratur. Mer klassrums- och praktikorienterad undervisning efterlyses. Betoningen – vad gäller lärandeteorier – är alltför hög på sociokulturella perspektiv. Eftersom en samsyn om lärande är en utopi, behöver studenterna få arbeta mer med en begrepps- teorimässig mångstämmighet i undervisningen om lärande. Hansén och Wikman lyfter fram hur teorier om "lärande" dominerar över teorier och metoder om "undervisning". Det saknas också ofta forskningsmetodiska och vetenskapsteoretiska inslag på kurserna. Seminarierna kan många gånger bli tydligare vad gäller krav på förberedelse, närvaro- och deltagande. Internationalisering – särskilt vad gäller lärar- och studentutbyte – är alldeles för marginell i utbildningen.

En del i Hanséns och Wikmans utredning har handlat om studenternas synpunkter. Studentenkäten, som alltså huvudsakligen utformats och analyserats av Emil Bertilsson, har en avsevärt högre svarsfrekvens jämfört med tidigare studentenkäter som har genomförts vid lärarutbildningen på Uppsala universitet. Sammanlagt har 642 studenter, ca 50 % av de tillfrågade, besvarat den. Ett viktigt syfte – förutom att få in allmänna synpunkter på våra kurser – var att diskutera dessa resultat i förhållande till var studenterna befinner sig i sin utbildning och vilket program de studerar på. Det visade sig också att variationen i åsikter inom och mellan olika studentgrupper var påtaglig. Studenter som befann sig i slutet av lärarutbildningen uttryckte exempelvis mer – jämfört med de som just inlett utbildningen – att följande undervisningsområden saknades: kunskaper om att möta elever med en annan kulturell bakgrund, kunskaper om praktiska färdigheter, kunskaper om ledarskap; kunskaper om IKT-verktyg. Fler av studenterna i slutet på sin utbildning – jämfört med de som befinner sig i början – anser att återkopplingen på inlämnade uppgifter och examinationer är bristfällig. Ett större antal av studenterna i slutfasen menar också att kraven på studierna är för låga jämfört med deras förväntningar. I samma studentgrupp lyfts det också i högre grad fram att kurserna i den utbildningsvetenskapliga kärnan och i ämnesdidaktik inte stödjer varandra.

Det är uppenbart att upplevelsen av de utbildningsvetenskapliga kärnkurserna hör samman med vilket utbildningsprogram studenterna läser på. Tydligt är exempelvis att ämneslärarstudenterna och studenterna på korta ämneslärarprogrammet (KPU), samt i viss mån grundlärarstudenterna, förhåller sig mer kritiska till kärnkursernas innehåll och de kompetenser man anser utvecklas på dessa. En stor andel av ämneslärar- och KPU-studenterna menar att dokumentation och bedömning, IKT i undervisningen, uppföljning och utvärdering, klassrumsledarskap, konflikthantering samt yrkets innehåll och uppdrag, förekommer i alltför liten grad på kurserna. Andelen studenter på förskollärarprogrammet, som delade dessa åsikter, var mycket mindre. De har generellt sett en mer positiv inställning till utbildningens kvalitet och innehåll.

Vad gäller studenternas synpunkter och kritik vill vi återigen lyfta fram vikten av att vara nyanserad i analysen. Sett över hela linjen är de allra flesta studenter "nöjda" eller "mycket nöjda" med utbildningen vid EDU institutionen och Fakulteten för utbildningsvetenskaper. Mest nöjda är de med den verksamhetsförlagda utbildningen samt lärarnas engagemang och kompetens.

Hanséns och Wikmans utvärdering, samt Bertilssons studentenkät, har visat att flera av de punkter som betonades för sex-sju år sedan fortfarande är aktuella, exempelvis brister i forskningsförankring och professionsanknytning; få disputerade lärare i undervis-

ningen; låga kravnivåer; en svag progression mellan olika kurser samt en begränsad internationalisering. Det är svårt att säga varför inte mer har hänt inom dessa fält. En bidragande orsak kan vara att vi med kort varsel fick prioritera att bygga upp en ny lärarutbildning (2011) och det är först nu vi ser resultatet av den när de första studenterna gått igenom de nya programmen. Därför är det nu vår förhoppning att universiteten ges tid att systematiskt arbeta igenom de olika lärarprogrammen tillsammans med medarbetare, studenter och huvudmän, det vill säga att vi ges den ärliga chansen att ta ansvar för den fortsatta utvecklingen av utbildningarnas kvalitet inom nuvarande ramar. Genom ett sådant långsiktigt och systematiskt kvalitetsarbete kan vi i förlängningen medverka till att förbättra verksamheten i förskola och skola.

Avslutningsvis vill vi rikta ett stort och hjärtligt tack till Sven-Erik Hansén, Tom Wikman och Emil Bertilsson. De har på ett föredömligt gediget, professionellt och öppet sätt bidragit till att vi har fått utmärkta möjligheter att utveckla lärarutbildningarna vid Uppsala universitet.

Uppsala, 11 april 2016

Elisabet Nihlfors
Dekan
Fakulteten för utbildningsvetenskaper

Henrik Edgren
Prefekt
Institutionen för pedagogik, didaktik
och utbildningsstudier

Förord

Tänka fritt är stort men tänka rätt är större. I Thorilds anda fick vi sätta vår prägel på uppdraget att utvärdera den utbildningsvetenskapliga kärnan samtidigt som vi fick ett värdefullt stöd från ledningen. Lärare och studenter delade även generöst med sig av sina kunskaper och erfarenheter.

Eftersom analyser är tolkningar och därför inte på ett enkelt kan inordnas under det subjektiva begreppet *rätt* strävade vi efter att på ett sanningsenligt sätt återge lärarnas och studenternas berättelser. Då vi i detalj gick in i dokument och uttalanden fick vi en nyanserad bild av kvaliteten i kärnkurserna inom lärarprogrammen. Det analyserade materialet var omfattande och gav ett rikt underlag för vårt arbete. Vid flera tillfällen gavs vi även möjlighet att presentera och diskutera det framväxande arbetet. Överlag visar universitetets initiativ att grundligt utvärdera UVK på en föredömlig insikt om lärarutbildningens samhälleliga betydelse.

Uppdraget genomfördes mellan oktober 2014 och januari 2016. Under den här tiden kunde vi bevittna dramatiska händelser som förändrar omvärlden och som utmanar förutsättningarna för skola och lärarutbildning. Förändrade omständigheter förutsätter att utvärderingar genomförs kontinuerligt.

Vi vill rikta ett tack till dekanus Elisabet Nihlfors och prefekt Henrik Edgren som tog initiativet till utvärderingen. Vi tackar Anna Hagborg och Ylva Bergström som ingick i styrgruppen och Marcus Söderlind, Moses Högbäck och Zsuzsanna Kristófi som på ett kompetent sätt bistod oss i praktiska frågor och som fick oss snarare att känna oss som kolleger än som tillfälliga gäster. Det var också en förmån att få samarbeta med Emil Bertilsson om den kvantitativa delen av utvärderingen. Ett stort tack går slutligen till lärare och studenter som beredvilligt ställt upp vid intervjuer.

Tack för att vi fick genomföra ett utmanande uppdrag vid en dynamisk lärarutbildning!

Vasa den 31 januari 2016

Sven-Erik Hansén

Tom Wikman

Innehållsförteckning

Del I Om uppdraget	9
Introduktion.....	9
Tolkning av uppdraget och metodiskt tillvägagångssätt	9
Disponering av rapporten	13
Om lärarutbildning.....	14
Del II Dokumentanalys	23
Studiehandledningar.....	23
Mål för lärarutbildningar	24
Innehållsområden i lärarprogrammen.....	30
Undervisning.....	34
Kurslitteratur	42
Internationella inslag	46
Del III Analys av lärar- och studentröster	49
Struktur	49
Aktörer	55
Undervisning.....	60
Koherens.....	88
Optimering	102
Utveckling.....	109
Del IV Konklusioner och rekommendationer	113
Sammanfattande tolkning av dokumentanalysen.....	113
Rekommendationer baserade på dokumentanalysen.....	116
Sammanfattande tolkning av enkäter, intervjuer och observationer	116
Rekommendationer baserade på enkäter, intervjuer och observationer.....	119
Konklusioner och utblickar.....	127
Epilog	131
Referenser	132
Bilagor.....	134
Studenternas inställning till kurserna i den utbildningsvetenskapliga kärnan.....	143

Del I Om uppdraget

Introduktion

Uppsala universitetet vill enligt sin strategi

slå vakt om det långsiktiga sökandet efter kunskap för att bidra till mänsklighetens samlade vetande och till den globala utvecklingen ...Utbildningen vid Uppsala universitet kännetecknas av forskningsanknytning och progression mellan utbildningsnivåerna.

Lärarutbildningen vid Uppsala universitet arbetar således med högt ställda ambitioner. Intresset för skolan är stort och lärarutbildningen i Sverige befinner sig i en situation där skarp kritik och goda råd haglar och landet förväntas återta positionen som ledande utbildningsnation och bli Bäst i klassen. Lärarutbildningen befinner sig i ett spänningsfält mellan krav genererade ur samhällselig förändring och inomvetenskaplig utveckling. Därtill kommer utmaningar som är knutna till organiseringen av en mångvetenskaplig lärarutbildning och till kanoniserade ämnestraditioner vid universitetet.

Av tradition är olika vetenskapliga discipliner relativt väl definierade och avgränsade. Lärarutbildningen återigen är till sin grundläggande karaktär gränsöverskridande. Den samlar nämligen olika ämnesinriktningar och kunskapsområden, allt från naturvetenskap och matematik över praktisk-estetiska till samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen. Skolans demokratiuppdrag, att hos barn och unga utveckla grundläggande värderingar om och förmågor att leva och verka i samhället, vidgar ytterligare lärarutbildningens uppgift.

Lärarutbildningar är till sin omfattning vanligtvis stora vid lärosäten. De berör många fakulteter, institutioner och skolor där den verksamhetsförlagda delen av utbildningen sker. Som professionsutbildning med en specifikt definierad samhällsrelevans är lärarutbildningen strikt reglerad av statsmakten. På grund av sin mångdisciplinära karaktär är program komplexa och därför är det krävande att utforma innehållet så att det bildar logiskt uppbyggda helheter med tydlig progression. Att finna ändamålsenliga lösningar, där teori- och praktikorienterade element ömsesidigt stöder varandra, är ett återkommande tema i diskussioner om lärarutbildningar runtom i världen. Att åstadkomma en integrerad relation mellan ämnesstudier, ämnesdidaktiska studier och generella pedagogiska studier, eller som i Sverige den utbildningsvetenskapliga kärnan (UVK), har liksom visat sig vara en utmaning. Sammantaget ställer komplexiteten stora krav på möjligheterna att åstadkomma en väl integrerad lärarutbildning.

Tolkning av uppdraget och metodiskt tillvägagångssätt

Inledande precisering

Syftet för den utvecklande utvärderingen var att göra

en kvalitetsgranskning av – utifrån Uppsala universitets pedagogiska program och de övergripande examensmålen för förskollärary och lärarutbildning i Sverige – de kurser som ges inom förskollärary och lärarutbildning vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.

Uppdraget gällde en kvalitetsgranskning enbart av de kurser som ges inom förskollärary och lärarutbildning vid *Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier*. Konkret har detta inneburit en analys av de kurser som ingår i UVK inom de olika lärarutbildningarna. En granskning av ämnesstudier, ämnesdidaktik och verksamhetsförlagd utbildning (VFU) ingick således inte i uppdraget och våra slutsatser gäller därför endast en avgränsad del av lärarutbildningen.

Det avtal som ingåtts inför uppdraget innehåller två detaljerade bilagor av vilka den första ger ytterligare konkreta riktlinjer för uppdraget. Den andra bilagan innehåller en sammanfattning av tidigare utvärderingsresultat och bidrar med en nödvändig bakgrundsteckning.

Empiriskt underlag och principer för analys

Uppdraget omfattade två utvärderingsperioder. Den första sträckte sig från oktober 2014 till mars 2015 och den andra från mars 2015 till januari 2016.

Period 1

Dokumentanalysen gällde en granskning av styrdokumentet för utbildningarna och baserades på:

- studiehandledningar
- kursplaner och kursmål
- kursstrukturer och kursupplägg
- examinationsuppgifter
- internationella inslag

Granskningen inleddes med att vi gick igenom och analyserade statliga styrdokument (Högskoleförordningen) och Uppsala universitets kursplaner för UVK. Därefter analyserade vi kursmål, kurslitteratur, studiehandledningar, föreläsningsunderlag och examinationsuppgifter på samtliga utbildningar. Vi gick igenom alla de föreläsningsunderlag, seminarieuppgifter och annan till kurserna hörande information som var publicerade i Studentportalen. Det insamlade materialet i detta första skede av vår granskning resulterade i en sammanställning på cirka 100 sidor. I sammanställningen skrev vi in spontana kommentarer efter varje enhet och använde dem som underlag för analysen och för intervjuer och observationer i det andra skedet av granskningen. I dokumentanalysen använde vi oss emellertid även i en viss utsträckning av studentröster ur tidigare utvärderingar för att autentisera analysen.

I arbetet med att få grepp om kvalitetsaspekter i kurserna har granskningen genomförts så att vi diskuterat gjorda val av uppläggning och av analysobjekt. I våra tolkningar av dokumenten har vi kontinuerligt prövat olika angreppssätt i analysen och successivt arbetat oss fram till en gemensam tolkning och förståelse.

Period 2

Den andra delen av uppdraget fokuserade på intervjuer med studenter och lärare och på observationer av undervisningen. Intervjuer och observationer inriktades på utformningen av undervisningen och innefattade intervjuer med lärare och lärarstudenter, observationer av undervisningen samt enkätsvar:

- föreläsningar
- seminarier/workshops
- examination
- internationella inslag

Samma typ av kontinuerliga diskussioner som vid dokumentanalysen har vi också tillämpat i kodningen och kategoriseringen av insamlat intervjumaterial och observationer.

Intervjuer

Avsikten med intervjuerna har varit att identifiera lärares intentioner om kvalitet och av hur lärarstudenter uppfattar kvalitet i konkretiseringen av intentionerna i kursaktivitet-

erna. Vi har velat synliggöra den eller de intervjuades syn på arbets- respektive studie- verkligheten utan att i för hög grad styra. Därför har vi använt oss av *semistrukturerade gruppintervjuer*, dvs. av intervjuer som utgår från frågeområden snarare än från exakta och detaljerade frågor. Vi har använt oss av en intervjuguide (bilaga 5) och följt upp olika informationsstråk som de intervjuade har gett impulser för. Genom att utgå från samlade temaområden istället för många detaljerade frågor kunde samtalet föras på ett naturligt sätt och även ge deltagarna i gruppen möjlighet att själva initiera frågeställningar och styra ordningsföljden på teman som skulle diskuteras.

Intervjun som forskningsmetod ger deltagare möjlighet att diskutera sina tolkningar av världen och att uttrycka sina uppfattningar om olika företeelser (jfr Cohen, Manion & Morrison, 2001). Intervjuer är också komplexa och förknippade med olika slag av problem, särskilt den typ av gruppintervjuer som vi tillämpade i samtal med studenter. Den som blir intervjuad kan exempelvis hålla tillbaka och reglera en del av det de vet. Likaså kan flera av de innebörder som är klara för den ena parten vara svårtillgängliga för den andra och liksom i det levande livet är det omöjligt att rationellt kontrollera varje aspekt av intervjuer. I en intervjusituation kan en intervjuad även utveckla ambitionen att stöda sin egen institution.

Studenter och lärare inom förskolläraryrket, grundläraryrket och ämnesläraryrket intervjuares. Respondenterna har sammantaget representerat alla sju kärnkurser.

Intervjuer med lärarstudenter

Studenterna har inom olika lärarprogram och skeden av utbildningen huvudsakligen intervjuats i grupp. Lärarstudenterna gav synpunkter på den kurs de genomgick, men även på kurser som de tidigare genomgått och synpunkter på samverkan mellan kurserna inom UVK och mellan UVK och övriga delar av lärarutbildningen. Universitetet har skött urvalet av studenter så att de passerat in i vårt besöksschema. Studenter som deltagit i den undervisning vi observerat har tillfrågats och vi har intervjuat dem som frivilligt ställt upp. Ibland har även lärare i förväg bett studenter att ställa upp.

Lärarintervjuer

Vi har valt lärare med olika typer av ansvar inom kurserna och således intervjuat kursledare, enskilda föreläsare och ledare för seminarier och workshops. Kvaliteten i kurserna har identifierats så att de båda kategorierna, lärarstudenter och lärare, har fått uttala sig om samma företeelser.

Bearbetning av intervjuer

Arbetet med det insamlade materialet handlade om att systematisera iakttagelserna. Vi har försökt undvika att forcera arbetsprocessen och i stället periodvis distanserat oss från materialet för att successivt vidga vår insikt och våra möjligheter att identifiera trender och mönster. Primärt har analysen av intervjuerna inte inriktats på enskilda kurser. I stället har fokus lagts på mönster eller tendenser i studenters och lärares uppfattningar om UVK-kurserna.

Intervjuerna bandades, transkriberades och har skrivits ut ord för ord vilket betyder att det samlade materialet omfattade 233sidor (633990 tecken). Sammanlagt intervjuades 17 lärare och 13 studentgrupper. Studentgrupperna intervjuades i anslutning till ett undervisningspass som vi deltog i.

Arbetsprocessen genomgick följande steg: I steg ett har innehållet komprimerats och strukturerats i preliminära innehållsliga områden. I steg två har vi i en öppen kodning identifierat ett antal fokuseringskategorier konstituerade av ett antal aspekter. I steg tre komprimerades materialet ytterligare i en selektiv kodning som resulterade i de slutliga kategorier, underkategorier och aspekter som strukturerar kapitel 3 i vår rapport.

Den öppna kodningen utmynnade i ett stort antal kategorier och i den selektiva kodningen reducerades kategorierna till sammanlagt 6 som i sin tur delades upp i underkategorier och aspekter.

Under samtliga steg och under vår skrivprocess har vi likvärdigt deltagit och diskuterat oss fram till en intersubjektiv förståelse. Med intersubjektiv förståelse avser vi egenskapen att kunna jämkas samman och dela subjektiva uppfattningar och förståelse av företeelser och resonemang som presenterats i exempelvis intervjuer. Intersubjektiv förståelse betyder således att företeelser och resonemang bedöms ungefär på liknande sätt.

Kategorierna har lagts som grund för struktureringen av intervjuerna och till en del relaterats till de mönster som dokumentanalysen resulterade i. Eftersom vårt fokus primärt har legat på att identifiera mönster i lärarstudenternas och lärarutbildarnas beskrivning av lärarutbildningen inom ramen för UVK har vi inte gjort en strikt uppdelning av analysen per kurs och program. Valet att med ganska breda penseldrag dokumentera det insamlade materialet är även betingat av etiska skäl. Vi har strävat efter att ge en så trovärdig och sanningsenlig beskrivning som möjligt av respondenternas uppfattningar. Våra etiska överväganden har handlat om att hitta en rimlig balans mellan en tillräcklig datanära beskrivning som samtidigt skyddar respondenternas integritet.

Analysen har en narrativ karaktär i betydelsen att vi strävat efter att länka respondenternas tankar samman till korta sammanhållna tematiska helheter som representationer av upplevelser och erfarenheter. I narrativerna har en sammanhållen skildring av olika aktörers erfarenheter av UVK-kurser inom olika lärarprogram utvecklats.

Vi har även strävat efter att välja excerpter som representerar ett mönster, eller en tendens som vi kunde urskilja i intervjuerna. I några fall återger vi också delar ur samtalssekvenser för att få med nyanser och även för att belysa dynamiken inom gruppen.

Observationer

Observationer innebär att den eller de som observerar ingår i den grupp som ska observeras. Data består vanligtvis av kontinuerligt förda anteckningar om händelser, intryck, beteenden med mera som bedöms vara av värde för uppdraget. Påverkan på gruppen är minimal, men svagheten med observationer är att de är selektiva och därför inte kan göra anspråk på att förmedla en helhetsbild. Observationer kan variera mellan polerna strikt strukturerade, t.ex. enligt i förväg valda objekt för observation enligt ett detaljerat protokoll och ostrukturerade, dvs. att impressionistiska anteckningar görs av det som händer allteftersom det händer. Vi har valt det senare tillvägagångssättet för att kunna göra minnesanteckningar baserade på omedelbara och direkta iakttagelser av föreläsningar, seminarier och övriga aktiviteter. Våra intryck har bearbetats i vår efterföljande kommunikation, ofta i omedelbar anslutning till föreläsningar och seminarier och intervjuerna har inletts med en anknytning till föreläsningen. Observationerna ska ses som ett komplement till intervjuer som utgör det huvudsakliga empiriska underlaget för den andra perioden av kursutvärderingen.

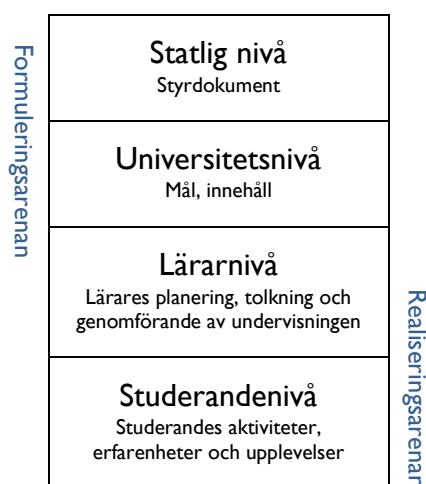
Enkät svar

En tredje form av empiriskt material har insamlats från kursutvärderingar. Institutionens återkommande utvärderingar av enskilda kurser har vi använt oss av. I dokumentanalysen har vi till en del utnyttjat enkätsvaren från en utvärdering som genomfördes 2014. Under den andra utvärderingsperioden har intervjuer och observationer kompletterats med enkät svar från 2014 och 2015. Vi hade också möjligheter att medverka i utformningen av den mera omfattande enkätundersökning som utfördes 2015 (Bertilsson, 2016) och kunnat bidra med några frågor som anknöt till vår utvärdering.

Vår kulturella bakgrund kan ses både som en styrka och en svaghet. En styrka, därför att vi kommer utifrån och anlägger ett distanserat perspektiv som inte är knutet till lokala hänsynstaganden. Vår erfarenhet erbjuder nya infallsvinklar och impulser vilket kan

innebära att svagheter och uppnådda styrkor uppmärksammas. Utanförperspektivet kan givetvis även betyda en svaghet då vi saknar konkret erfarenhet av svensk lärarutbildning och riskerar att övertolka eller feltolka granskade företeelser.

Vi vill också påpeka det i och för sig självklara att vi har granskat en verksamhet i rörelse och kontinuerlig förändring vilket betyder att rapporten beskriver och bedömer situationer och företeelser som inte nödvändigtvis längre existerar i just den form de hade då det empiriska underlaget sammanställdes. Utgående från ambitionen att åstadkomma en åskådligt strukturerad granskning av en komplex verksamhet särskiljer vi som en övergripande ram fyra nivåer som är sammanlänkade med två arenor. *Formuleringsarenan* manifesterar sig främst på statlig nivå och universitetsnivå. Här gestaltas intentionerna bakom lärarutbildningen i form av olika typer av mål. På universitetsnivån tolkas och operationaliseras lärarprogrammets kurser i lärandemål, innehållsbeskrivningar och examinationer. *Realiseringsarenan* representerar verkställigheten av intentionerna på lärarnivå genom undervisningen och på studerandenivå genom lärarstudenternas deltagande och lärande. I figur 1 åskådliggörs nivåerna på de två arenorna.



Figur 1. Struktur över uppläggningsen av kursgenomgången.

Disponering av rapporten

Rapporten har disponerats så att vi i del I klargjort uppdraget och vår preciserande tolkning av det. Därefter har vi beskrivit den metodiska uppläggningsen och det empiriska underlag som rapporten bygger på. I ett avsnitt rubricerat Om lärarutbildning behandlas teman som rör utbildningens organisation, relationen mellan vetenskaplighet och beprövad erfarenhet, kvalitetsaspekter, lärandemål som företeelse i högre utbildning och slutligen synpunkter på frågan om vem som är lärarutbildare och lärarstudent. I del II genomfördes dokumentanalysen enligt strukturen mål, innehåll, undervisning, examination, kurslitteratur och internationalisering. Del III omfattar primärt intervjuer med lärare och studenter. Innehållet har disponerats i enlighet med kategorierna *struktur*, *aktörer*, *undervisning*, *koherens*, *optimering* och *utveckling*. I rapportens del IV görs en sammanfattande analys med utgångspunkt i koherens och progression. Analysen utmynnar i ett antal rekommendationer och i en konkluderande reflektion.

Om lärarutbildning

Innan vi går in på den egentliga granskningen finner vi det motiverat att som förståelsebakgrund utveckla några principiella aspekter på lärarutbildning inom högre utbildningsinstitutioner. Vi har valt sex teman som underlag och redskap för vår analys. För det *första* behandlar vi lärarutbildningens organisation inom universitetet och för det *andra* lärarutbildning baserad på forskning och beprövad erfarenhet. För det *tredje* står lärarutbildning och kvalitet i blickfånget, med särskilt fokus lagt på progression och koherens. Vidare för det *fjärde* definierar och operationaliserar vi fenomenet lärandemål i högre utbildning och slutligen för det *femte* tecknar vi några drag som enligt aktuell forskning karakteriserar lärarutbildaren och för det *sjätte* den svenska lärarstudenten.

Lärarutbildningens organisation inom universitet

Lärarutbildningen skiljer sig, som vi i inledningen påpekat, från övriga universitetsinstitutioner genom att den till sin karaktär är mångdisciplinär, vilket ställer stora krav på utformning och genomförande. Flera grundläggande frågor måste ställas. Hur ska den organisatoriska strukturen se ut och vilka parter ska involveras? Hur skapas fungerande beslutsstrukturer och hur organiseras kurser i en utbildning med många parter verksamma inom olika institutionella ramar? Komplexiteten accentueras även till följd av att lärarutbildningen är sammanlänkad med den praktiska del av utbildningen som sker i skolor (VFU). Hur integrera teoriorienterade kurser på lärosätet med praktikorienterade aktiviteter i skolor?

Labaree (2008) har, utgående från ett amerikanskt perspektiv, belyst lärarutbildningen som fenomen. Han hävdar att lärarutbildningar historiskt sett har haft problem med att hitta sin plats inom universitetet. Trots att de ofta varit omfattande och samhällligt relevanta har de framstått som marginaliserade och diffusa i relation till andra specialiserade discipliner inom ett lärosäte. Lärarutbildningar har därför lidit av låg status inom universitet och har betraktats mera som massutbildningar än som exklusiva professionsutbildningar. Bertilsson (2009) påpekar i en undersökning om rekryteringen av lärarstudenter att lärarutbildningen, idag omsluten av högskoleorganisationen och praktiserad vid 27 lärosäten, är det närmaste Sverige kommer en massutbildning. Lärarutbildningen rekryterar många studenter till många fakulteter och kan därför ses som en värdefull resurs samtidigt som "floden" av studenter enligt Labaree (2008) riskerar den akademiska standarden.

Lärarutbildningar vid ett lärosäte kan organiseras på varierande sätt. Organiseringen är inte enbart en fråga av teknisk eller praktisk natur. Ytterst är organisationsformen ett utslag av traditionsmässiga, praktiska och ideologiska överväganden som har stora konsekvenser för vilken typ av lärare som utbildas. Frågan är därför hur en organisationsform kan skapas med kapacitet att optimalt tillgodose akademisk kompetens inom olika discipliner. Utmaningen blir att på ett ändamålsenligt och dynamiskt sätt i studierna utveckla ett koordinerat samspel mellan vetenskapliga basämnen, ämnesdidaktik, utbildningsvetenskap och praktik. För att illustrera frågan om för- och nackdelar med olika organisationsmodeller inom högre utbildningsinstitutioner presenterar vi tre modeller som beskriver varierande sätt att fördela ansvar inom lärarutbildning mellan parter som planerar och håller kurser (jfr NOKUT, 2006). Sättet att organisera lärarutbildningen ramar in och reglerar betingelserna för uppläggning och genomförande av kurser. Konkret är vår tolkning att den institutionella inramningen påverkar lärarstudenternas lärande, deras uppfattning om kursernas betydelse i studierna och ytterst kvaliteten på deras lärarutbildning.

Integrerad modell

Läroarutbildningen bildar en separat integrerad enhet där utbildningen i sin helhet försigår. Som organisationsform framträder den tydligt inom utbildningsinstitutionen och samtidigt är den till sin inre konstruktion mångvetenskaplig och komplex. Utmaningen inom modellen är stor då det gäller att utveckla ämnes- och ämnesdidaktisk kompetens inom olika discipliner. Däremot är disciplinen utbildningsvetenskap framträdande och förutsättningarna att skapa en tydlig läroaridentitet goda (jfr Askling, 2006).

Asymmetrisk matrismodell

Delar av läroarutbildningen bildar fortsättningsvis en separat enhet med en tydlig ledningsfunktion och egen kursverksamhet. Däremot är ämnes- och ämnesdidaktiska studier utplacerade på ämnesinstitutioner. Enligt modellen säkras en gedigen ämnes- och ämnesdidaktisk kompetens, men ambitionen att hålla läroarutbildningen integrerad utmanas.

Matrismodell

Till sin grundläggande konstruktion är modellen decentraliserad och kursverksamheten i huvudsak förlagd till ämnesinstitutioner och ett administrativt organ krävs för att administrera läroarutbildningen. Den ämnesmässiga kompetensen understryks medan den ämnesdidaktiska kompetensen varierar beroende på personella resurser inom en ämnesinstitution. Läroaridentiteten tenderar att starkt knytas till ämnet. En risk för fragmentering föreligger emellertid då läroarutbildning bedrivs inom ett stort antal institutioner.

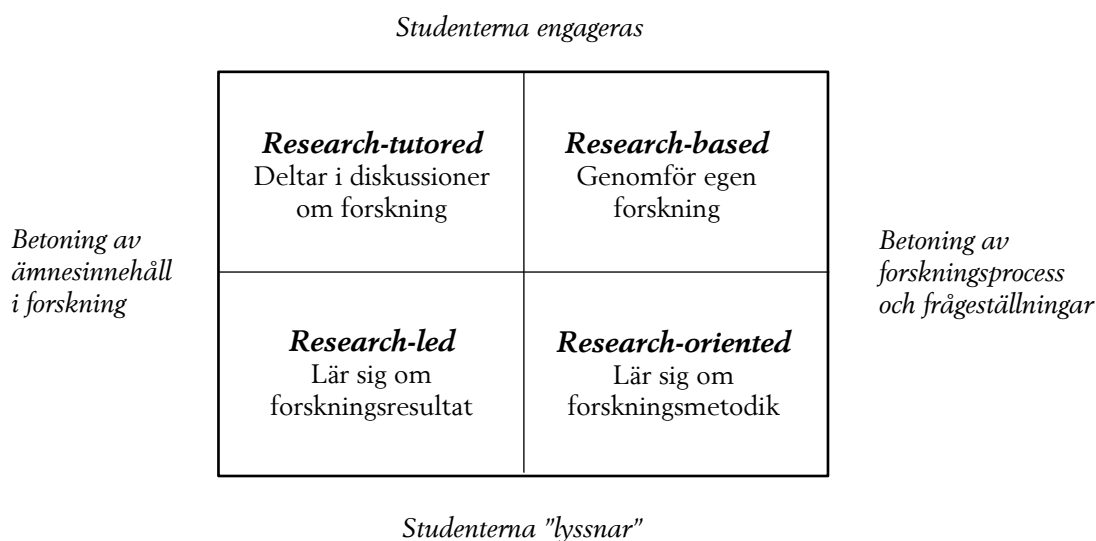
Modellerna är analytiska konstruktioner och ska ses som förtätningar inom ett kontinuum där varje modell har sina för- och nackdelar. Utgående från vår förståelse kan de olika läroarprogrammen vid Uppsala universitet positioneras inom den spännvidd som den asymmetriska matrismodellen och matrismodellen rymmer. I jämförelse med den integrerade modellen kräver de båda andra, för att fungera, en samlad och formaliserad struktur för samarbete. Balansgången mellan att å ena sidan upprätthålla en i akademiskt avseende hög kvalitet och å andra sidan en markerad professionsprofil på kurserna ställer stora krav på den strukturella uppläggnngen av programmet och på personalen som i undervisning och handledning ska materialisera programmet.

Forskning och beprövad erfarenhet

I uppdraget har ingått att identifiera och granska hur principen om att akademisk utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet har förverkligats. I vår tolkning av begreppen har vi utgått från den definition och distinktion som görs i rapporterna *Uppföljande utvärdering av läroarutbildningen* och *Bäst i klassen – En ny läroarutbildning* (Rapport 2008:36R; jfr Regeringens proposition 2009/10:89). I rapporterna läggs lika betoning på att läroarutbildningen är forskningsbaserad och vilar på beprövad erfarenhet.

Begreppet forskningsbaserad är brett samlande och behöver preciseras. Kansanen (2014) har, med hänvisning till Griffiths (2004), identifierat ett antal relationer mellan forskning och undervisning i högre utbildning. Läroarutbildningen i Sverige gör anspråk på att kunna karakteriseras som forskningsbaserad. Kansanen tilldelar forskningsbaserad läroarutbildning fyra drag. För *det första* ska studieprogrammet vara strukturerat i enlighet med en systematisk analys av utbildningen, för *det andra* är all undervisning baserad på forskning vilket innebär att undervisning och forskning om undervisning är integrerade, för *det tredje* förvärvar blivande lärare förmåga att argumentera, fatta motiverade beslut när de undersöker och löser pedagogiska problem och slutligen för *det fjärde* får läroarstudierande formell träning i forskning under sina studier. Samtliga drag förutsätter att läroarutbildarna själva antingen är forskarutbildade och bedriver aktiv forskning eller att läroarutbildare i sin undervisning aktivt använder sig av resultat från forskning.

En annan forskare, Healey (Healey & Jenkins, 2015) har en modell med delvis andra betoningar i de fyra typerna av relationen mellan undervisning och forskning som beskrivs i modellens kvadranter (figur 2).



Figur 2. Översikt över relationen forskning och undervisning (Healey & Jenkins, 2015).

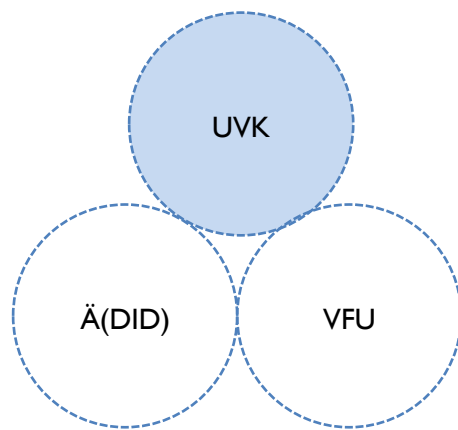
I vår granskning använder vi Kansanens och Healeys typologier som raster i syfte att belysa hur vi uppfattar att den forskningsbaserade lärarutbildningen vid Uppsala universitet realiserats.

I högskoleförordningen används även begreppet beprövad erfarenhet. Begreppet ska inte ses som ett alternativ till forskningsbaserad verksamhet utan som ett komplement, vilket betyder att långvarig, hållbar, dokumenterad och prövad erfarenhet också behöver tas tillvara i genomförandet av lärarprogrammen (jfr Rapport 2008:8R.). Att erfarenheten är (be)prövad betyder att den har bedömts som relevant för innehållet i en viss verksamhet eller som del av den. Lärarutbildningen och läraryrket generellt har utvecklats utifrån mångårig erfarenhet och lärarutbildare har ackumulerat kunskaper och färdigheter om vad som fungerar utan att direkta hänvisningar till forskningsresultat kan göras.

Lärarutbildning och kvalitet

Vårt uppdrag är att fånga in kvaliteten i kurserna inom den utbildningsvetenskapliga kärnan. Vi är väl medvetna om att fenomenet kvalitet är mångtydigt och inte kan beskrivas i objektiva termer. Därför undflyr det försök till konkreta och explicita definitioner. I vår vardagsförståelse av ordet anknyter vi kvalitet till ord som ideal, excellens, till något som prestationsmässigt befinner sig på hög nivå. Kvalitet är att inordna i kategorier, att göra åtskillnad mellan eller att separera egenskaper (jfr Hamilton, 2004). Den önskade egenskapen, kvalitet, finns i större eller mindre utsträckning eller saknas helt. Hela examinationssystemet exempelvis bygger på att genom utvärdering inordna studenter i kategorier som betecknar kvaliteter i prestationer. Kvalitet och processen att utveckla och förbättra hör samman. Att förbättra något innebär i sin tur att det föreligger en uppfattning om vad som är önskvärt att uppnå och därför har klart utformade lärandemål (jfr nästa avsnitt) fått en så stor betydelse i arbetet med att utveckla kvalitet i utbildningar.

En konsekvens av att vi inte granskar lärarutbildningen som helhet är att interkommunikationen mellan lärarutbildare vid UVK och ämnesinstitutioner inte kan beaktas. Den kommunikationen kan antas vara av stor betydelse för hur lärarstuderande uppfattar det kommande arbetet. I figur 3 har vi schematiskt åskådliggjort de tre fält som lärarutbildningen består av och den del som är föremål för vår granskning.



Figur 3. Uppdraget gäller UVK som utgör ett av de tre fält som organisatoriskt konstituerar lärarutbildningen.

Beskrivning av kvalitet gjordes, utöver vad som är bestämt i styrdokument, utgående från erfarenheter och intentioner. Vår förståelse bygger på våra erfarenheter som lärare, rektorer, lärarutbildare och som medlemmar i paneler som utvärderat och kvalitetsgranskat lärarutbildningar i olika nordiska länder. Vi definierar här begreppen *progression* och *koherens* som centrala kvalitetsmarkörer i högre utbildning.

Progression

Med Bologna-processen, som startade i mitten av det förra decenniet, har begreppet progression fått en stor betydelse för att beskriva successivt växande krav i studierna. I universitetets strategi understryks vikten av progression mellan utbildningsnivåer. Ett enhetligt system med tre jämförbara examensnivåer har utvecklats för att identifiera progressionen mellan grundnivå, avancerad nivå och forskarutbildningsnivå. För olika nivåer anger *The Dublin Descriptors* tydliga krav på kunskaper, färdigheter och förhållningssätt. Vid olika lärosäten i Sverige har grupper under de senaste åren arbetat med att definiera och precisera principer för progressionslinjer i lärarutbildningar (jfr exempelvis Hesslefors, Carle & Engberg, 2010; Klinth & Lindgren, 2010).

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 uttryckas genom valet av verb för lärandemål. Utgående från verb kan kumulativt växande krav inordnas i olika typer av hierarkiska taxonomier som i Blooms kända taxonomi där verb används för att tydliggöra olika typer av kunskaper. Som exempel kan nämnas verben *definiera* och *beskriva* som används för att uttrycka en mer grundläggande och verben *jämföra* och *värdera* en högre nivå. Taxonomier har kritiserats för att alltför ensidigt betona kognitiv utveckling.

Vårt bruk av begreppet progression avser den successiva utvecklingen av blivande lärares kunskaper, färdigheter och förhållningssätt inom enskilda kurser. Progressionen förväntas alltså framträda i kursplaner och manifesteras i lärandemål, kursinnehåll, arbetsformer, litteratur och examinationer men också i hela lärarutbildningen där varje del är sammanfogad. Progressionen utgör då en integrerande princip i kvalifikationsprocessen som under studiernas förlopp i slutändan leder till en formell och professionell lärar-kompetens.

Koherens

Begreppet koherens brukar beskrivas som samstämmighet, överensstämmelse eller sammanhängande. Koherens refererar till en överordnad princip som genom tematiska förbindelser av olika element håller samman en företeelse. Koherensen kan till sin karaktär

betecknas som strukturell då den avser likformighet i till exempel uppbyggnaden och dispositionen av kurser, i examinationsformer, i distributionen av aktiviteter osv. Koherensen beskrivs som konceptuell då en del av en kurs, en kurs, en kategori av kurser eller en hel utbildning byggs upp utgående från en gemensam innehållslig och begreppslig grund, som en specifik teoretisk ansats. Konceptuell koherens på en hel utbildningsnivå betyder att parter involverade inom UVK, Ä(did) och VFU har diskuterat och kommit överens om hur de ska vara relaterade och hur en meningsfylld och organiskt sammansatt helhet kan skapas.

Lärandemål i högre utbildning

Bolognaprocessen innebar att riktlinjer utarbetades för utvecklingen av tydligt definierade lärandemål. Ett enhetligt system för att bedöma krav och prestationer utformades och därmed skulle systemet underlätta studenternas mobilitet inom Europa.

Begreppet lärandemål refererar till ett förväntat studieresultat, eller till vad studenterna ska kunna, förstå, förhålla sig till och kunna göra efter genomgången kurs, och har setts som ett kvalitetsredskap för att utveckla och genomföra kurser (Caspersen, Frølich, Karlsen & Aamodt, 2014). På engelska används begreppet *learning outcomes* vilket åskådliggör tanken om ett konkret utfall, dvs. resultatet av lärande. Det norska begreppet *læringsutbytte* understryker ytterligare den kompetens som förväntas manifestera sig i kunskaper och handlingar som den studerande genom lärandeprocessen förvärvat. Ett lärandemål förväntas innehålla ett drivande verb som anger vad studenten ska kunna efter avslutad kurs. Lärandemålet ska vidare innehålla information om innehållet i studentens handlande och ett uttryck som anger kvaliteten i prestationen. Valet av verb är krävande därför att det också kan uttrycka nivåkrav och därmed reflektera progressionen i studierna.

Kravet på tydlighet medför således att ju mer preciserat formulerade lärandemålen är, desto mer exakt kan studieresultaten identifieras och betygsättas. Det här förutsätter att det råder koherens mellan olika delar av en kurs, dvs. mellan mål, aktiviteter och examination (jfr Biggs, 1999). En självskriven konsekvens av detta är att samtliga lärandemål som anges i planen kan examineras.

Lärarytildare

Avsikten i detta avsnitt är att med utgångspunkt i forskning om yrkesgruppen lärarytildare översiktligt peka på drag som belyser frågan om hur lärarytildare kan definieras, vilka formella krav som ställs på den och vilken typ av standarder som formulerats i policydokument. Forskning om lärarytildare förefaller att vara relativt sparsamt förekommande. Samma iakttagelse gör också Murray och Harrison (2008) som hävdar att empiriskt grundad kunskap om lärarytildning är begränsad. Murray och Males (2005) är förvånade över att empirisk forskning om professionen som lärarytildare tillsvidare är i sin begynnelse. I synnerhet har få studier fokuserat på lärarytildares professionella erfarenheter under de första åren då de övergår till högre utbildningsinstitutioner och går in i akademiska roller. Bristen på forskning betyder att lärarytildarprofessionen är svagt utforskad och därmed är även förståelsen av lärarytildare som yrkesgrupp svag. Lärarytildare arbetar i en mångdisciplinär professionell kontext och är nyckelaktörer i kvalificeringen av blivande lärare. Därför blir det väsentligt att ställa frågan om vem lärarytildaren är.

I definitioner av lärarytildaren möter vi en sammansatt beskrivning. I rapporten *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes* (2013) görs ett försök till definition av en lärarytildare som vanligtvis beskrivs som en erfaren lärare och handledare av lärarytildarens praktik under den grundläggande utbildningen. Lärarytildarna tillhör en campusbaserad personalgrupp inom högre utbildning och undervisar i skolans olika äm-

nen eller i pedagogik och didaktik och idag är lärarutbildare vanligtvis även forskare. Ur samma rapport framgår också att det i allmänhet saknas en specifik kvalificering av lärarutbildare utöver de generella akademiska krav som ställs på anställda inom högre utbildning. Tre frågor brukar, enligt rapporten, ställas om lärarutbildares kvalifikation: Borde lärarutbildare själva vara utbildade lärare med lärarerfarenhet? Borde lärarutbildare åtminstone ha en mastergrad? Borde lärarutbildare ha en doktorsexamen? Olika länder har besvarat frågorna olika. Tidigare har professionell erfarenhet i allmänhet prioriterats framför akademiska kvalifikationer. Men situationen håller på att förändras. Enligt den rapport som Nordiska ministerrådet publicerade 2009 sker genom akademiseringen en förskjutning av behörighetskraven så att lärare även för lägre skolstadier avlägger kandidat-, magister- eller mastergrad.

Vilka anställningstyper representerar lärarutbildare inom UVK-kurserna i olika lärarprogram vid Uppsala universitet? Tabell 1 visar situationen vårterminen 2015 som den kan tolkas ur de dokument som tillställts oss.

Tabell 1. Fördelning av olika kategorier av lärare som undervisade i UVK våren 2015.

Universitetsadjunkt (även adjungerade)	54 %
Universitetslektor	20 %
Professor	4 %
Doktorand	13 %
Lärare från annan institution	5 %
Övriga	3 %

Tabellen bygger på samtliga namn som förekommer i förteckningarna. Om en lärarutbildare undervisar på flera kurser och program har namnet räknats samtliga gånger. Av tabellen framgår att starkt övervägande majoriteten av lärarutbildarna utgörs av icke disputerade adjunkter (54 %) följda av disputerade universitetslektorer på knappt 20 % och även av lärare som har sin huvudsakliga anställning vid andra institutioner. Professorernas andel ligger på blygsamma ca 4 % och den andelen följer i stort sett den profil som *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen 2008* kom fram till. En majoritet av lärarna inom UVK är alltså inte forskarutbildade.

Lärarstudenter

För vårt uppdrag var det motiverat att få en uppfattning om lärarstudenten. Det är viktigt därför att studenter med olika förutsättningar kommer att tolka och förstå samma utbildning på olika sätt. Frågor av intresse blir därför: Vilka typer av studenter söker sig till lärarutbildning? Hur ser deras sociala bakgrund ut och hur bedriver de sina studier jämfört med andra studerande inom högre utbildning?

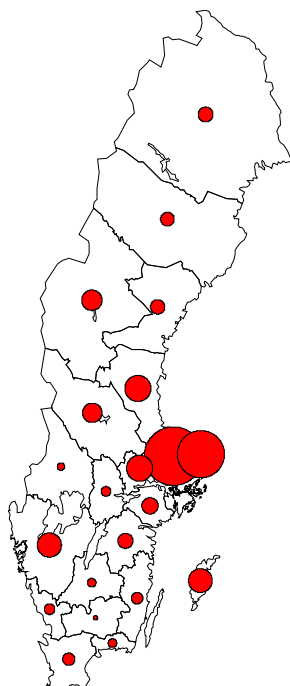
Rekrytering

Allmänt sett har söktrycket till lärarutbildningarna enligt Bertilsson (2009) minskat under perioden 1977-2007. Lärarprogrammen domineras av kvinnliga studenter, många med relativt låga betyg. Rekryteringsmönstren är tydliga och stabila och många av studenterna har arbetarklassbakgrund. På förskollärarutbildningarna förekommer de lägsta andelarna studenter från hem med föräldrar som har längre högskoleutbildning och höga sociala positioner. Ur undersökningen framgår vidare att ju äldre barn som ska undervisas och ju mer ämnesstudier utbildningen innehåller desto fler är studenterna från högre sociala skikt (Bertilsson, 2009; jfr även Sjunnesson, 2011).

En viss förändring mot en ökad rekrytering håller dock på att ske. Universitetskanslerämbetet meddelade i december 2013 att även om söktrycket till lärarutbildningarna generellt sett är lågt, skedde en uppgång höstterminen 2011, men skillnaden mellan olika lärarutbildningar är fortsättningsvis stor. Söktrycket till förskollärarutbildningen är klart högst. Däremot förblev söktrycket lågt till grundlärarutbildningen med inriktning mot årskurs 4–6 och till ämneslärarutbildningen med inriktning mot årskurs 7–9.

År 2014 steg det totala antalet sökande med nästan fyrtusen jämfört med 2013. Störst var ökningen till specialpedagogutbildningen, med 40 procent. Inom ämneslärarutbildningar var ökningen enligt en från *Rapport från Universitets- och högskolerådet* (april 2014) högst i historia, matematik och samhällsvetenskap.

Uppsala universitets lärarprogram har en bred geografisk rekrytering som täcker samtliga svenska län men med en koncentration av studenter från Uppsala och Stockholms län (Bertilsson, 2016).



Figur 4. Den geografiska rekryteringen av lärarstudenterna vid Uppsala universitet enligt Bertilsson (2016).

Ämneslärarprogrammet hade den största geografiska spridningen medan förskollärarprogrammet rekryterade i huvudsak från närområdet.

Feminisering

Bertilsson (2009) visar att feminiseringen av läraryrket i Sverige och i jämförbara länder har fortsatt och att andelen kvinnor aldrig understiger sjuttio procent och att andelen ökar ju yngre elever som undervisas. Kvinnor är mer välföreträdde på språkutbildningar i jämförelse med matematiska och naturvetenskapliga. Andelen män ökar ju högre upp i skolsystemet lärarutbildningen siktar och desto mer ämnesstudier som ingår (jfr även Hultqvist & Palme, 2009).

Enligt statistiska uppgifter från UKÄ (vt. 2015) dominerade andelen kvinnor inom förskollärarutbildningen (93 %) och inom grundlärarprogrammet (87 %). Inom ämneslärarprogrammen var andelen kvinnor lägre och på det korta programmet dominerade männens andel något. En iakttagelse som kan göras utgående från siffrorna är att ju äldre elever utbildningen kvalificerade för desto högre blev andelen män (se Bertilsson 2016). Majoriteten av studenterna befann sig våren 2015 inom åldersspannet 20-25 år. En relativt stor grupp representerade åldrarna 26-30 och en grupp åldersmässigt utspridd från 31-52.

Lärarstudentens "nedärvda tillgångar"

Skillnaderna i den sociala sammansättningen av lärarstudenter varierar mellan lärosätena. Andelen lärarstudenter från så kallade studieovana hem, där föräldrarna har liten erfarenhet av egna studier, är förhållandevis stor. Andelen föräldrar med längre högskoleutbildning eller forskarutbildning, är sålunda klart lägre än generellt för högskolan. Skillnaden har dessutom skärpts eller, annorlunda formulerat, lärarutbildningarna har blivit efter då mer nedärvt utbildningskapital tillförts högskolan i stort. En annan indikator på studenternas nedärvda tillgångar är föräldrarnas yrkesposition. Bertilssons undersökning (2009) visar att den tydligaste förändringen över tid är att andelen lärarstudenter med det han definierar som arbetarklassbakgrund ökar samtidigt som andelen från högre tjänstemannahem minskar. Exempelvis har föräldrar till blivande lärare en betydligt lägre utbildningsnivå än föräldrar till läkar- och arkitektstudenter. Större universitet, bl.a. Uppsala, har dock en något högre social rekrytering. Enligt Hultqvist och Palme (2009) har nästan hälften av alla lärarstudenter föräldrar med högst gymnasieutbildning och en femtedel kommer från hem där föräldrarna har utbildning på högst grundskolenivå, vilket betyder att studenternas studieväg starkt avviker från föräldrarnas.

Vid Uppsala universitet angav en klart större andel av förskollärarstudenterna än av grundlärarstudenter och ämneslärarstudenterna att föräldrarna enbart hade förgymnasial respektive gymnasial utbildning som högsta utbildningsnivå. Omvänt, angav bland ämneslärarstudenterna en klart större andel att någon av föräldrarna hade en längre högskoleutbildning (3 år eller längre). Bland ämneslärarstudenterna var det också vanligare att båda föräldrarna hade en längre högskoleutbildning (Bertilsson, 2016). Den stora bilden visar på ett mer eller mindre linjärt samband mellan att ju äldre elever lärarna kvalificerade sig för att undervisa, desto högre blev föräldrarnas utbildningsnivå. Enligt Bertilsson (2016) var det möjligt att den olikartade rekryteringen kunde påverka studenternas uppfattningar om kurserna.

Studierna

Hultqvist och Palme (2009) framhåller att lärarstudenterna mer sällan än andra jämförda grupper har gått på naturvetenskapliga program, som betraktas vara gymnasieskolans elitprogram. Den övervägande delen av lärarstudenterna har gått ett gymnasieprogram med samhällsvetenskaplig inriktning. Lärarstudenterna ägnar också mindre tid åt självstudier och mindre tid av förberedelse inför prov och tentamina. Lärarutbildningen omfattar nämligen betydligt färre inslag av typen större prov eller tentamina än andra utbildningar. Det här visar enligt författarna att lärarstudenterna uppfattar sin utbildning som mindre viktig och mindre krävande än studenterna på andra utbildningar. Den här omständigheten kan förklara att lärarstudenterna lönearbetar i betydligt högre grad än andra studenter.

Studenterna på lärarlinjer uppges i mindre utsträckning umgås med sina kurskamrater och vara mindre engagerade i studentkårens aktiviteter. Orsaken uppges vara att lärarstudenterna inte antagits i hård konkurrens och därmed kanske inte bär på samma känsla av utvaldhet som studenter vilka fått kämpa för sin plats. Andelen studenter som uppges att de läser någon av de stora dagstidningarna är låg på lärarutbildningarna. Mediekonsumtionen varierar mellan lärarstudenter med olika åldersinriktningar och bland lärarstudenter mot äldre åldrar närmar sig mediekonsumtionen arkitekt- och läkarstudenternas.

Enligt Hultqvist och Palme (2009) efterlyste lärarstudenterna i flera intervjuer också konkreta mallar som de kan följa i studierna. Studenterna verkade ha svårt att greppa olika "koder" som de uppfattade som krav som inte kommunicerades tydligt. De hade svårt att se meningen med och sambandet mellan olika slags teoretiska perspektiv och begrepp. Exempelvis historiska, sociologiska eller psykologiska perspektiv uppfattades som separata, parallella världar. Den akademiserade lärarutbildningen uppfattas som förvirrande i förhållande till professionsförberedandet. Emellertid uttryckte de sin upp-

skattning av didaktiska och metodiska kunskaper som hjälpte dem att förstå hur de skulle handla då de står inför en klass.

Sammantaget visar genomgången av forskningen att lärarutbildningarna i flera avseenden rekryterar en annan typ av studerande än andra utbildningar. Sociala och "nedärvda" tillgångar har konsekvenser för hur lärarutbildningen uppfattas och genomförs. Studierna visar att det är en utmaning att föra studenterna in i den akademiska världen och att förse dem med teoretiska och begreppsliga redskap. För en del lärarstudenter har mötet skapat svårigheter att förstå och tillägna sig olika "koder". Det från andra utbildningar avvikande rekryteringsmönstret behöver emellertid inte enbart ses som en begränsning, utan det kan även uppfattas som en resurs att ha lärarstudenter med förståelse för elever med varierande uppväxtvillkor och bakgrund.

Del II Dokumentanalys

Den här delen av vår rapport inleder vi med en analys av studiehandledningar som är redskap för studenterna att planera sina studier. Därefter fortsätter vi med att granska mål på olika nivåer. Vidare analyserar vi undervisningen som den framträder i underlag för föreläsningar, seminarier och övrig gruppundervisning. Granskningen fortsätter med examinationsformer och avslutas med en analys av kurslitteraturen, och enligt uppdraget, av internationella inslag i utbildningen.

Studiehandledningar

I högskoleförordningen stadgas att en kursplan ska innehålla uppgifter om kursens nivå, antalet högskolepoäng, mål, krav på särskild behörighet, former för bedömning av studenternas prestationer och övriga föreskrifter som behövs.

Kursplanerna ingår i studiehandledningarna som samlar nödvändig information om kurser, föreläsningar, seminarier, uppgifter och examination. Studiehandledningarna är mer utförliga än kursplaner och innehåller en beledsagande text som informerar om och klargör studiernas förlopp. Handledningen ger ett underlag för studenternas planering av studierna och är disponerad så att syfte, arbetsformer, sammanfattning av kursens upplägg, examinationer och betygskriterier anges. Dessutom redogörs för studerandestrategier, likvärdig bedömning och information om hur hänsyn ska tas till funktionsnedsättning. I tabell 2 komprimerar vi schematiskt uppläggningsen av informationen som den lagts fram i studiehandledningarna.

Tabell 2. Uppläggningsen av informationen om studierna i studiehandledningarna.

Förskolläraryrkeprogram	Grundläraryrkeprogram	Ämnesläraryrkeprogram
T1 Lärande och utveckling 10hp Välstrukturerad information för planering av studier, tydlig grafisk översikt	T1 Lärande och utveckling 10hp Välstrukturerad information för planering av studier, tydlig grafisk översikt	T3 Lärande och utveckling 10hp Välstrukturerad information för planering av studier, men grafisk översikt över studiegången saknas
T4 Ledarskap 10hp Välstrukturerad information för planering av studier, tydlig grafisk översikt	T4 Ledarskap 10hp Välstrukturerad information för planering av studier, studiegången presenteras	T6 Ledarskap 10hp Välstrukturerad information för planering av studier, men grafisk översikt över studiegången saknas
T4 Utbildningens framväxt och villkor 10hp Välstrukturerad information för planering av studier	T4 Utbildningens framväxt och villkor 10hp Välstrukturerad information för planering av studier	T3 Utbildningens framväxt och villkor 10hp Välstrukturerad information för planering av studier, men grafisk översikt över studiegången saknas
T5 Specialpedagogik 5hp Välstrukturerad information för planering av studier, men en grafisk översikt saknas över studiegången	T6 Specialpedagogik 5 hp Välstrukturerad information för planering av studier, men en grafisk översikt saknas över studiegången	T3 Specialpedagogik 5 hp Välstrukturerad information för planering av studier, men en grafisk översikt över studiegången saknas
T5 Mångfald och lärande 5hp Välstrukturerad information för planering av studier men en grafisk översikt saknas över studiegången	T7 saknas	T6 Mångfald 5 hp Välstrukturerad information för planering av studier, tydlig grafisk översikt
T6 Läroplansteori och didaktik 10hp Välstrukturerad information för planering av studier men en grafisk översikt saknas över studiegången (PP-presentation)	T6 Läroplansteori och didaktik 10hp Välstrukturerad information för planering av studier, men en grafisk översikt över studiegången saknas.	T9 (3) Läroplansteori och didaktik 10hp Välstrukturerad information för planering av studier, men grafisk översikt över studiegången saknas
T6 Bedömning, utvärdering och pedagogisk styrning 10hp Välstrukturerad information för planering av studier	T7 Saknas	T9 (3) Bedömning, utvärdering och pedagogisk styrning 10hp Välstrukturerad information för planering av studier, men grafisk översikt över studiegången saknas.

Studiehandledningarna är föredömligt klart utformade. Här finns den grundläggande information som studenterna behöver för att kunna planera och genomföra sina studier. Även för externa läsare har handledningarna framstått som väl strukturerade och lättillgängliga. De flesta kurser presenterar studiegången i en samlad och överskådlig tabell där alla aktiviteter är förtecknade.

Mål för lärarutbildningar

I det här avsnittet går vi in på mål för lärarutbildning på två nivåer, den statliga nivån och universitetsnivån. På den förra står högskoleförordningens målområden i blickfånget och på den senare universitetets tolkningar och konkretiseringar av statliga föreskrifter.

Mål på statlig nivå

På statlig nivå stipuleras lärarutbildningens mål för förskol-, grundlära- och ämneslärarexamen i Högskoleförordningen (SFS 2010:541). Här stadgas att studenten ska visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som lärare i den verksamhet som utbildningen avser. Studenten ska även visa kunskap och förmåga för annan undervisning för vilken examen enligt gällande föreskrifter kan ge behörighet. Målen differentieras i tre områden till att omfatta *kunskap och förståelse*, *färdighet och förmåga* samt *värderingsförmåga och förhållningssätt* och tjänar som underlag för lärosätena i arbetet med att utforma lärandemål. Formuleringen av lärandemål för kurser är, som framhållits i del I, grundläggande i Bolognaprocessen. Lärandemål ska formuleras så att det tydligt framgår att studenten är den aktiva parten och vad studenten efter genomgången kurs förväntas kunna. Fokus ligger alltså på lärandets utfall. På kursnivå väljs där efter lämpliga examinationsformer där studenten ska visa att hon/han har nått lärandemålen. Det ska gå att bedöma när målen är uppfyllda, och studenten ska själv kunna utvärdera om ett mål är uppnått eller ej. För varje delområde ingår utbildningsspecifika betoningar men sammantaget framstår målområdena som mer eller mindre homogena. Senare i rapporten (tabell 3) ingår en detaljerad beskrivning av målen inom respektive målområde. Nedan har vi komprimerat beskrivningen av högskoleförordningens målområden.

Kunskap och förståelse

Studenterna förväntas utveckla kunskap om och förståelse för människans individuella och sociala utveckling som, insatta i ett didaktiskt koncept, rör teman som undervisning, lärande, bedömning och betygssättning samt skolans utvecklingsarbete. Gemensamt för de tre utbildningarna är betoningen av för utbildningen anpassad forsknings- och utvecklingsorienterad kunskap och förståelse och kännedom om vissa vetenskapliga metoder. Hänsyn ska även tas till beprövad erfarenhet.

Färdighet och förmåga

Gemensamt för de tre utbildningarna är att blivande lärare förväntas utveckla färdighet och förmåga att skapa förutsättningar för alla elevers lärande och utveckling. Vidare accentueras lärarens förmåga att observera och dokumentera progressionen i elevers lärande och att kommunicera resultat och skolans värdegrund, i synnerhet ur ett jämställdhetsperspektiv. Ytterligare framhålls betydelsen av att förebygga diskriminering och annan kränkande behandling.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

Värderingsförmåga och förhållningssätt betonar självkännedom och empatisk förmåga, mänskliga rättigheter och i synnerhet barnkonventionen och hållbar utveckling. Dessutom poängteras behovet av en kontinuerlig utveckling av kompetensen i arbetet.

Mål på universitetsnivå

Enligt bestämmelserna i universitetets utbildningsplaner (2011) ska kurserna ha en tydlig inriktning mot några av de mål som är föreskrivna i högskoleförordningens examensordning, dvs. de tre målområdena ovan. I det här avsnittet behandlar vi relationen mellan lärandemål för kurserna och högskoleförordningens målområden.

I de olika lärarprogrammen är kurserna strukturerade på ett likartat sätt (se bilaga 2). De inleds med en bred beskrivning av syften eller övergripande mål som anger riktningen för kursen. Vi jämför för det *första* relationen mellan målområdena i styrdokumentet och målbeskrivningarna i de tre lärarprogrammen. För det *andra* analyserar vi relationen mellan lärandemålen för kurserna och målområdena i styrdokumentet. För det *tredje* undersöker vi progressionen för lärandemål uttryckt genom valet av uppfordrande verb. Under de enskilda rubrikerna i avsnittet preciseras våra syften efterhand.

Jämförelse mellan målbeskrivningarna i de tre programmen

Som exempel på likformigheten i formuleringen av mål (syften och lärandemål) för kurser som återkommer i samtliga tre lärarprogram har vi valt kursen *Lärande och utveckling* (tabell 3). I bilaga 1 ingår en motsvarande presentation av mål för alla kurser inom UVK.

Tabell 3. Jämförelse mellan målbeskrivningar i kursen *Lärande och utveckling* i samtliga program.

Förskollärarprogram	Grundlärarprogram	Ämneslärarprogram
Lärande och utveckling 10hp Mål Syftet med kursen är att introducera olika teoribildningar om lärande och utveckling. På kursen problematiseras teorier om lärande och utveckling och de sätts i relation till konkreta undervisningssituationer för förskollärare. Kursen syftar även till att introducera specialpedagogiska perspektiv. Lärandemål: Efter genomgången kurs ska studenten kunna redogöra för de centrala delarna i olika teoribildningar om lärande och utveckling. – identifiera, sammanställa och redogöra för skillnader och likheter i olika teoribildningar om lärande och utveckling – göra enkla analyser av undervisning med hjälp av begrepp från teorier om lärande och utveckling – beskriva barns förutsättningar och villkor i relation till frågor om språkets betydelse för lärande och utveckling – beskriva barns förutsättningar och villkor för lärande och utveckling med hjälp av begreppen kön, etnicitet och klass – beskriva barns förutsättningar och villkor för lärande och utveckling ur ett specialpedagogiskt perspektiv	Lärande och utveckling 10hp Mål Syftet med kursen är att introducera olika teoribildningar om lärande och utveckling. På kursen problematiseras teorier om lärande och utveckling och de sätts i relation till konkreta undervisningssituationer för grundlärare. Kursen syftar även till att introducera specialpedagogiska perspektiv. Lärandemål: Efter genomgången kurs ska studenten kunna redogöra för de centrala delarna i olika teoribildningar om lärande och utveckling. – identifiera, sammanställa och redogöra för skillnader och likheter i olika teoribildningar om lärande och utveckling – göra enkla analyser av undervisning med hjälp av begrepp från teorier om lärande och utveckling – beskriva barns förutsättningar och villkor i relation till frågor om språkets betydelse för lärande och utveckling – beskriva barns förutsättningar och villkor för lärande och utveckling med hjälp av begreppen kön, etnicitet och klass – beskriva barns förutsättningar och villkor för lärande och utveckling ur ett specialpedagogiskt perspektiv	Lärande och utveckling 10hp Mål Syftet med kursen är att introducera olika teoribildningar om lärande och utveckling. På kursen problematiseras teorier om lärande och utveckling och de sätts i relation till konkreta undervisningssituationer för ämneslärare. Kursen syftar även till att introducera specialpedagogiska perspektiv. Lärandemål: Efter genomgången kurs ska studenten kunna redogöra för de centrala delarna i olika teoribildningar om lärande och utveckling. – identifiera, sammanställa och redogöra för skillnader och likheter i olika teoribildningar om lärande och utveckling – göra enkla analyser av undervisning med hjälp av begrepp från teorier om lärande och utveckling – beskriva barns och ungas förutsättningar och villkor i relation till frågor om språkets betydelse för lärande och utveckling – beskriva barns och ungas förutsättningar och villkor för lärande och utveckling med hjälp av begreppen kön, etnicitet och klass – beskriva barns och ungas förutsättningar och villkor för lärande och utveckling ur ett specialpedagogiskt perspektiv

Då målformuleringarna i exemplet ställs bredvid varandra framträder två karakteristiska drag. För det första är de inledande beskrivningarna av övergripande mål eller syften och lärandemålen till innehåll identiska. För det andra noterar vi att lärandemålen på ett koherent sätt emanerar ur de övergripande målformuleringarna som i sin tur överensstämmer med statliga direktiv. I avsnittet om valet av verb går vi i detalj in på lärandemål och exemplifierar variationen samt diskuterar problemen med mätbarhet då lärandemålen är breda och svagt preciserade. Sammanfattningsvis visar analysen att lärandemålen i de tre programmen är relaterade och att enhetliga och konkreta anvisningar för innehåll, struktur och utformning tillämpas.

Lärandemål för UVK-kurser i relation till målområden

I det här avsnittet går vi längre in i kursmålen och relaterar lärandemålen till de tre målområdena *kunskap och förståelse*, *färdighet och förmåga* samt *värderingsförmåga och förhållningssätt* och till de utförliga beskrivningar av dem som ingår i högskoleförordningen. Avsikten är att belysa hur de nationella lärandemålen omsatts i universitetets läraryrkeprogram. Uppgiften är krävande därför att lärandemålen kan innefatta flera av områdena och kan således vara överlappande och svåra att analytiskt hålla isär. Jämsides illustrerar exemplen också vikten av klarhet vid formuleringen av lärandemål. Som exempel på svårigheten kan följande lärandemål tas:

... att reflektera över sociala relationer och normbildning i skolan, ur ett normkritiskt och sociokulturellt perspektiv.

Å ena sidan handlar målet om att genom reflektion utveckla en kunskapsbaserad *förståelse*, å andra sidan om att utveckla ett *förhållningssätt*. Formuleringen av lärandemål kan framstå som otydlig och svårgripbar. Dessutom får verbet reflektera en vag innebörd därför att det inte pekar mot en klar bestämning av den kompetens hos lärarstuderande som aktiviteten avser att utveckla.

Ett annat exempel på tolkningssvårighet gäller målområdet *värderingsförmåga och förhållningssätt* som vi belyser med hjälp av en excerpt ur kursen *Ledarskap för ämneslärare*:

... analysera hur samspelet mellan elever och lärare påverkar lärandesituationen och relationen mellan lärare och elever, sett ur olika vetenskapliga perspektiv.

Processen lärarstudenterna förväntas engagera sig i formuleras med hjälp av verbet analysera och objektet för analysen är samspelet mellan elever och lärare. Lärandemålet står i nära samklang med målområdet i det statliga styrdokumentet men förblir ändå otydligt därför att det vidare syftet för vad målet ska utmynna i kommuniceras vagt. Otydligheten kan också begränsa möjligheterna att examinera hur lärandemålet uppnåtts.

I det tredje exemplet igen illustreras frågan om samstämmighet mellan drag som karakteriserar målområdet *färdighet och förmåga* och ett lärandemål. Exemplet är taget ur kursen *Ledarskap för ämneslärare*:

... göra enkla analyser av undervisning med hjälp av begrepp från teorier om lärande och utveckling

Här förväntas lärarstudenterna visa förmåga att i det pedagogiska arbetet analysera och göra bedömningar utifrån relevanta teorier om lärande och utveckling. Kravet på att "göra enkla analyser av undervisning" preciseras inte eller namnger inte den förmåga eller kompetens som analysen av undervisningen pekar mot. En mätning av måluppfyllelse förblir även i det här exemplet en utmaning.

De tre exemplen ovan illustrerar några av de svårigheter i tolkningsarbetet vi haft då vi kategoriserat lärandemålen, men samtidigt belyser de också principiellt vikten av klarhet vid formuleringen av lärandemål.

Med ämneslärarutbildningen som exempel jämför vi nedan hur målen är fördelade per kurs i relation till högskoleförordningens målområden. För enkelhetens och klarhetens skull valde vi att positionera ett lärandemål enbart under det målområde som läran-

demålet enligt vår tolkning primärt korresponderar med (tabell 4). Som redan framgått är målbeskrivningarna i de tre programmen mer eller mindre identiska vilket betyder att det valda exemplet har relevans för samtliga program. Tabell 4 är uppbyggd så att varje kryss positionerar lärandemålen för varje enskild kurs i förhållande till målen i högskoleförordningen.

Tabell 4. Jämförelse mellan målområden i högskoleförordningen och lärandemål i UVK-kurserna för ämneslärare.

Målområden i högskoleförordningen	Kurser	1 LoU	2 Lsk	3 UFV	4 Spec.	5 Mf	6 LoD	7 BUP
Kunskap och förståelse								
Visa kunskap i didaktik inklusive metodik								
Visa fördjupad kunskap om vetenskapsteori, forskningsmetoder och relationen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet				x				
Visa kunskap om barns och ungdomars utveckling, lärande, behov och förutsättningar		xx xx			xx xx			
Visa kunskap om sociala relationer, konflikthantering och ledarskap			xx xx		x			
Visa kunskap om skolväsendets organisation, styrdokument, läroplansteori och historia och olika didaktiska perspektiv			x	xx xx		x	xxx xxx	x
Visa fördjupad kunskap om bedömning och betygssättning								xxxxx
Färdighet och förmåga								
Visa fördjupad förmåga att skapa förutsättningar för elever att lära och utvecklas								
Visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över erfarenheter och forskningsresultat för att bidra till utvecklingen av yrke och kunskap							x	
Visa förmåga att ta tillvara elevens kunskaper och erfarenheter och stimulera varje elevs lärande och utveckling								
Visa förmåga att tillämpa en sådan didaktik inklusive metodik som krävs för undervisning och lärande								
Visa förmåga att självständigt och gemensamt planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning								
Visa förmåga att identifiera och i samverkan hantera specialpedagogiska behov					x			
Visa förmåga att observera, dokumentera och analysera elevers lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål och att informera och samarbeta med elever och deras vårdnadshavare		x						
Visa förmåga att kommunicera och förankra skolans värdegrund			x					
Visa förmåga att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling			x			xx		
Visa förmåga att beakta, kommunicera och förankra ett jämställdhets- och jämlikhetsperspektiv		x		x		xx		
Visa kommunikativ förmåga i lyssnande, talande och skrivande till stöd för den pedagogiska verksamheten				x				
Visa förmåga att säkert och kritiskt använda digitala verktyg								
Visa förmåga att i den pedagogiska verksamheten utveckla färdigheter som är värdefulla i yrkesutövningen								
Värderingsförmåga, förhållningssätt								
Visa självkännedom och empatisk förmåga								
Visa förmåga till ett professionellt förhållningssätt gentemot elever och vårdnadshavare			x					
Visa förmåga att i det pedagogiska arbetet göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhälls- och etiska aspekter (med särskild hänsyn till de mänskliga rättigheterna och en hållbar utveckling)			xx				xx	
Visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och utveckla sin kompetens i det pedagogiska arbetet								

LoU (Lärande och utveckling); Lsk (Ledarskap); UFV (Utbildningens framväxt och villkor); Spec (Specialpedagogik); Mf (Mångfald); LoD (Läroplansteori och didaktik); BUP (Bedömning, utvärdering och politisk styrning)

Fördelningen av lärandemålen på de tre målområdena är ojämn. Ett starkt fokus vilar på målområdet kunskap och förståelse, eller på lärande som tillägnande av kunskap om olika företeelser och på förståelse av samband mellan olika företeelser. Inom det andra målområdet färdighet och förmåga, med lägre frekvens än det föregående, står lärande-

mål som förmåga att förebygga och motverka diskriminering, kränkande behandling och att beakta, kommunicera och förankra ett jämställdhets- och jämlikhetsperspektiv i blickfånget. Inom det tredje målområdet, värderingsförmåga och förhållningssätt, är frekvensen likaså låg.

Ett iögonenfallande drag är den marginella förekomsten av lärandemål som kommunicerar didaktiska och metodiska teman, inriktade på lärarens handlande i klassrum. Istället får, i och för sig relevanta lärandemål, som anknyter till utbildningssociologiska och läroplansteoretiska frågor med historisk projektion, ett jämförelsevis stort utrymme.

En majoritet av kurserna (5/7) saknar lärandemål som explicit är knutna till målområdena värderingsförmåga och förhållningssätt. De frekvent förekommande verben i lärandemålen (som beskriva, redogöra och identifiera) för kurserna som alltså är märkta med kryss i tabellen ligger exempelvis i Blooms terminologi till övervägande del på grundläggande kognitiva nivåer.

Progression är en komplex företeelse som inte alltid på ett självklart sätt kan avtäckas på en yttlig lexikal nivå. Vi borde likväl kunna förvänta oss att lärandemålen för de kurser lärarstudenterna genomför mot slutet av studietiden skulle lägga en något större vikt vid målområdet värderingsförmåga och förhållningssätt, som ju placerar sig högt i olika taxonomier. De exempel vi presenterat antyder att lärandemålen inte är utformade på ett sätt som följer ett klart iakttagbart mönster för progression under förloppet av studierna. I relation till lärandemålen är det därför också svårt att göra en klar distinktion mellan de administrativa termerna grundnivå och avancerad nivå (SFS 2010:541; jfr även The Dublin Descriptors).

Progression i lärandemål enligt verbval

Vi gör i det här avsnittet en detaljanalys av de verb som används för att uttrycka lärandemål. Ur målen för de olika kurserna samlade vi alla verb som underlag för analysen (se bilaga 1). Vår avsikt var att identifiera hur det vetande och de kompetenser som blivande lärare förväntas ha tillägnat sig efter avslutade studier har exponerats. Det betyder att vi först jämförde verbvalen för motsvarande kurser inom olika utbildningar. Därefter undersökte vi verben inom varje lärarprogram med avsikt att få grepp om progressionen i hela studieförloppet.

Verb uttrycker handling och tillstånd. I lärandemål exponeras handlingsverb som kan vara differentierade och formulerade på olika kravnivåer. Exempelvis förmågan att benämna, räkna upp, beskriva ligger på en lägre kravnivå än verb som använda, tillämpa eller värdera. Vi är medvetna om svårigheterna med att identifiera serier av verb som beskriver en enkelt iakttagbar progressionslinje från lägre till allt mer avancerade kravnivåer. Verb förmår inte ensamma fånga in progressionen utan därtill krävs att även den omgivande meningssammanhangen vägs in i bedömningen.

Tentativt valde vi att gruppera verben endast i två grova kategorier, grundläggande nivå (exempelvis redogöra, identifiera, beskriva) och fördjupad nivå (exempelvis analysera, problematisera, visa insikt, värdera), där den förra representerar en lägre och den senare en högre kravnivå. I tabellerna 5 och 6 presenterar vi frekvensen av använda verb i lärandemålen, inom bägge kategorier. Tabellerna omfattar verb ur samtliga kurser i de tre programmen.

Tabell 5. Verb i lärandemål på grundläggande nivå.

Verb i lärandemål	Frekvens
Redogöra	32
Beskriva	26
Identifiera	11
Jämföra	8
Använda	5
Sammanställa	3
Uppvisa	3
Tillämpa	2
Visa kännedom	1
Sammanlagt	91

Tabell 6. Verb i lärandemål på fördjupad nivå.

Verb i lärandemål	Frekvens
Analysera	31
Problematisera	19
Diskutera	9
Reflektera	6
Värdera	6
Kommunicera	4
Formulera	2
Förhålla sig till	1
Sätta in i sammanhang	1
Visa insikt	1
Sammanlagt	80

Ur tabellerna framgår att det existerar en relativ balans i frekvensen verb i de två kategorierna. I den frekvensmässiga fördelningen visar båda grupperna liknande profiler. Några få verb har på grundläggande nivå (redogöra, beskriva och identifiera) och på fördjupad nivå (analysera och problematisera) en hög frekvens medan ett betydligt större antal verb har en låg frekvens.

Ett fåtal verb (5) styr merparten av lärandemålen för hela lärarutbildningen och påverkar därmed synen på lärarens professionella kompetens. I den första kategorin dominerar kunskapsorienterade mål på en relativt låg kognitiv nivå. Därtill förekommer ett antal lärandemål som ställer krav på förmåga att använda och tillämpa. Något förenklat uttryckt är det alltså möjligt att bli lärare genom att redogöra, beskriva, analysera och problematisera. Fördelningen väcker frågan om varför just dessa verb valts. Har övervägandet skett utifrån en medveten forskningsbaserad grund eller vilar valen på intuition och tradition förankrade i beprövad erfarenhet?

Kvalitativa aspekter på lärandemålen

Hur används verben i lärandemålen? Som en fortsättning på den kvantitativa beskrivningen i avsnittet ovan undersöker vi verben relaterade till formuleringen av lärandemål. Med hjälp av några belysande exempel diskuterar vi verbens funktion i lärandemålen och deras bruk på grundläggande och fördjupad nivå:

Från grundläggande nivå hämtar vi ur kursen *Lärande och utveckling* (förskolläraryrket) följande:

*Efter avslutad kurs ska studenten **redogöra** för förskolans värdegrund utifrån lagstiftning och styrdokument.*

Verbvalet är tydligt i kombination med bestämningen "lagstiftning och styrdokument". Målformuleringar i kategorin på den grundläggande nivån är emellertid inte per automatik tydliga. Ett exempel inom samma kategori från kursen *Lärande och utveckling* inom förskolläraryrket.

*Efter genomgången kurs skall studenten kunna **beskriva** barns förutsättningar och villkor i relation till frågor om språkets betydelse för lärande och utveckling.*

Målformuleringens breda omfång reducerar tydligheten i vad studenterna förväntas kunna.

Ur kategorin fördjupad nivå hämtar vi som exempel ett mer generellt formulerat lärandemål ur kursen Utbildningens framväxt och villkor (samma formulering i samtliga program):

*Efter genomgången kurs ska studenten kunna utifrån ett internationellt perspektiv **diskutera** det svenska utbildningssystemets framväxt i relation till samhällets utveckling.*

Här formuleras kravet på lärarstudentens lärande på en hög komplexitetsnivå och flera aspekter inkluderas alltså. Aspekterna förväntas bli sammanfogade till en helhet.

Ett annat exempel ur kategorin "fördjupad nivå" tar vi ur kursen Specialpedagogik med inriktning mot grundlärare:

*Efter genomgången ska studenten kunna **problematisera** diagnosticering för elever i behov av särskilt stöd utifrån olika perspektiv.*

Även om lärandemålen på "fördjupad nivå" generellt är svårare att formulera i tydliga termer visar att precisionsnivån är låg. För bägge nivåerna, grundläggande och fördjupad, gäller således att tydligheten i exemplet varierar till en del beroende av relationen mellan verbet i ett lärandemål och den bestämning verbet pekar mot.

Verben problematisera (f=19) och kommunicera (f=4) används även i nästa exempel på lärandemål där det slutliga objektet för aktiviteten förblir diffust:

***Problematisera** olika typer av kränkingsproblematik samt **kommunicera** skolans demokrati- och värdegrundsuppdrag.*

Trots kravet på att lärandemål ska vara välvägränsade, kommunicerbara och mätbara verkar det som om en del skulle vara inriktade på generiska färdigheter och kompetenser som utvecklas under hela studietiden. Hit räknas egenskaper som eget ansvarstagande, självständighet och kritiskt tänkande och liknande allmänna färdigheter och kompetenser. Ska ett enskilt lärandemål vara inriktat på generiska färdigheter och kompetenser överhuvudtaget? Den här typen av egenskaper artikuleras i styrdokumentet på övergripande målnivåer medan lärandemålen tydligt konkretiserar vad lärarstudenten efter genomgången kurs förväntas kunna (jfr Hesslefors, Carle & Engberg, 2010).

Analysen kan sammanfattas i tre karakteristiska drag. För det *första* är de inledande beskrivningarna av syften och lärandemål till innehåll mer eller mindre identiska och till sin utformning likformiga även om en viss variation betingad av en strävan till stadieanpassning kan noteras. För det *andra* emanerar lärandemålen på ett koherent sätt ur de övergripande målformuleringarna som i sin tur överensstämmer med målområdena i de statliga direktiven. För det *tredje* varierar preciseringen av lärandemålen. I en del fall uttrycker lärandemålen på ett distinkt och handfast sätt kunskaper, färdigheter och attityder som är stipulerade i målområdena. I andra fall igen är det svårare att få ett klart och entydigt grepp om vilka konkreta krav som ställs och hur lärandemålen kan fungera som grund för examination.

Innehållsområden i lärarprogrammen

I det här avsnittet anlägger vi, som i målanalysen ovan, också ett komparativt perspektiv på innehållsliga områden i ett urval kurser inom lärarprogrammen. Vi granskar för det *första* frågan om hur UVK på statlig nivå omsatts i kurser i lärarprogrammen. För det *andra* gör vi en jämförande granskning av innehållsliga områden mellan kurserna i de tre programmen i syfte att få grepp om variationen och därmed anpassningen av respektive

kurs till det stadium programmet gäller. För det *tredje* jämför vi relationen lärandemål och kursinnehåll för att få en överblick av hur högskoleförordningens beskrivning av målen inom målområdena är omsatta i innehållet i UVK-kurserna.

Inledningsvis konstaterar vi att det sätt på vilket UVK omsatts i kurser på lärarprogrammen är mer eller mindre identiskt med beskrivningen i högskoleförordningen. En smärre omtolkning har skett så att *bedömning och betygssättning* också i grund- och ämneslärarutbildningen kallas *uppföljande och analys av lärande och utveckling*.

UVK omsatt i kurser

För det *första* åskådliggör vi (tabell 7) relationen mellan delområden i UVK och de korresponderande kurser som universitetet utvecklat. Här nöjer vi oss med att använda rubrikerna som indikatorer på kursinnehållet.

Tabell 7. Delområden i UVK relaterade till korresponderande kurser inom Uppsala universitets lärarprogram.

Områden i UVK	Korresponderande kurser vid UU	Hp
1. Skolväsendets historia, organisation och skolans värdegrund innefattande de grundläggande demokratiska värderingarna och de mänskliga rättigheterna	Utbildningens framväxt och villkor (se delområde 3)	10
2. Läroplansteori och didaktik	Läroplansteori och didaktik	10
3. Vetenskapsteori och forskningsmetodik	Utbildningens framväxt och villkor (Analyser av beskrivande statistik)	-
4. Utveckling, lärande och specialpedagogik	Lärande och utveckling Specialpedagogik	10 5
5. Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap	Ledarskap Mångfald	10 5
6. Uppföljning och analys av lärande och Utveckling (Fl)/ Bedömning och betygssättning (Gl, Äl)	Bedömning, utvärdering och pedagogisk styrning	10
7. Utvärdering och utvecklingsarbete		

Innehållsområdena i UVK har transponerats till kurser i de olika lärarutbildningarna och överensstämmelsen är på den här nivån tydlig. Delområdena 4 och 5 har fått en markerad position i tilldelningen av högskolepoäng i universitetets lärarprogram. I delområde 4 har specialpedagogik en egen kurs. I delområde 5, som gäller sociala relationer, konflikthantering och ledarskap, har temat mångfald accentuerats i en särskild kurs. Delområde 3, Vetenskapsteori och forskningsmetodik, har i kursplanerna inte tilldelats en egen kurs utan stoffet har fördelats på några kurser (jfr delområde 1 och 3).

Jämförande granskning av innehållsområden

Den *andra* fråga som vi behandlar rör relationen mellan innehållsbeskrivningen i UVK-kurserna inom de olika programmen. I analysen, som bygger på kursplanerna i Studentportalen, ställs didaktikens vad-fråga i fokus, och senare på lärarnivå hur innehållsbeskrivningen exponeras i föreläsningsunderlag. Som exempel tas kursen Lärande och utveckling (tabell 8).

Tabell 8. Relationen mellan innehållsbeskrivningen i kursen *Lärande och utveckling*

Förskolläraryrprogram	Grundläraryrprogram	Ämnesläraryrprogram
T1 Lärande och utveckling 10hp Hur olika teoribildningar om lärande och utveckling använts och utvecklats över tid inom forskning och utbildning. Olika perspektiv på lärande och hur de kan påverka utformningen och resultatet av undervisning. Barns förutsättningar och villkor för lärande i relation till språk, kön, etnicitet, och klass. Introduktion till specialpedagogik	T1 Lärande och utveckling 10hp Olika teoribildningar om lärande och utveckling och hur de använts och utvecklats över tid inom forskning och utbildning Olika perspektiv på lärande och hur de kan påverka utformningen och resultatet av undervisning Barns förutsättningar och villkor för lärande i relation till språk, kön, etnicitet, och klass Introduktion till specialpedagogik	T3 Lärande och utveckling 10hp Olika teoribildningar om lärande och utveckling och hur de använts och utvecklats över tid inom forskning och utbildning Olika perspektiv på lärande och hur de kan påverka utformningen och resultatet av undervisning Barns och ungas förutsättningar och villkor för lärande i relation till språk, kön, etnicitet, och klass Introduktion till specialpedagogik

Variationen i beskrivningen av kursinnehåll är i det här exemplet mycket liten och innehållet i kurserna för de olika lärarprogrammen framstår som mer eller mindre identiskt. Samma innehållsliga och horisontella koherens existerar mellan flertalet övriga kurser (jfr bilaga 2). Likheten i den innehållsliga beskrivningen aktualiserar frågan om behovet av att anpassa temat lärande och utveckling till respektive stadium. Stadiهانpassningen återkommer vi till på lärarnivån där vi undersöker frågan om vilka innehållsrelaterade tolkningar som framkommer. I samband med prövningarna av examenstillstånd 2010-2011 poängterade Högskoleverket vikten av att lärarutbildningarna skulle stadiهانpassas, något som understryker betydelsen av att kurserna harmonierar med respektive stadium.

Går vi emellertid in på kurser inom enskilda lärarprogram och jämför relationen mellan dem, påträffar vi exempel som pekar på medvetna ambitioner att skapa innehållslig koherens och progression inom och mellan kurser. Ett gott exempel gäller relationen mellan kursen i Specialpedagogik (5hp) som uppges bygga vidare på kursen Lärande och utveckling och fördjupa studenternas kunskap om framväxten av olika perspektiv på specialpedagogik samt konsekvenser av respektive perspektiv för barn i behov av särskilt stöd i förskolan.

Kursinnehåll i relation till lärandemål

För det *tredje* relaterar vi med ämnesläraryrutbildningen som exempel lärandemål till innehållsbeskrivningen i kurserna. Som tidigare framgått överensstämmer exemplet med övriga utbildningar. Tabell 9 är uppbyggd så att varje kryss positionerar innehållsbeskrivningen för varje enskild kurs i förhållande till målen.

Tabell 9. Fördelningen av lärarutbildningens innehållsbeskrivningar per kurs i relation till högskoleförordningens målområden

Målområden i högskoleförordningen	Kurser	1 LoU	2 Lsk	3 UFV	4 Spec.	5 Mf	6 LoD	7 BUP
Kunskap och förståelse								
Visa kunskap i didaktik inklusive metodik						xx		
Visa fördjupad kunskap om vetenskapsteori, forskningsmetoder och relationen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet								
Visa kunskap om barns och ungdomars utveckling, lärande, behov och förutsättningar					xxxx	x		
Visa kunskap om sociala relationer, konflikt-hantering och ledarskap			xx	x				
Visa kunskap om skolväsendets organisation, styrdokument, läroplansteori och historia och olika didaktiska perspektiv			x	xxxx			xxxx	x
Visa fördjupad kunskap om bedömning och betygssättning		xx						xxxx
Färdighet och förmåga								
Visa fördjupad förmåga att skapa förutsättningar för elever att lära och utvecklas								
Visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över erfarenheter och forskningsresultat för att bidra till utvecklingen av yrke och kunskap							xx	
Visa förmåga att ta tillvara elevens kunskaper och erfarenheter och stimulera varje elevs lärande och utveckling								
Visa förmåga att tillämpa en sådan didaktik inklusive metodik som krävs för undervisning och lärande								
Visa förmåga att självständigt och gemensamt planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning		x						
Visa förmåga att identifiera och i samverkan hantera specialpedagogiska behov					x			
Visa förmåga att observera, dokumentera och analysera elevers lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål och att informera och samarbeta med elever och deras vårdnadshavare								
Visa förmåga att kommunicera och förankra skolans värdegrund		x	x					
Visa förmåga att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling								
Visa förmåga att beakta, kommunicera och förankra ett jämställdhets- och jämlikhetsperspektiv						xx		
Visa kommunikativ förmåga i lyssnande, talande och skrivande till stöd för den pedagogiska verksamheten								
Visa förmåga att säkert och kritiskt använda digitala verktyg								
Visa förmåga att i den pedagogiska verksamheten utveckla färdigheter som är värdefulla i yrkesutövningen								
Värderingsförmåga, förhållningssätt								
Visa självkännedom och empatisk förmåga								
Visa förmåga till ett professionellt förhållningssätt gentemot elever och vårdnadshavare					x			
Visa förmåga att i det pedagogiska arbetet göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter (med särskild hänsyn till de mänskliga rättigheterna och en hållbar utveckling)			x		x		x	
Visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och utveckla sin kompetens i det pedagogiska arbetet								

Fördelningen av innehållsbeskrivningen i kurserna uppvisar naturligt nog i stort sett samma mönster som i tabell 4 där lärandemålen och högskoleförordningens målområden jämfördes. Huvuddelen av innehållet faller inom målområdet *kunskap och förståelse* och stoffområden som tas upp inom området *färdighet och förmåga* är få. Ett tema som inte heller kommuniceras tydligt i innehållsbeskrivningen rör IKT. Målområdet *värderingsförmåga och förhållningssätt* tillskrivs litet utrymme i innehållsbeskrivningen och didaktik med metodisk inriktning fortsätter att vara underkommunicerad.

Undervisning

Undervisning är en mångfasetterad företeelse och den grundläggande innebörden rör samspelet mellan lärare och studenter i en målinriktad verksamhet. Undervisning definieras som *målstyrda processer* som under lärares ledning syftar till att kunskaper och värden inhämtas. Undervisning används här som ett samlingsnamn för målstyrda processer (SFS 2010: 800; SOU 2002:121). Undervisning vid ett universitet förverkligas i huvudsak genom olika typer av föreläsningar och seminarier. I det här avsnittet analyserar vi undervisningen som den beskrivs i kursplaner, föreläsningsunderlag och beskrivningar av seminarier. Först behandlar vi undervisningen i kursplaner och därefter föreläsningar och slutligen seminarier och övriga gruppaktiviteter. Även om examinationen kan betraktas som en integrerad del av undervisningen, granskar vi den, i enlighet med uppgiftsbeskrivningen, i ett särskilt avsnitt.

Undervisning enligt kursplaner

I tabellen har vi ur kursplanerna samlat den text som exponeras under rubriken undervisning.

Tabell 10. Beskrivning av undervisningen i kursplaner.

Förskolläraryrkeprogram	Grundläraryrkeprogram	Ämnesläraryrkeprogram
T1 Lärande och utveckling 10hp Undervisningen består av föreläsningar, seminarier, litteraturstudier och grupparbete.	T1 Lärande och utveckling 10hp Undervisningen består av föreläsningar, seminarier, litteraturstudier och grupparbete.	T3 Lärande och utveckling 10hp Undervisningen består av föreläsningar, seminarier, litteraturstudier och grupparbete.
T4 Ledarskap 10hp Undervisning består av föreläsningar och seminarier.	T 4 Ledarskap 10hp Undervisningen består av föreläsningar, seminarier, litteraturstudier och grupparbete.	T6 Ledarskap 10hp Undervisningen består av föreläsningar och seminarier.
T4 Utbildningens framväxt och villkor 10hp Undervisningen sker i form av föreläsningar och seminarier.	T4 Utbildningens framväxt och villkor 10hp Undervisning sker i form av föreläsningar och seminarier.	T3 Utbildningens framväxt och villkor 10hp Undervisningen sker i form av föreläsningar, seminarier och workshops. Under kursen förekommer även skriftliga övningar.
T 5 Specialpedagogik 5hp Undervisningen består av föreläsningar och seminarier.	T6 Specialpedagogik 5 hp Undervisningen består av föreläsningar och seminarier eller andra gruppövningar.	T3 Specialpedagogik 5 hp Undervisningen består av föreläsningar, seminarier, litteraturstudier och grupparbete
T5 Mångfald och lärande 5hp Undervisningen sker i form av föreläsningar och seminarier.	T7 saknas	T6 Mångfald 5 hp Undervisningen sker i form av föreläsningar, seminarier och grupparbete.
T6 Läroplansteori och didaktik 10hp Föreläsningar, seminarier och workshops.	T6 Läroplansteori och didaktik 10hp Föreläsningar, seminarier och gruppövningar.	T9 (3) Läroplansteori och didaktik 10hp Föreläsningar, seminarier och/eller andra gruppövningar.
T6 Bedömning, utvärdering och pedagogiska styrning 10hp Föreläsningar och seminarier.	T7 Saknas	T9 (3) Bedömning, utvärdering och pedagogiska styrning 10hp Föreläsningar och seminarier.

På den här nivån är informationen om undervisningen komprimerad och schablonmässig. Undervisningsformerna i kurserna uppvisar i stort sett samma repertoar. Enligt kursplanerna domineras undervisningen av föreläsningar och seminarier. Förutom de här verksamhetsformerna beskrivs även andra typer av gruppövningar, som workshops, grupparbete, litteraturstudier och läromedelsanalyser.

Föreläsningar

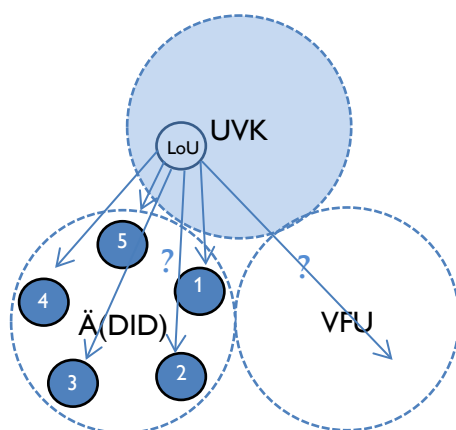
En föreläsning kan inom högre utbildning beskrivas som ett muntligt framförande inför en grupp studenter med avsikten att presentera ett innehåll om ett visst tema i en kurs. Enligt studiehandledningarna förefaller särskilda introduktionsföreläsningar i början av en kurs vara etablerade. Lärarstudenterna får i storgrupp ta del av en inledande översikt av kursinnehåll och uppläggning och därefter följer flera föreläsningar. Huvuddelen av kursaktiviteterna sker under seminarier där lärarstudenterna är indelade i mindre grupper och arbetar med olika uppgifter.

De föreläsningsunderlag i Studentportalen vi haft tillgång till har vanligtvis publicerats i form av omfattande PowerPoint-presentationer som ger en detaljerad inblick i kursinnehållet och i den didaktiska uppläggnings. Presentationerna visar vilka innehållsliga teman som tas upp, vilken betydelse de tillmäts och vanligtvis också vilken forskningsgrundad kunskap de vilar på. Lärarstudenterna har till en del via Studentportalen tillgång till åhörarkopior av föreläsningar. I föreläsningsunderlagen refereras vanligtvis till undersökningar inom ramen för behandlade teman och icke så sällan används kurshållarens egen forskning som underlag. Studentröster i tidigare utvärderingar (Berg, Högbäck, Söderlind, 2014) var ibland kritiska till relationen mellan föreläsningar och seminarier, i synnerhet om de upplevde en bristande koherens mellan dessa, som i exemplet: *Föreläsningen har inte tagit upp litteratur som hör ihop med seminarierna.*

Med avsikt att belysa några karakteriserande drag i föreläsningarna, så som vi bekantat oss med dem i Studentportalen, väljer vi några exempel ur olika kurser.

Det *första* exemplet är taget från kursen Lärande och utveckling för grundlärare och förskollärare. Här presenteras på ett didaktiskt väl genomtänkt sätt teorier om lärande främst knutna till Vygotskij (sociokulturell teori) och Piaget (konstruktivistisk teori; assimilation och ackommodation). Kursen har en välargumenterad och forskningsbaserad prägel genom den problematiserande ansatsen och sättet att ta in litteratur. Som temat behandlas är det relevant och aktuellt. Autenticitetsfaktorn är hög med konkreta exempel på barns dialoger med lärare osv.

Ett framträdande drag är den markerade uppdelning som görs mellan behandlade teorier, som behaviorism, kognitivism och sociokulturellt perspektiv och respektive teoris anknytning till olika läroplaner. På en av bilderna ställs frågan: *Vilken lärandeteori kommer du att arbeta efter?* Här möter vi en för varje lärare central fråga. Frågan uppfordrar lärarstudenter till att positionera och förankra undervisningsarbetet på ett medvetet sätt i teorier om lärande, men den väcker även följdfrågor. Eftersom lärande är ett komplext fenomen som även behandlas inom olika ämnesdidaktiska områden borde det medvetandegöras i ett större sammanhang där temat lärande i den här kursen möter temat inom ämnesdidaktiska områden och inom VFU. Frågan är hur kommunikationsmönstren mellan lärarutbildare inom de tre konstituerande fälten konkret fungerar. Arbetar lärarutbildare enligt någon form av framdiskuterad och överenskommen princip om konceptuell koherens i fråga om behandlingen av exempelvis teorier om lärande och implikationer för undervisningen? Med hjälp av figur 5 försöker vi åskådliggöra utmaningen.



Figur 5. Potentiella relationer ur ett lärandeperspektiv.

Det principiella problem som exemplet aktualiserar är frågan om hur olika delar av studierna ska förmå medverka till att skapa meningsfulla helheter och sammanhang hos studenter. Uttryckt med det begrepp vi valt rör problemet den konceptuella koherensen i utbildningen, eller mer konkret, förbindelserna mellan likartade innehållsliga element, både mellan olika föreläsningar och kurser, och mellan UVK, VFU och ämnesdidaktik. För utbildningens kvalitet är det betydelsefullt att skapa en innehållslig koherens på de här nivåerna. I föreläsningsunderlagen för kurserna i UVK har vi inte hittat tydliga hänvisningar till utbildningens ämnesdidaktiska fält, däremot i en begränsad utsträckning till VFU.

Det *andra* exemplet tar vi från en föreläsning inom kursen Utbildningens framväxt och villkor med inriktning mot grundlärare (10hp). Föreläsningen avser att belysa sociala och kulturella skillnader i skola och samhälle och att ge insikter om den roll som sociala och etniska skillnader samt kön betyder för utbildning. Med tanke på ett relativt utmanande innehåll med flera abstrakta teman ur Bourdieus sociologi, som habitus, fält, kapital, uppmanas studenterna i förväg att stifta bekantskap med litteraturen. Dessutom erbjuds en komprimerad begreppsdefinition i föreläsningsunderlaget. Temat är relevant och lärarstudenterna möter ett fascinerande upplägg som levandegör ett sociologiskt perspektiv på utbildning. Föreläsningen har goda förutsättningar att bidra till att öka kunskap och medvetenhet och om hur befolkningen är distribuerad enligt varierande parametrar. Den breda samhällsrelaterade blicken ger ut ett utbildningssociologiskt perspektiv ett värdefullt redskap för analys av skolan och av elevernas bakgrund. Som presentationen är upplagd väcker den likväl några frågor. Vilken är motivationen hos blivande grundlärare att tillgodogöra sig innehållet när de studerar på termin 4? Vilka didaktiska konsekvenser för undervisningen dras ur den breda makrosociologiska ansatsen? Är avsikten främst att ge lärarstudenterna en allmän bakgrundsförståelse om vilka elever som sitter i deras framtida klassrum? Vore det motiverat att komplettera det breda perspektivet med ett mikrosociologiskt klassrumsperspektiv eftersom utbildningens villkor också bestäms av grupper och gruppprocesser i klassrummet?

Det *tredje* exemplet gäller vilka forskare som föreläsningsunderlagen bygger på inom UVK-kurser. Tidigare forskning och utvärderingar har antytt att olika uppfattningar om kunskap och lärande bland lärarutbildare. Ahlström (2008) hänvisar till en undersökning (Carlgren, 1992) som avslöjar att lärarutbildare vid samma institution hyser olika och mot varandra stridande föreställningar om skola och undervisning. Samma uppfattning kan vi ännu skönja i studentröster i kursutvärderingar (Berg, Högbäck & Söderlind, 2014): *Ganska oklart hur varje lärare har pushat på att deras "synsätt" utifrån deras perspektiv var bäst och sedan indirekt trashtalkat de andra lärarna/föreläsarna för deras dumdristighet att fundera utifrån deras perspektivsyn.*

Uppfattningarna motiverar en analys av den kunskapsteoretiska positioneringen av lärarutbildningen vid universitetet. Uppgiften är omfattande, grannlaga och mångfasetterad men budskapet i studeranderösten accentuerar vikten av den här typen av analyser. Ur föreläsningsunderlagen har vi därför plockat ut samtliga namn som nämns, både forskningsreferenser och forskare vilkas teorier, tankar och idéer presenteras. Tabell 11 och 12 presenterar internationella och svenska forskare som i någon av egenskaperna refereras minst tre gånger i föreläsningsunderlagen. Det valda exemplet gäller kursen *Lärande och utveckling*:

Tabell 11. Internationella forskare/vetenskapsmän som refereras i föreläsningsunderlag till kursen *Lärande och utveckling*.

Piaget, J.	13
Vygotskij, L.	11
Freud, S.	5
Bandura, A.	4
Dewey, J.	4
Bronfenbrenner, U.	3
Skinner, B.F.	3

Tabell 12. Svenska forskare som refereras i föreläsningsunderlag till kursen *Lärande och utveckling*.

Säljö R.	9
Liberg C.	7
Gustafsson (NN)	5
af Geijerstam Å.	3
Folkeryd J. W.	3

Tabellerna exponerar en ganska bred repertoar av internationella och nationella forskare om lärande och utveckling. Kursen ger en orienterande översikt av olika teoribildningar. Tabell 12 visar att undervisningen är relaterad till lärarnas forskning. Tabellerna visar också att synen på lärande och utveckling är tydligt förankrad i det sociokulturella perspektivet vilket de frekventa referenserna till Vygotskij och Säljö bekräftar. Den höga frekvensen av referenser till Piaget visar att hans begreppsliga repertoar alltså fungerar som utgångspunkt för diskussioner om lärande och utveckling. Studentrösten däremot ger uttryck för att många olikstämda röster talar. Eftersom en fullständig samsyn om hur människan lär sig förblir en utopi är det till fördel för en lärarutbildning att konsekvent utveckla en begreppsmässig mångstämmighet och låta en "split vision" om lärande komma till uttryck. Som Säljö (2003) understryker kan lärandets problem aldrig lösas, endast mer eller mindre bearbetas. Föreställningar om lärande påverkas och förändras av debatt och erfarenheter inom de egna institutionella ramarna och därför behövs samarbete för att öka medvetenheten om hur frågor om lärande och utveckling tolkas. Vi finner slutligen också anledning att ställa oss frågan om vilken typ av forskning som saknas. Inriktningar som företräds av forskare som Marton, Illeris och Engeström, för att nämna några nordiska forskare, prioriteras uppenbarligen inte.

Seminarier och övriga gruppaktiviteter

Seminarierna utgör en väsentlig del av den utbildningsvetenskapliga kärnan och fyller flera olika funktioner. Föreläsningar, seminarier och andra former av gruppövningar, som workshops, förväntas vara organiskt sammanlänkade. Till sin uppbyggnad följde seminarier en etablerad tradition som byggde på att litteraturen bearbetades individuellt och i grupp. I studiehandledningarna beskrivs krav på konkreta aktiviteter som förväntas föregå seminarier, som inläsning av litteratur, förberedelse för presentationer, komprimerade svar på ställda frågor och kortfattade essäer. Under seminarier förväntas studenterna delta i diskussioner och i självständiga presentationer av delar av litteraturen.

I uppdraget har ingått att granska seminarier enligt ett antal frågor (bilaga 3). Vi har samlat frågorna i tre nära relaterade teman: *former* för seminarier och övriga gruppövningar. Temat inbegriper frågan om forskningsanknytning, uppfordran till kritisk reflekt-

ion och val av konkreta arbetsformer. Dessutom ingår formulerade krav på studenternas *engagemang* och ett tema vi kallat *autenticitet* som refererar till seminariernas potential att anknyta till skolverkligheten.

Former

Inledningsvis uppmärksammar vi den distinktion som vi kunnat iaktta mellan workshop och seminarium. Ett *seminarium* definieras som en gruppaktivitet där kurslitteraturen bearbetas i små grupper och som arbete med autentiska fallstudier som förebereelser inför examination. Här är det således fråga om diskussioner. En *workshop* är en tillämpningsövning, exempelvis pedagogiskt drama och skapande av hemsidor. I vår granskning använder vi för enkelhetens skull termen seminarium som samlande begrepp utom då workshops specifikt diskuteras.

En aspekt på former rör variationer i arbetet med kurslitteraturen. Studenterna förutsätts vara väl förberedda och ska i förväg ha läst in sig på litteraturen och på olika sätt ha dokumenterat förberedelserna konkret. Det här sker genom att lärarstudenterna skriver små essäer, gör sammanställningar i punktform, besvarar frågor eller förbereder presentationer i grupp. De frågor i anslutning till litteraturen som vi bekantat oss med framstår som relevanta och är, enligt vår bedömning, genomgående av god kvalitet. De ställer nämligen krav på lärarstudenternas förmåga att bearbeta begrepp och resonemang och att använda litteraturen som underlag för analyser av konkreta fallstudier. Studenternas omdömen har i tidigare utvärderingar i flera fall varit positiva (Berg, Högback & Söderlind, 2014): *...seminarierna har hållit en hög kvalitet, goda diskussioner med fördjupande frågor, efterlyser längre tid för diskussioner, väl disponerad tid.*

Mycket ansvar överlämnas åt studenterna som till sin hjälp får noggranna och tydliga beskrivningar av uppgifterna. Seminarierna har en potential att ge handfast stöd för utvecklingen av lärarstudenternas förmåga att selektivt läsa och förstå litteraturen. Vi ställer likväl frågan om den strikta formen kan hota att leda till en formbundenhet som begränsar den fria tanken, kreativiteten och metodutvecklingen bland lärarutbildare. Formen i sig kan bli bindande. Vi spårar här ett spänningsfält mellan akademisk frihet och hårt styrda aktivitetsformer. Har den detaljerade uppgiftsbeskrivningen sin bakgrund i svårigheter att få studenterna engagerade, eller i kulturbundna mönster och traditioner? Vår undran får även stöd av studentröster som hävdar att: *Seminariediskussioner har inte förekommit utan bestått av förhör (läxförhör) mera än av lärtillfälle. Inte tid att läsa in sig på alla instuderingsfrågor. Vi har rabblat begrepp. Fler diskussioner kring litteraturen istället för förhör.*

En annan aspekt av variationer i formerna är relaterade till hur lärare involveras i seminarierna. I vissa kurser medverkar flera lärare i föreläsningar och seminarier. Vi vill särskilt framhålla fördelen av att forskarstuderande engageras som ledare för seminarier, att de får möjlighet att kommunicera sina kunskaper och färdigheter och att de därmed får växa in i uppgiften som universitetslärare.

Sett från en kunskapsmässig synpunkt är det utan tvekan en fördel att engagera flera experter i seminarier och andra delområden av en kurs. Med flera lärare engagerade kan seminariearbetet emellertid atomiseras. Koherensen mellan olika delar av kurser kan reduceras, vilket kan innebära att lärares helhetsperspektiv på kursen kan fördunklas eller till och med gå förlorad. Hur säkras det övergripande ansvaret för att föreläsningar och seminarier inom en kurs är sammankopplade och strukturellt koherenta i förhållande till andra kurser?

En tredje variant på former för seminarier är att de också används för muntliga gruppexaminationer. I anvisningarna för examinationer påträffas den här formen i flera av kurserna.

Engagemang

Som redan framgått förutsätter seminarier ett aktivt engagemang från lärarstudenterna. Seminariernas primära funktion förefaller att handla om en mångsidig bearbetning av litteratur. Studentaktiviteten ska ligga på en intensiv nivå och förutsätta både engagemang och eget ansvarstagande. Genom att seminarierna bygger på att studenterna är väl förberedda borde seminarietiden kunna utnyttjas optimalt för presentationer av uppgifter och diskussioner i anslutning till kurslitteraturen. En del av uppgifterna under seminarierna ska utföras utan lärare vilket förväntas uppmuntra studenterna till att ta ansvar och individuellt eller i grupp självständigt utföra givna uppgifter. Inom seminariekulturen verkar lärare ha utvecklat olika strategier för att garantera att studenterna utför sina uppgifter, genom exempelvis uppmaningar som:

Förbered seminariet genom att fundera kring följande frågeställningar. Tag med arbetsanteckningar, Återge i punktform..., Återge med hjälp av stolpar... osv.

I studenternas omdömen om seminarierna påträffas kritiska röster som rör villkoren för engagemang. En studerande på Gotland skriver om problem i anslutning till seminarieverksamhet på distans: *Känner inte delaktighet i de digitala föreläsningarna. Hur beaktas tvåcampussituationen och hur säkras effektivt lärande på distans?*

Seminariearbetet har en markerad inriktning mot övning av färdighet och förmåga. Sättet att arbeta med färdighetsträning och inslag av värdering och förhållningssätt kompletterar inriktningen på fakta och förståelse i mål- och innehållsbeskrivning.

Autenticitet

I anvisningarna för seminarierna ingår flera exempel på verksamheter som innehåller realistiska aktiviteter nära knutna till skolvardagen. De kan gälla fallstudier som rör mångfalden i förskolan, workshops där drama används för att genom simulering åskådliggöra autentiska problem. De kan även handla om uppgifter som går ut på att lärarstudenterna genomför arbetsplatsmöten om ett konkret problem inom en skola, eller intervjuer om ett bestämt schema med exempelvis en förskolechef. Ett exempel som förtjänar ett omnämnande hämtar vi från ett stoff som handlar om att identifiera och problematisera olika typer av hinder för barn och lärande och utveckling. Uppgiften att behandla koncentrationsproblematiken hos barn genomförs så att lärarstudenterna utarbetar en fallbeskrivning och vidare förväntas de göra en metaanalys och reflektera över hur arbetsprocessen har förlöpt. Till autenticiteten bidrar även tidsläggningen av olika aktiviteter. Enligt en studentröst (Berg, Högbäck & Söderlind, 2014) upplevdes hela kursen Ledarskap för grundlärare, med föreläsningar och seminarier, som en *...Ovanligt meningsfull kurs, kanske för att VFU var placerad mitt i.*

Som sammanfattning vill vi understryka att seminarierna genomförs under varierande former och att de ger intrycket av att vara väl anpassade till de teman som behandlas. Seminarierna bildar synbarligen utbildningens centrala aktivitetsform. Här sker en omfattande och målinriktad övning i akademiskt inriktade aktiviteter som inläsning av kurslitteratur och övning i att i seminarieform kommunicera och diskutera litteraturen. Här sker också en verklighetsorienterad form av aktiviteter där lärarstudenterna i simulerade situationer arbetar med teman och situationer som de kommer att möta i lärararbetet.

Examination

Examination är benämningen på den del av en kurs där studenternas förväntade studieresultat prövas i relation till uppställda lärandemål. I kursplanen ska ingå anvisningar om formerna för att bedöma studenternas prestationer, de betygsgrader som ska användas och övriga föreskrifter som anses nödvändiga.

Examinationen förekommer i olika former och fungerar sammantaget som underlag för bedömning och betygssättning. Vi inleder med att först ge en schematisk översikt av

examinationsformerna så som de framträder och beskrivs i kursplanerna. Därefter går vi mera i detalj in på examinationsformer så som de redovisas i studiehandledningarna.

Examinationsformer i kursplaner

I tabell 13 har vi kopierat in den text om examinationer som ingår i kursplanerna.

Tabell 13. Examination enligt kursplaner för lärarprogrammen.

Förskollärarprogram	Grundlärarprogram	Ämneslärarprogram
T1 Lärande och utveckling 10hp Examination sker genom bedömning av muntliga och skriftliga uppgifter som ges i anslutning till seminarier och övningar. Kursen avslutas med en individuell skriftlig examination.	T1 Lärande och utveckling 10hp Examination sker genom bedömning av muntliga och skriftliga uppgifter som ges i anslutning till seminarier och övningar. Kursen avslutas med en individuell skriftlig examination.	T3 Lärande och utveckling 10hp Examination sker genom bedömning av muntliga och skriftliga uppgifter som ges i anslutning till seminarier och övningar. Kursen avslutas med en individuell skriftlig examination.
T4 Ledarskap 10hp Kursen examineras muntligt och skriftligt.	T 4 Ledarskap 10hp Examination sker genom bedömning av muntliga och skriftliga uppgifter, enskilda eller i grupp, vilka ges i anslutning till seminarier. Kursen avslutas med en individuell skriftlig examination.	T6 ledarskap 10hp Examination sker genom bedömning av muntliga och skriftliga uppgifter, enskilda eller i grupp. Kursen avslutas med en individuell skriftlig examination.
T4 Utbildningens framväxt och villkor 10hp Kursen examineras skriftligt. Vissa moment kan komma att examineras muntligt.	T4 Utbildningens framväxt och villkor 10hp Kursen examineras skriftligt. Vissa moment kan komma att examineras muntligt.	T3 Utbildningens framväxt och villkor 10hp Kursen examineras genom skriftliga tentamina.
T 5 Specialpedagogik 5hp Kursen examineras muntligt och skriftligt.	T6 Specialpedagogik 5 hp Kursen examineras muntligt och skriftligt.	T3 Specialpedagogik 5 hp Examination sker genom bedömning av muntliga och skriftliga uppgifter.
T5 Mångfald och lärande 5hp Kursen examineras skriftligt.	T 7 saknas	T6 Mångfald 5 hp Examination sker muntligt och/eller skriftligt.
T6 Läroplansteori och didaktik 10hp Kursen examineras muntligt och skriftligt.	T6 Läroplansteori och didaktik 10hp Kursen examineras muntligt och skriftligt.	T9 (3) Läroplansteori och didaktik 10hp Kursen examineras muntligt och/eller skriftligt.
T6 Bedömning, utvärdering och pedagogiska styrning 10hp Examination sker i form av skriftliga och/eller muntliga uppgifter.	T 7 Saknas	T9 (3) Bedömning, utvärdering och pedagogiska styrning 10hp Examination sker i form av skriftliga och/eller muntliga uppgifter.

Informationen är på den här nivå knapphändig och för det mesta konstateras schablonmässigt att kursen examineras muntligt och skriftligt.

Examinationsformer i studiehandledningar

Liksom i fråga om kursmål och -innehåll har vi för examinationer fört över text om examination till en bilagd sammanställning (se bilaga 4). Därefter har vi samlat mer detaljerade instruktioner om examinationer från studiehandledningarna och från separata dokument i Studentportalen. Dokumenten har vi använt som underlag för analysen om examinationsformer. För att ge en översikt av examinationsformerna inom UVK utformade vi ett underlag där vi identifierade olika typer av examinationer och betygssättning. Vi har samtidigt även jämfört examinationstyperna i de olika lärarprogrammets motsvarande kurser.

Det övergripande mönstret i de enskilda lärarprogrammets examinationsformer är att det utöver ett homogent och grundläggande mönster verkar finnas en ambition att variera. Till det grundläggande mönstret hör krav på skriftliga prestationer som bedöms en-

ligt en bestämd skala. Studiehandledningen exponerar variationen i examinationsformer som både skriftligt och muntligt inriktad.

Examinationsformerna inom kurser och mellan motsvarande kurser i olika läroprogram uppvisar likartade drag och vi har valt att lyfta fram fyra som kastar ljus över temat examination:

Det *första* draget gäller variationen i examinationsformer. Skriftliga examinationer dominerar. De huvudsakliga formerna är *salsskrivning*, *hemtentamen*, *inlämningsuppgifter* och *"dugga"*, dvs. faktainriktad salsskrivning.

Mellan formuleringen av tentamensfrågor och lärandemål existerar, i de exempel ur *salsskrivningar* vi valt att närmare granska, en nära samstämmighet i valet av verb. Ambitionen att få fram ett brett perspektiv på studenternas kunskaper och förmågor är också framträdande. Ett exempel på bredden är kraven i ett kursmoment att studenterna skriftligt kan återge, redogöra, beskriva och identifiera likheter och skillnader i olika teoribildningar om lärande och utveckling samt göra enklare analyser av undervisning. Ett annat exempel är den tentamen som hålls inom kurserna *Utbildningens framväxt och villkor* för de olika läroprogrammen. Studenterna förväntas positionera den egna yrkeskategorin i ett brett yrkessociologiskt perspektiv samtidigt som de ska kunna avläsa och tolka tabeller och diagram. Forskningsambitionen är tydligt närvarande då studenterna ska göra analyser med hjälp av teoretiska begrepp, exempelvis Bourdieus kapitalbegrepp. Ett tredje exempel illustrerar vilka typer av anvisningar studenterna får om en skriftlig examination i slutet av kursen.

Detta prov sker enskilt och inga andra hjälpmedel än papper, penna och radergummi (eller Tippex) är tillåtna. Den som vid tentamen försöker ta hjälp av någon, alternativt använder otillåtna hjälpmedel (ex. anteckningar, böcker, mobiltelefon) kommer att anmälas till institutionens prefekt för fusk (se nedan under rubriken "Fusk och plagiat"). Deltagande vid tentamen kräver anmälan, vilken görs via Studentportalen.

Hemtentamen som form handlar om exterioriserat kunskapsarbete. Tidsmässigt är den noggrant reglerad och har flera likheter med akademiskt skrivande. Studenten har tillgång till litteratur och ska under en given tid lösa givna uppgifter. Hemtentamen som arbetsform motsvarar ett typiskt sätt att arbeta med texter och ger även beredskap och övning för vetenskaplig textproduktion. Som exempel tas hemtentamen på kursen *Lärande och utveckling* med inriktning mot ämneslärare. Hemtentamen innefattar frågor på samma sätt och motsvarar även i övrigt en vanlig salstentamen. Kraven på hänvisningar ska dock motsvara referensprinciper som generellt gäller för akademiskt skrivande.

Inlämningsuppgifter benämns olika, exempelvis PM och essä, och är i allmänhet strikt reglerade till omfattning och innehåll av strukturerande frågor. Som exempel kan följande uppgift ur kursen *Läroplansteori och didaktik* fungera (grundläroplanutbildningen): *Beskriv olika förståelser av läroplan*. Inlämningsuppgifter verkar i allmänhet vara inriktade på studenternas förmåga att göra synteser av företeelser i kursens tema.

Den begreppsriktade examinationen, *"duggan"*, avser att genom närläsning utveckla förståelse av begrepp och därmed studenternas analytiska förmåga: Exempelvis en faktainriktad examination om temat lagstiftning och yrkesprofessionalitet i kursen *Ledarskap för grundlärare*:

Vilken myndighet avgör om en likabehandlingsplan på en skola eller en förskola håller måttet eller inte?

Ett *annat* framträdande drag är att examinationerna är uppdelade i flera mindre delar som var och en motsvarar ett antal högskolepoäng. I exempelvis kursen *Lärande och utveckling* inom förskol- och grundläroplanprogrammen ingår olika varianter av uppdelade examinationer (4,2,4hp; 5,5hp). I motiveringen till uppdelningen hänvisas till forskning som hävdar att människor lär sig på olika sätt och att även examinationsformerna därför behöver avspegla olikheterna.

Ett *tredje* gemensamt drag är att *muntliga examinationer* nämns som examinationsform i många kursbeskrivningar och förekommer främst inom seminarierna. Studenterna förväntas redovisa uppgifter muntligt. Emellertid är den muntliga redovisningens relation

till betygskriterier oklar och utgående från anvisningarna verkar muntliga examinationer överhuvudtaget spela en underordnad roll. I de statliga anvisningarna betonas att betygskriterierna ska vara särskilt tydligt uttryckta vid muntlig examination. Vidare påpekas att examinationen underlättas om den dokumenteras och risken för godtyckliga bedömningar kan förmodligen minskas om två lärare genomför den muntliga examinationen (Rapport 2008:36R). I studiehandledningarna påträffas inga närmare förklaringar till hur muntliga examinationer ska genomföras. Det förefaller som om lärarna själva avgör hur muntliga examinationer går till.

Ett fjärde gemensamt drag rör användningen av *betygsskalor*. Betygsskalan i de flesta kurser är tredelad; underkänd (U), godkänd (G) och väl godkänd (VG). Skalan godkänd och underkänd används i huvudsak vid examinerande seminarier och i examinationsformen "dugga". Lärarutbildningen har åtminstone inte hittills övergått till den femgradiga skala (A-E) som rekommenderats inom ramen för Bologna-reformen. I betygskriterierna lyfts även språkliga dimensioner fram, som krav på en korrekt språklig form, t.ex. meningsbyggnad och stavning.

Sammanfattningsvis har analysen visat att examinationsformerna för bedömning av individuella skriftliga prestationer är baserade på kollektiva verksamhetsformer och individuella studier. En viss likformighet i examinationen har vi iakttagit i fråga om "samma" kurser inom de olika lärarprogrammen. Likaså förekommer en viss likformighet även i fördelningen mellan individuella och skriftliga examinationsformer. Examinerande seminarier tillämpas inom samtliga program. Fallstudier knutna till examination representerar en strävan även till att försöka skapa autentiska skolsituationer för lärarstudenterna även då de examineras. Som helhet är anvisningarna för examination ambitiösa och genomarbetade och förväntade prestationer på givna uppgifter är instruktiva.

Under sin studietid konfronteras studenterna med ett homogent examinationssystem då vi ser på samtliga kurser inom UVK. Något förenklat uttryckt läser och skriver sig lärarstudenterna till teoriorienterad kunskap för sitt blivande yrke som lärare. Studenterna får likväl möta en viss variation på kunskaps- och färdighetsmässiga prestationer, exempelvis då uppgiften är att utforma hemsidor. Då vi betraktar hela studieförloppet är det däremot svårt att se en klart utformad progression i examinationsformerna. Samma former, samma skalor och samma typ av anvisningar kännetecknar examinationen även om små kursspecifika skillnader påträffas. I "nya examinationsformer" inbegriper Högskoleverket (Rapport 2008:8R) muntlig examination, praktik, hemtentamen, grupptentamen, uppsats, samt muntlig, löpande och datorbaserad examination. Examinationsformerna i UVK-kurserna i universitetets lärarprogram överensstämmer i hög utsträckning med de statliga rekommendationerna. Datorbaserade examinationer används främst inom ramen för olika slag av seminarieuppgifter och hemtentamina.

Kurslitteratur

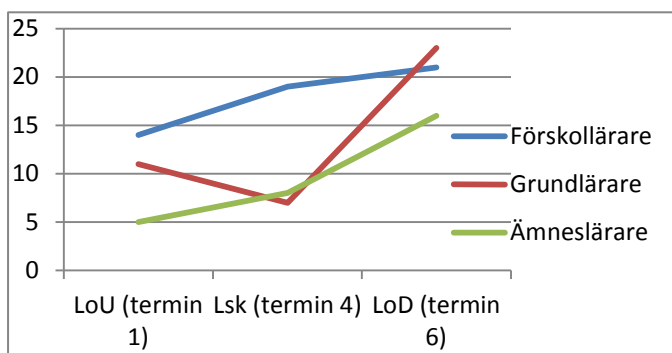
I uppdraget ingick att analysera kurslitteraturen. Den kan granskas på en mängd olika sätt, exempelvis utgående från vilken typ av litteratur som ingår, språket i litteraturen, kravnivåer osv.

Sammanlagt sex teman på kurslitteraturen har vi under genomgången funnit motiverade att närgranska, nämligen följande kurser inom lärarprogrammen: *Lärande och utveckling*, *Ledarskap* och *Läroplansteori och didaktik* tjänar som exempel. Motsvarande kurser från respektive program har valts och en ingår i början, en annan ungefär halvvägs och en tredje mot slutet av studierna. Genom urvalet kan vi också avtäcka en möjlig progression i kurslitteraturen och anpassning av litteraturen till respektive program. I det *första* temat analyserades mängden och användningen av litteratur i kurserna. I det *andra* temat granskades könsfördelningen mellan författarna till kurslitteraturen, motiverat bl.a. av en aktuell diskussion om kvinnors synlighet i läromedel. I det *tredje* temat har vi ana-

lyserat språkfördelningen i litteraturen mellan svenska och engelska, också här med avsikten att identifiera fördelningen som en möjlig indikator på progression. För det *fjärde* undersöktes den typ av litteratur som används i kurserna. Det *femte* tema som vi undersökte var litteraturens publikationsår. Avslutningsvis granskade vi i det *sjätte* temat om och hur lärarutbildare vid lärosätet var engagerade som författare till kurslitteraturen.

Antalet titlar och användningen av kurslitteraturen i UVK-kurserna

Det *första* temat gäller antal titlar och användning av kurslitteratur. Antalet illustreras i figur 6 där litteraturen som ingår i samtliga program jämförs. Figuren antyder att mängden litteratur ökar jämnt under utbildningens lopp i förskol- och ämneslärarutbildningarna. Även om antalet titlar är ett grovt mått på progression, verkar kraven öka något mot slutet av utbildningen. I studiehandledningarna anges antalet sidor som studenterna förväntas läsa på ett föredömligt klart sätt. Sidantalet per kurs kunde därför också fungera som en indikator på kravnivåer och progression. Emellertid försvåras en sådan uträkning av att i kurslitteraturen erbjuds olika alternativ som innebär att litteraturens omfattning varierar.



Figur 6. Antalet titlar i kurslitteraturen i kurserna Lärande och utveckling (LoU), Ledarskap (Lsk) och Läroplansteori och didaktik (LoD) inom tre lärarprogram (i ämneslärarprogrammet är kursen Läroplansteori och didaktik placerad på termin 3).

Vi fortsätter med en analys som belyser aspekter på användningen av litteraturen. Som vi konstaterat i avsnittet om examination pekar vissa av de praktiserade examinationsformerna på att lärarutbildarna anpassat sig till det exterioriserade kunskapssamhället då de valt hemtentamina som kursexamen. I denna typ av examen tilldelas litteraturen en redskapsfunktion och bedömningen av kunskaper kan riktas in på analys-, syntes- och värderingsnivån. En traditionell salstentamen kan givetvis också ha den här inriktningen, men även gynna studerande med goda memoreringsfärdigheter och goda språkfärdigheter. Speciellt lärarstudenter från studieovana hem kan gynnas av om idén om mediering konkretiseras i tentamensförfarandet så att tentamenslitteraturen kan användas som redskap vid uttolkningen av de pedagogiska uppgifterna.

Synen på kunskap kommer mot den här bakgrunden att ge litteraturen olika funktion i studierna. I studiehandledningarna för UVK har den litteratur som studenterna förväntas tillägna sig beskrivits mycket noggrant och sidantal angivits för samtlig litteratur.

Vad säger studenter (Berg, Högbäck & Söderlind, 2014) om kurslitteraturen?

För mycket lika litteratur och det gör att man fortfarande inte hinner sätta sig in i det som är intressant (BUP, F).

Den mesta litteraturen tyckte jag var nyttig och relativt lättläst och beskrivande så jag förstod. Säljö var dock väldigt luddig och det stod lite av varje allt utspritt i hela boken. Så letade man efter något var det svårt att hitta svar från boken (LoU, G).

Gediget material för en 5 hp kurs, blir kostsamt för en student eftersom det är svårt att låna böckerna också. Satsa mer på vetenskapliga artiklar som finns digitalt? (MoL, Å)

Tiden anses vara för begränsad i förhållande till omfattningen, vissa texter är för luddiga och inslaget av vetenskapliga artiklar kunde utökas. I de här exemplen framhöll lärarstudenterna, med varierande motiveringar, att litteraturen var för omfattande, något som verkar peka på en utbredd uppfattning. Citaten visar också att litteraturen förefaller ha en funktion som traditionell tentamenslitteratur snarare än som referens och redskap.

Könsfördelning mellan författarna till urvalet av litteratur

I det *andra* temat jämförs genusfördelningen i kurslitteraturen (tabell 14).

Tabell 14. Sammanfattning av författarnas könsfördelning i urvalet av kurslitteratur % (F). Samma tre kurser har analyserats som i figur 6.

Kön	Förskollärare	Grundlärare	Ämneslärare
Kvinna	33,3 (18)	7,3 (3)	6,9 (2)
Man	31,5 (17)	46,3 (19)	48,3 (14)
Kvinna och man	22,2 (12)	26,8 (11)	31,0 (9)
Statligt dokument	13,0 (7)	19,5 (8)	13,8 (4)

I grund- och ämneslärarprogrammen dominerar andelen manliga författare, medan könsfördelningen bland författarna i förskollärarprogrammet är jämn. Man kan anta att könsfördelningen återspeglar utbudet av forskning inom de olika stadierna.

Språkfördelning i kurslitteraturen

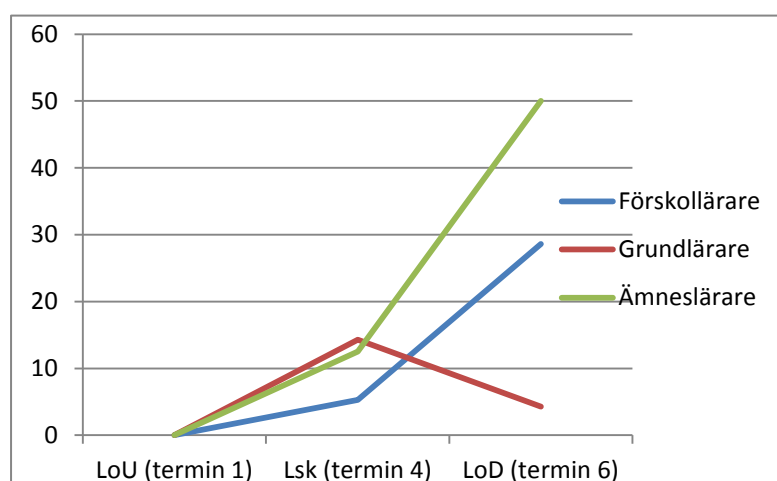
I det *tredje* temat undersöker vi språkfördelningen av kurslitteraturen mellan svenska och engelska. Även språkfördelningen kan avspejla en möjlig progression som kan utläsas i en successivt utökad andel av engelskspråkig litteratur (tabell 15).

Tabell 15. Sammanfattning av litteraturens språkfördelning i urvalet av kurser i läraryrkesprogrammen % (F).

Språk	Förskollärare	Grundlärare	Ämneslärare
Svenska	87,0 (47)	95,1 (39)	69,0 (20)
Engelska	13,0 (7)	4,9 (2)	31,0 (9)

Svenskspråkig kurslitteratur dominerar, i synnerhet inom grundlärarutbildningen. Däremot är andelen engelskspråkig litteratur påfallande högre inom ämneslärarutbildningen vilket eventuellt kan tolkas som uttryck för högre ställda krav på ämneslärarstudenter.

I figur 7 belyser vi profilen för den procentuella andelen av engelskspråkig litteratur i urvalet av kurser.



Figur 7. Den procentuella fördelningen av engelskspråkig litteratur i kurserna Lärande och utveckling (LoU), Ledarskap (Lsk) och Läroplansteori och didaktik (LoD) inom tre läraryrkesprogram.

Både inom ämnes- och förskollärarytbildningarna påträffas en antydning till progression i betydelsen att den engelskspråkiga litteraturens andel ökar under studieförloppet.

Typer av texter i kurslitteraturen

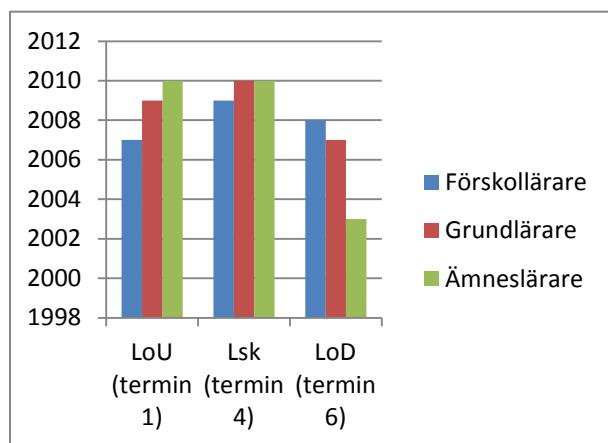
I det fjärde temat granskar vi olika typer av texter/litteratur som används i urvalet av kurser (tabell 16).

Tabell 16. Sammanfattning av läromedelstyper i urvalet av kurslitteratur % (F).

Läromedelstyp	Förskollärare	Grundlärare	Ämneslärare
Lärobok	59,3 (32)	61 (25)	48,3 (14)
Artikel	24,1 (13)	14,6 (6)	31,0 (9)
Statligt dokument	14,8 (8)	22,0 (9)	17,2 (5)
Skönlitteratur	1,9 (1)	2,4 (1)	3,4 (1)

Konventionella läroböcker dominerar vilket betyder compilationer av forskning, inte primärforskning. Inslaget av artiklar är större i förskol- och ämneslärarprogrammet vilket speglar ambitionen att konfrontera lärarstudenter med direkt forskning. Enligt Kansanens (2014) typologi korresponderar inslaget med kategori 2 som utgår från att undervisning ska baseras på forskning och att undervisning och forskning om undervisning är integrerade. I Healeys modell (Healey & Jenkins, 2015) benämns motsvarande relation som forskningsbaserad (research based).

Det femte tema som vi undersökte var litteraturens publikationsår. Medeltalet för utgivningen av litteraturen kan dateras till det senaste decenniet, vilket betyder att bäst före-beteckningen inte överskridits. I kurserna ingick några något äldre klassiker som visar på att det finns en pedagogisk tradition värd att ta vara på i Sverige.



Figur 8. Publikationsår för kurslitteraturen i kurserna Lärande och utveckling (LoU), Ledarskap (Lsk) och Läroplansteori och didaktik (LoD) inom tre lärarprogram.

Författare till kurslitteraturen

Det sjätte tema som vi med hjälp av exempel kortfattat vill uppmärksamma gäller frågan om huruvida universitetets lärarutbildare själva är författare till gällande kurslitteratur. Två anledningar ligger bakom vårt intresse. Den första grundar sig på våra iakttagelser då vi gått igenom litteraturen i anslutning till de teman som vi behandlat ovan. Den andra anledningen har en mer principiell grund och är förknippad med idén om en forskningsbaserad lärarutbildning. Enligt Kansanens typologi (2014) är undervisning baserad på forskning ett signalement på att lärarutbildare själva är aktiva forskare. Vi har inte systematiskt undersökt i vilken mån författarna till kurslitteraturen är förbundna med Uppsala

universitet. Lärare inom högre utbildning är rörliga, ingår i nätverk som inkluderar flera institutioner nationellt och internationellt och tillhörigheten kan bli svår att bestämma.

Vi har valt att exemplifiera temat med en genomlysning av litteraturen i kursen *Utbildningens framväxt och villkor* med inriktning mot ämneslärare (korta ämneslärarprogrammet 7,5hp) som också ingår i de övriga programmen. Den här kursen är intressant därför att den kondenserar två drag som bidrar till att ge lärarprogrammen en bestämd karaktär. Det ena draget framträder i betoningen av historiska tillbakablickar på utbildningsfrågor vilket syns i flera parallella kurser inom lärarprogrammen (t.ex. Läroplansteori och didaktik, Specialpedagogik och Bedömning, utvärdering och politisk styrning). Det andra draget syns i accentueringen av en bred utbildningssociologisk orientering som lyfter fram och problematiserar olika samhällsfrågor om makt centrerade kring utbildningssociologen Bourdieu och om demografiska förhållanden. I den här kursen utgör inslaget av litteratur, publicerad vid universitetet, ungefär hälften av titlarna. En slutsats som kan dras är att profilen innebär att forskning och undervisning är sammanlänkade, vilket utgör ett viktigt kriterium på en forskningsbaserad utbildning (jfr Kansanen, 2014).

Internationella inslag

Till den högre utbildningens karaktär hör att vara gränsöverskridande och det internationella utbytet har, bl.a. genom Bolognaprocessen, blivit alltmer mångsidigt. Statliga styrdokument understryker internationaliseringens betydelse för att öka förståelsen för andra länder och kulturer. Lärosäten förväntas fungera som mötesplatser för kulturell mångfald. De här ambitionerna är vidareutvecklade och konkretiserade i Uppsala universitets internationaliseringsstrategi (2009) som framhåller att *Den internationella dimensionen är en angelägenhet för hela universitetet och internationella perspektiv ska därför integreras i all utbildning och forskning men också i de administrativa stödprocesserna. Internationaliseringsarbetet ska främst drivas av aktiva forskare, lärare och studenter där sambandet mellan forskning och utbildning bör beaktas.*

På vilket sätt är internationaliseringsstrategin inskriven i UVK-kurserna? Internationella inslag i kurserna kan i Studentportalen vara uttryckta på varierande sätt, t.ex. i explicita formuleringar av lärandemål, i innehållsbeskrivningar, i föreläsningsunderlag, i seminarier, i kurslitteratur, i bruket av gästlärare och föreläsare osv. Då vi gått igenom materialet har vi identifierat några karakteristiska drag. I avsnittet om kurslitteraturen har vi redan analyserat förhållandet mellan svensk- och engelskspråkig litteratur och här begränsar vi diskussionen endast till två omdömen om kurslitteraturens art.

För det första sökte vi explicita formuleringar som rör internationella inslag. I kursen *Utbildningens framväxt och villkor* (10hp, förskollärarprogrammet) lyder ett av lärandemålen att *utifrån ett internationellt perspektiv diskutera det svenska utbildningssystemets framväxt i relation till samhällets utveckling.*

Hur manifesterar sig det internationella inslaget i innehållsbeskrivningen? Vi ger några exempel. I förteckningen av innehållet ingår ett tema kallat: *Förskolan som en del i utbildningssystemet sett i ett internationellt perspektiv.* I kurslitteraturen ingår flera engelskspråkiga publikationer, en del omfattande (249s.), och vidare även översatt internationell litteratur. I en introduktionsföreläsning i motsvarande kurs för grundlärare behandlas temat feminisering utifrån ett internationellt perspektiv. Ett annat exempel är kursen *Läroplansteori och didaktik* i vilken ett innehållsligt tema heter *Förskolans läroplanstraditioner i historiskt och internationellt perspektiv.* Inslaget av internationell litteratur är påfallande. I kursen *Bedömning, utvärdering och politisk styrning med inriktning mot förskolan* (10hp) ingår ett tema kallat *Bedömning av barns lärande och utveckling i förskolan i ett historiskt och internationellt perspektiv.* I första hand förefaller det som om det internat-

ionella perspektivet skulle vara förknippat med valet av kurslitteratur. Knappt hälften av de 24 titlarna är skrivna på engelska.

För det andra sökte vi efter eventuella kurser som skulle ha multikulturalism, internationalisering eller liknande som tema. Därför stannade vi inför kursen *Mångfald* vars rubrik gav associationer om en framtonad internationell orientering. Istället visade det sig att temat mångfald primärt gäller svensk utbildning och svenskt samhälle. Teman som behandlas är främst kön, genus, sex och funktionshinder eller mera samlat teman om norm- och genusfrågor och specialpedagogik, med vissa variationer beroende på läroprogram. Temat multikulturalism förekommer visserligen men är nedtonat. Förutom att litteraturen i huvudsak är svenskspråkig är specialiseringen mot specialpedagogik framtonad.

Del III Analys av lärar- och studentröster

Innehållet i den här delen av utvärderingen inordnas i de sex kategorierna: *struktur*, *aktörer*, *undervisning*, *koherens*, *optimering* och *utveckling*. Till största delen baseras analysen på intervjuer med lärare och studerande samt på observationer under föreläsningar och seminarier. Till en del har vi i det empiriska underlaget också inarbetat resultat från Emil Bertilssons enkätundersökning (2016) och tidigare kursutvärderingar. Eftersom kurserna inom UVK utvärderas årligen och studenters uppfattningar således på en nivå torde vara ganska väl dokumenterade har vi i detta arbete fokuserat uppmärksamheten på mer generella mönster i studenternas och lärares uppfattningar om kurserna.

Följande akronymer för intervjuade kategorier av lärare och grupper av studenter har använts. Siffror efter akronymerna i texten anger termin:

Lärarutbildare

Kul	kursledare
Lär	lärare

Studenter

F	förskollärarstudenter
FG	förskol- och grundlärares studenter
G	grundlärares studenter
Ä	ämneslärares studenter
Äk	ämneslärares studenter, korta programmet

Struktur

I dokumentanalysen i del II har vi granskat dokument som på statlig nivå reglerar kurserna inom UVK. I det här avsnittet står strukturerna i kurserna i blickfånget, men nu betraktade på universitetsnivå ur aktörers perspektiv. Strukturdimensionen avser aktörernas uppfattningar om kursernas omfattning och inbördes relationer. Studenters och lärares omdömen har sorterats under rubrikerna *proportion* och *kommunikation*.

Proportion

Svårigheter med att hitta balans mellan innehållsliga områden i kurser om mångfald framhölls både från lärar- och studenthåll. I de alternativa förslag som presenterades för att justera proportionerna mellan kurserna inom UVK, framhölls i första hand specialpedagogik, men även ledarskap och VFU samt etnicitet.

En önskan om en utökad andel specialpedagogik efterfrågades: *...varför är specialpedagogiken bara 5 poäng och hur man har fördelat poängen? Det är ju något som jag ställer mig väldigt kritisk till. Vi har ju haft engelska, det är 30 poäng ...* (G6). En annan jämförelse riktade in sig på proportionerna mellan två kurser inom UVK: *Det kan jag också känna att Lärande och utveckling, den hade inte behövt vara 10 poäng, specialpedagogiken, den hade kunnat vara 10 poäng* (G6). Följande student önskade ändra proportionerna så att specialpedagogik och även ledarskap skulle få ett större utrymme: *...det är jätteviktigt med lärandeteorier, men om man ställer teorier och specialpedagogik mot varandra, eller ledarskap mot varandra, vad är det som kommer att spela roll i min lärarroll? Ja, det är ledarskap och specialpedagogik* (G6).

En önskan om att förändra proportionen mellan kurserna Specialpedagogik och Utbildningens framväxt och villkor uttrycktes så här: *Historian skulle jag kanske gärna ersätta med specialpedagogik. Ja, och man kanske inte behöver byta ut den helt och hållet, utan man kanske kan byta plats på specialpedagogiken i omfattning, så att den här är 7,5 och historian är kanske 5* (Äk1).

Viktningen mellan olika innehållsliga element inom en kurs föreslogs förändras så att fenomenet etnicitet skulle få större utrymme: *...generellt tycker jag att lärarutbildningen har väldigt lite om etnicitet. På den här institutionen är det klass som dominerar och så kommer genus. Etnicitet är för lite* (Lär).

En ökning av andelen VFU underströks på olika grunder. En av grunderna var att VFU tydligt kunde kopplas till kursen i ledarskap: *...Om jag visste att jag kan ge uppgifter i ledarskap som jag vet att dom reflekterar över inom ramen för sin VFU. Det skulle vara som en önskedröm* (Kul). En annan grund för utökad praktik riktade in sig på en kontinuerligt återkommande kontakt med klassrummet: *... att man är där ute hela tiden, det blir så där, ja nu är jag ute i klassrummet igen, mer praktik, definitivt* (FG). Samma tanke om en regelbundet återkommande praktik med en tydlig teoriansknytning uttrycktes av en kursledare: *Jag skulle egentligen vilja se en lärarutbildning där man i mycket högre grad hade regelbunden VFU två dar i veckan under hela lärarutbildningen och att man hade kurser parallellt. Så att måndag, tisdag, onsdag så får du teori och du får uppgifter, och torsdag-fredag så ska du ut som typ nån hjälplärare i skolan* (Kul).

Studenter kom med önskemål om förändringar i viktningen mellan olika teman inom utbildningen. Temat mångfald föreslogs genomsyra kurserna vilket framgår av diskussionssekvensen bland förskol- och grundlärarstudenter:

- Men jag tyckte när vi läste den här Mångkultur och lärande, så den kursen borde vara med hela tiden
- Ja, den borde vara större
- Oftare, eller mera eller vad man ska säga, genomsyra det andra
- Vi har inte pratat så mycket om genus
- Jag tycker också det, vi har pratat lite om genus, ja, men mångfald, det pratar vi inte särskilt mycket om. Och det är som du säger, det borde vara lite i varje kurs, det är ändå en så pass stor del (FG).

Orsaken till omfattningen på en kurs knöts av en kursledare till forskningsmiljöer som bedömdes utöva ett starkt inflytande vid institutionen. Kursledaren konstaterade att antalet hp speglade forskningsmiljöns inflytande: *...antalet poäng i den utbildningspolitiska kärnan speglar hur stark gruppen är* (Kul). En lärare var inne på samma linje: *...den starkaste forskningsmiljön dominerar ju så klart dom olika utbildningarna, här är det klass och genus väldigt påtagligt* (Lär).

Kommunikation

Samarbete och kommunikation utgör förutsättningar för att strukturen på verksamheten ska fungera. Kursledare och lärare kom huvudsakligen till tals och deras uttalanden har samlats under rubrikerna *informell* och *formell kommunikation*.

Informell kommunikation

Med informell kommunikation avser vi olika typer av gemensamma spontana kommunikativa uttrycksformer för ett visst syfte. Vi inleder med att granska kommunikation utgående från kursledarens perspektiv och försöker forma en bild av hur kursledare beskrev kommunikationen med studenter och kolleger.

Kommunikationen med studenter i kursutvecklingen betonades utifrån syftet att *...ta fasta på studenternas synpunkter på kursen och utveckla kursen mellan dom gånger den går* (Kul). Kursledaren fick i kommunikationen även ta *... in dom problem som dom upplever ... så är det mig dom går till, så bollar vi och försöker hitta nya lösningar, ja byta kurslitteratur och sånt* (Kul).

Både muntlig kontakt och kontakt med hjälp av e-post utnyttjades i uppföljningen: *...När dom [lärarna] har haft sin föreläsning brukar jag prata och fråga hur det gick, bara som en muntlig fråga och diskutera lite och även efter seminarierna, men inte så mycket mer än det, så sköter vi det via mail* (Kul). Kommunikationen sköttes i huvudsak via e-postkontakt enligt en kursledare som också framhöll praktiska omständigheter som en

styrande faktor: *För den här terminen har det varit mest e-post ...i planeringen i höstas träffa jag dom en gång. Sen har vi inte haft nåt tillfälle att träffas allihop den här terminen ...* (Kul).

Samma kursledare hänvisade också till den information som involverade parter kunde stå för: *...det finns ju studiehandledare, t.ex. och sen så är det lektorer som finns i huset och som pratar med varandra men sen är det också min uppgift att informera dom vilket jag då gör. Att nu har det här hänt, och studenterna har haft dom här frågorna* (Kul). En av kursledarna framhöll betydelsen av flera möjligheter till informella kontakter mellan lärare inom en kurs: *Jo men, vi har kontinuerliga samtal och vi är delvis också i samma forskargrupp, det är ju en fördel. Vi pratar ju om dom här kurserna hela tiden, vid fikat och såna saker och självklart inför kursens gång, då har vi ju kontinuerliga samtal via mail och att vi hälsar på varandra och så* (Kul). Ur lärares utsagor bekräftades den här typen av samverkan och en av lärarna framhöll att *... vanligtvis är kontakten med kursledaren, kontakt i informella sammanhang och eventuellt något slags informationstillfälle inför examination när man diskuterar olika typer av dilemman, att rätta tenter* (Lär). Samma betoning av informella samtal som kommunikationsform framkom även i en annan lärares uttalande: *Sen är det mycket informella samtal också då vi stöter på varandra i pausrum och pratar lite ...jag tycker det är jättelätt att få kontakt med andra och fråga om, hur har du gjort tidigare, när man tar över ett moment, hur gjorde du, du kan få min PP, så du kan titta vad jag tog upp för någonting, alla delar med sig så det är jättelätt att komma in* (Lär).

Hur såg processen för kommunikation ut mellan kursledare? En viss form för samverkan mellan kursledare hade utvecklats men då i första hand mellan kursledare som ansvarade för samma kursmoment inom olika program: *Vi brukar ju träffas ibland vi kursledare på Utbildningens framväxt från dom olika lärarprogrammen och titta över kursmaterialet för det skiljer ju sig LITE grann åt, men... ja, titta på om det är nåt särskilt som kommit fram i kritiken t.ex. från lärarna...* (Kul).

Huvudmönstret verkade vara att samverkansprocessen mellan kursledare inte var strikt formaliserad utan ansvaret föreföll att huvudsakligen ligga på vars och ens kursledares personliga preferenser. Kursledarmötena beskrevs som *...mer av informationskaraktär, det är inte så mycket diskussion på dom* (Kul) och bland kursledarna efterlystes mer av diskussionsmöten: *...till viss del kunde vara önskvärt att det är mer diskussionsforum än informationsforum* (Kul).

Det är också viktigt att se på kommunikationen ur ett lärarperspektiv eftersom lärarna stod i en daglig kontakt med studenterna. Enligt en timlärare som höll enskilda föreläsningar existerade ingen formaliserad kommunikation med den som skulle fortsätta och hålla det efterföljande seminariet: *Jaa, den som håller seminariet i morgon har frågat själv men det finns ingen given kontakt då* (Lär), men läraren trodde att situationen var en annan för timlärare som engagerades flera gånger: *Så tror jag att det ser annorlunda ut för dom som är här flera gånger* (Lär). Föreläsningen var helt fristående och var inte heller knuten till krav på att leverera en fråga till tentamen efter kursen. Timläraren uttryckte en önskan om att ha haft möjlighet att hålla en sekvens av kursen och upplevde nu att *... 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 timlärare som upplevde sig ha en efterfrågad kompetens men samtidigt bristfällig delaktighet i den gemensamma planeringen poängterade att *... utifrån min position som NN har jag inte haft den här möjligheten att vara med och utveckla. Och det har, tror jag, att göra med min position som timlärare som begränsar min möjlighet att... men jag känner att min kompetens är efterfrågad* (Lär).

En lärare framhöll att en tydlig karta över programhelheter saknades men lyfte samtidigt även fram det individuella initiativets betydelse för att informera sig om lärarutbildningens upplägg: *... lite information har legat i de här studiehandledningarna ...Men nån riktigt bra karta över den här utbildningens olika nivåer, det har jag inte. Vilket antingen beror på mig, som är ny lektor, 20 %, eller så är det något annat* (Lär). Systemet med

många timlärare utmanade således en kommunikation som garanterade att lärarna hade möjlighet att bidra till att öka det innehållsliga sambandet mellan olika delar inom en kurs, mellan kurser och mellan olika delar av lärarutbildningen.

Generellt efterlyste timlärare mera information och kommunikation om kursprogrammet. Osäkerhet om kursprogram och progression kan underminera utbildningens kvalitet om lärare saknar insikt i det vidare sammanhang föreläsningar och seminarier ingår i, något som kom fram i en lärares reflektioner... *men ...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) och vidare osäkerhet om beslutsprocesser: *... jag vet inte riktigt vilka som fattar beslut för helhetsnivån och... ja, jag har väl lärt mej så här efterhand, ja, det finns ett programråd och institutionen fattar också vissa beslut och institutionsstyrelsen, men jag har inte riktigt förstått hur det där går till* (Lär).

Formell kommunikation

Formaliserad kommunikation innebär olika typer av överenskomna mönster för regelbundet samarbete i relation till behovspåkallade spontana och tillfälliga möten.

En distinktion mellan formell och informell kommunikation gjordes och en kursledare menade att samarbete nog förekom ... *på två olika nivåer, det är på informell nivå och formell nivå. Och på den formella nivån är det ju kollektivt i förhållande till programrådet och institutionsstyrelsen. Och sen informellt sker det ju också ett samarbete mellan oss som undervisar på kursen* (Kul). En lärare efterfrågade mera av strukturerad och innehållsligt fokuserad kommunikation: *...eftersom lärarutbildningen är så spridd, så måste vi kunna prata, utan att man blir ovän, om vad kunskap är och hur man lär sig och också då sätta ord på sina erfarenheter* (Lär). På grund av lärarutbildningens uppbyggnad fanns ett behov av en kommunikation som nådde utöver avgränsade enheter med ansvar för specifika delar av utbildningen.

Kurslärarmöten framstod i intervjuerna som grundläggande i den formella kommunikationen om kurserna: *Både i kurslärarmöte, som vi har två gånger per termin skulle jag säga, ett i början och ett i slutet och så är det mycket nära kontakter med lärare som har ett moment* (Lär). Både kurslärarmöten och en regelbunden kontakt med den kursansvariga fungerade som naturliga rutiner för att sätta in en enskild kurs i ett sammanhang: *Ja men jag har ju kursmöten och regelbunden kontakt med kursansvarig ...Nämen jag är intresserad av var i kursen jag kommer in, vad har dom haft innan...* (Lär).

Formen för kommunikation valdes beroende på informationens karaktär och en kursledare gjorde en avvägning om hur problem inom en kurs kunde förankras hos olika parter och i vilken mån kursledaren själv valde att bestämma: *Och där är vissa saker som jag förankrar i högre grad och andra saker som jag förankrar i lägre grad och bestämmer mer själv. Och ibland sker förankringen beroende på att det känns som att det är VIKTIGT att förankra. Och ibland behövs ingen förankring, ...ELLER det finns inte tid att göra det här* (Kul).

Ett mönster för strävan till ett mer formaliserat samarbete fokuserades på undervisningsprocessen, som kollektiv planering av kurser, deltagande i och kontakt med varandras undervisning och koordinering av kursinnehåll i syfte att undvika repetitiva överlappningar: *Ja, när vi sitter i språk- och mattegrupp, där har vi skrivit kursplanen tillsammans, just när dom här nya kurserna har kommit, matte 1 och matte 2, senast skrev vi matte 3 som är sista terminen* (Lär).

Ett annat mönster för samarbete lärare emellan var att delta i en kollegas undervisning för att ...*vi har inte direkt haft några möten så där. Nu i tisdags var jag med på det seminarium som var på förmiddan, så då fick jag ju reda på det viset ...* (Lär).

Ett tredje mönster rörde samarbete om utvärdering som exempelvis kunde leda till att kurslitteraturen justerades: *...vi har haft ett möte med alla lärare i samband med att kurs-*

utvärderingen kommer och försökt prata igenom det. På grundlärarna ändrade vi litteraturen lite grann, inte helt naturligtvis, på två av tre delar inför den här kursen (Kul).

Aven i anslutning till bedömningen av studenternas uppgifter hade som ett fjärde mönster fasta rutiner för samarbete utvecklats: *...naturligtvis har vi ju följt upp hur det har gått ...vi har bedömningsmöten där vi bedömer texterna så det ska bli likvärdigt och gentemot våra bedömningskriterier (Lär).* Dessutom hade läraren haft en konkret kontakt med kursledningen första gången kursen genomfördes: *Och första terminen när jag genomförde den här kursen, då var det ju mera kontakt med kursledningen och dom tittade på min PP och vi diskuterade upplägget (Lär).*

En kursledare accentuerade betydelsen av att själv vara tillräckligt involverad i kursarbetet och att hålla kontakt med studenterna. En aktiv medverkan i undervisningen gav överblick och kursledaren såg *...det som en fördel att jag undervisar så pass mycket så att jag ... kan titta på det här övergripande perspektivet tillsammans med studenterna. Annars skulle jag nog ha tyckt det hade varit obehagligt om jag inte hade haft den kontakten med studenterna och sett vad som händer i undervisningen (Kul).*

Studentportalen verkade också som en formell kanal för kommunikation: *... man vet lite vad vi har för specialiteter och så där, man ser alltid i Studentportalen också, man kan gå in och titta på varandras föreläsningar...* (Lär). Den innehållsliga relationen mellan kurserna kunde preciseras så att kurserna inte så att säga oplanerat skulle överlappa varandra. Om överlappningar mellan aktiviteter inom en kurs förekom skulle de vara planerade som en av kursledarna framhöll: *...ibland så överlappar dom varandra, då har vi ju bestämt hur dom ska överlappa och vad som INTE ska tas upp på seminarie två och vad som inte ska tas upp på seminarie fyra och så där. Vi har ju ett slags samtal om det här förstås så att det inte blir för mycket överlappning (Kul).* Enligt en kommentar var förhållandet: *...våldigt väl preciserat, så upplever jag det i varje fall. Jag tror inte att det är... I och för sig, det finns ett historiskt moment där dom går in i varandra något och som vi jobbar med, den första föreläsningen men för övrigt så är dom väl avgränsade (Kul).* Fördelningen av ansvar mellan lärarna inom en kurs kunde preciseras på en relativt konkret nivå: *Jo, jag pratar ju ganska ofta med kursledaren, NN, jag vet väl ungefär vad han gör, men däremot har vi delat upp det ganska tydligt så vi har varsin presentationsuppgift, så det påverkar inte mej så mycket vad NN gör egentligen, men jag vet på ett ungefär (Lär).*

Ett frekvent påtalat behov var att skapa fastare strukturer för kommunikation bland lärarna. En lärare konstaterade att samarbetet var *...våldigt dåligt, det finns ett stort behov ser jag, och det påtalar vi också och jag tror att ledningen jobbar för detta ... (Lär).* Läraren önskade *...större transparens, samverkan över kärnans kurser, för där har jag oerhört dålig koll (Lär).* Läraren gav utifrån sin erfarenhet exempel på hur ett mer formaliserat 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 sam-syn ...vi har skapat 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).*

Tid

En aspekt inom ramen för programstrukturen handlade om den tidsmässiga koordineringen av innehållsliga moment inom en kurs eller av hur korresponderande moment relaterades inom olika kurser så att de ömsesidigt stödde varandra.

Tidsfaktorn verkade styra formen för kommunikation mot informella möten. Fastare samarbetsstruktur skulle visserligen innebära mera information *...men samtidigt så kräver det ju också tid. Då måste man ju ha möten med allihopa, då man pratar. Det är bra att ha det, men det tar tid som sagt också (Lär).* Praktiska svårigheter kunde även ställa till hinder

för kursledare att samla lärare inom en kurs och en kursledare fick nöja sig med kontakt via e-post: *Jag har flera gånger tänkt att jag skulle kalla till ett möte, men det här är människor som är väldigt uppbokade och inte har tid med möten så då har jag tänkt att då kör vi det via mail* (Kul).

Ett problem gällde det tidsmässiga avståndet mellan teoretiska genomgångar och praktiska tillämpningar. En förskollärarstudent pekade på brister i den tidsmässiga koordineringen genom att hänvisa till ett kursmoment som tidigare behandlats ... *men man känner ibland att det var väldigt länge sen och det är svårt* (F4). Ett annat moment gällde placeringen av en demonstration av ledarskapsfärdigheter i relation till en VFU-period. En kursledare återgav sina studenters undran ...*varför ska vi ha en minilektion nu där vi demonstrerar ledarskapsfärdigheter, när vi precis har varit på VFU och blivit bedömda av våra kommunala lärarutbildare* (Kul).

Tidsläggningens strategiska betydelse för kvaliteten i utbildningen framfördes av studenter och lärare. Kritik mot att temat bedömning kom in allt för sent in i en kurs i programmet framfördes: *Om man har det från början så att det kan följa med att det är ett fokus, inte att det är den här lilla isolerade kursen på slutet, för vi har ändå gått tre och ett halvt år och vi har inte lärt oss typ nånting om bedömning förrän nu* (FG). En tidigare placering hade kunnat sätta ett ökat generellt fokus på bedömning i utbildningen. En grundlärarstudent underströk betydelsen av en tidsmässigt ändamålsenlig introduktion av bedömning som ett verktyg: ...*det här handlar ju precis om vikten av utvärderingar och kunna påverka medan det sker, formativ bedömning, ...att man liksom ska implementera och använda bedömning som ett verktyg i själva undervisningen. Det är metod liksom, och det hamrar dom i oss nu, fast det borde ha kommit mycket tidigare och det är det som vi saknar i vår utbildning* (FG). En icke ändamålsenligt planerad tidsläggning kunde rent av äventyra lärarutbildningens potential att förnya och istället kvarhålla gamla handlingsmönster: ...*vi hade våran sista VFU nu i början på terminen och då skulle vi bedöma elever... och vi har inte ens gått nån kurs i det! ...jag frågade min handledare: hur gör du ...och hon gjorde på ett ganska gammaldags sätt, men jag visste inte vad jag skulle göra annars så... jag gjorde som hon gjorde. Det tycker jag är synd att vi inte fick den här kursen innan så kunde vi ha tränat sen* (FG).

En kursledare gjorde en reflektion över betydelsen av den tidsmässiga placeringen av kurser i relation till de krav som kan ställas på studerande genom att understryka betydelsen av att redan i inledningen av studierna ställa tillräckligt höga krav: *Jag har arbetat sen jag tog över kursen att den ska flyttas till termin ett så att dom får den här kалlduschen direkt dom börjar på lärarprogrammet. Så att dom inte kan gå tre terminer och få för låg förväntan på ansträngningsgrad, vilket jag har förstått att dom har utifrån utvärderingarna* (Kul).

För att detta skulle lyckas förutsattes att bedömningen behandlats i ett sådant skede av utbildningen att studenterna hade haft möjlighet att bekanta sig med principerna för kvalitativ bedömning. Detta i sin tur kunde utmana en struktur som tidsmässigt tvingade fram en "engångsbehandling" av vissa teman som inte matchade en processinriktad logisk progression.

Tidsläggningen av kursprogrammet hade konsekvenser för studenternas omdömen om utbildningen. En student upplevde helheten som tillfredsställande genom att framhålla fördelen med den koncentrerade studieuppläggningsen i det korta programmet: *Men där- emot så tycker jag helheten på programmet, på sätt och vis tror jag att vi har en fördel vi som läser det här korta programmet att vi läser alla terminer i ett svep och att det blir ett tydligare sammanhang* (Äk3). Att kurserna tidsmässigt låg nära varandra kunde gynna studenternas möjligheter att överblicka programmet.

Sammanfattning

Lärarytbildningens komplexa struktur utövade enligt den tolkning vi gjort ett stort inflytande på betingelserna för verksamheten. På ett generellt plan konstaterade vi att om de olika fälten inom lärarytbildningen lever sina egna liv kan professionaliseringen till lärare försvåras. På ett konkret plan påtalades bristen på proportion mellan innehållsområden i kurser. Starka forskningsmiljöer ansågs prägla kursutbudet. Från en sida sett kan det ses som en fördel att profilerade miljöer haft möjlighet att sätta sin prägel på kursutbudet såvida forskningsprofilen korresponderar med områden som utpekats i högskoleförordningen och med aktuella samhälleliga företeelser. Tveksamt kan det bli om en stark forskningsmiljö, utan hänsyn till givna riktlinjer eller till förändringar i samhällelig kontext, dominerar oproportionerligt.

Teman som tolkades vara inriktade på färdigheter efterlystes, så som lektionsplanering och en utökad andel av specialpedagogik. Emfas i önskemålen lades också på att kurserna skulle vara närmare kopplade till VFU och det föreslogs att temat mångfald kunde genomsyra UVK.

För att kommunikationen ska fungera förutsätts en utvecklad kommunikation som når utöver avgränsade enheter med ansvar för specifika delar av utbildningen. Studentportalen utgjorde en formell kanal för kommunikation. Både kurslärarmöten och en regelbunden kontakt med kursansvariga fungerade visserligen som naturliga rutiner för att sätta in en enskild kurs i ett sammanhang men fastare strukturer för kommunikation bland lärarna önskades. Tidsfaktorn verkade styra formen för kommunikation mot informella möten. Kommunikationen med studenter med tanke på kursutvecklingen underströks. Ett mönster för samarbete fokuserades på undervisningsprocessen i form av kollektiv planering av kurser, deltagande i varandras undervisning och koordinering av kursinnehåll.

Informellt hölls både muntlig kontakt och kontakt med hjälp av e-post. Huvudmönstret verkade vara att samverkansprocessen mellan kursledare inte var strikt formaliserad. Systemet med många timplärare utmanade kommunikationen och enligt en timplärare existerade ingen formaliserad kommunikation med lärare för följande seminarium.

Flera av de problem som lärare och studenter pekade på ifråga om tidsläggningen av kurser föreföll att vara knutna till att kursstrukturen utgjordes av omfattande kurshelheter. Alltför stora kurshelheter reducerade möjligheterna till en flexibel tidsmässig anknytning och därmed fördjupning mellan innehållsliga moment.

Aktörer

Aktörer inkluderar kursledare, lärare och studenter och de underkategorier som vi urskiljt riktade in sig på omständigheter som möjliggjorde, reglerade och begränsade arbete och studier. Kursernas inriktning och kvalitet kan på ett avgörande sätt påverkas av lärarkårens behörighet, sammansättning och möjligheter till fortsatt kvalificering i arbetet. På liknande sätt skapar studenternas förutsättningar och studentgruppernas sammansättning grundläggande villkor för professionell kvalificering.

Vem är läraren?

Ur del I av vår rapport framgick att universitetsadjunkter var den dominerade kategorin av lärare. Vidare var en grupp av lärarytbildare lektorer och doktorander medan professorkategorin var sparsamt företräd inom lärarkåren. I syfte att säkerställa autenticiteten i kurserna hade institutionen gått in för att anställa lärare från skolor som lärarytbildare. Adjungerade adjunkter, höll vid tidpunkten för våra intervjuer på att anställas på deltid för bestämda perioder. Deras uppgift var enligt en lärare inte *...uppgiften att lära ut metodik, utan dom ska ta in sin praktiska erfarenhet i undervisningen, alltså vad händer ute på skolan just nu. ...ta gärna upp ett konkret exempel, hur gör du i klassrummet?* (Lär).

Anställningen av adjungerade adjunkter ledde samtidigt också till utmaningar i relation till kursmål och till valet av litteratur: *Det ställs väldigt höga krav på dom också, att ... det är klart att vi måste anpassa litteraturen också då enligt vad dom kan. För som det är nu, nu har några stycken dykt ...ploppat in hos oss och vi har dom litteraturlistorna och dom kursmålen vi har* (Lär). Det ansågs som svårt att praxisanknyta teoretiska studier: *...Just nu är det ett stort arbete för dom skulle ...undervisa om den litteratur vi har och försöka göra något mer praktikanknutet än vad vi gör. Förutom att dom kan säga att igår hände det här och ...för legitimiteten kanske det spelar en roll, men jag är inte så säker på att man är bättre på att knyta teorin till praktiken...* (Lär).

Adjungerade adjunkter gav möjligheter till att i utbildningen integrera beprövad erfarenhet. Flera synpunkter framfördes om hur adjunkternas praktiska kompetens kunde tillgodogöras. En kursledare uttryckte ambitionen att anställa adjunkter från skolor för att hålla utbildningen nära skolans praktik. Här betonades den beprövade erfarenhetens betydelse: *...nu ska det ju engageras många adjunkter från skolan. Då ser vi det här som en bra kurs där dom tar hand om det här med bedömning i klassrummet i praktiken* (Kul). En annan kursledare önskade anställa lärare som kombinerade arbete som adjunkt och lärarutbildare *...jag är ganska mån om att det både finns det teoretiska och det praktiska i den här kursen så jag har haft en kollega som heter NN, hon är också lärare halvtid ute på en skola och hon är adjunkt här* (Kul).

Uppfattningarna om adjunkternas position och funktion inom utbildningen var dock något oklara: *...jag tänker att dom adjungerade adjunkterna är tänkta att komma hit för ett lite annat uppdrag än vad jag gör och så men det fanns ju ingen möjlighet... jag fick reda på det här i augusti att han skulle komma hit* (Lär). Osäkerheten kom även fram i nästa uttalande som visade på svårigheten i att integrera adjunkternas kunskande på ett ändamålsenligt sätt i kurserna: *Den här terminen har vi två stycken adjungerade adjunkter varav den ena passar väl in på flerspråkighetsmomentet, den andra är gymnasielärare och har ingen tydlig koppling till det här momentet, så det är lite tufft... Jag vet inte hur det faller ut i undervisningen...* (Lär).

Bland lärarutbildarna verkade finnas en positiv inställning till att med hjälp av adjungerade adjunkter involvera beprövad erfarenhet och således integrera en autentisk dimension i kärnkurserna: *... jag tror att det är bra att vi får in adjungerade adjunkter, MEN det kräver ett helt annat tänk, jag tror inte att dom kan bara enkelt lösa vår ...om vi nu har ett dilemma med att få ihop teori och praktik, jag tror att vi gör det mer än vad som syns...* (Lär). Relationen mellan forskning och beprövad erfarenhet väckte även generellt frågor om lärarutbildarnas kompetens som följande grundlärarstudent valde att formulera sig: *Och då kanske man saknar kunskap hos lärarna, har dom också bara den här ytliga kunskapen?* (G6). Jämsides med att erkännande gavs åt beprövad erfarenhet lyftes också betydelsen av att säkerställa den vetenskapliga kvaliteten och att vidare fördjupa kontakten till samhället. En kursledare betonade vikten av forskningsgrundad kompetens vid rekrytering av lärare och framhöll att *... vi har velat ha disputerade lärare på föreläsningarna och det har jag nästan lyckats få, men inte helt...* (Kul). Samma betoning framfördes också av en lärare som påpekade: *På Lärande och utveckling t.ex. ett år så var det riktigt bra, då hade varje lärare som undervisade på kursen disputerat inom ett område som berördes på kursen och dom tog då också ansvar för ifrågavarande moment. Och då läste studenterna utdrag ur deras avhandlingar, det här var ju redan på första kursen* (Lär).

Den specialiserade fackkunskapens betydelse framhölls av en kursledare som hade en "önskelista" om att engagera lärare som representerade expertis inom olika områden. Exempelvis en lärare berättade om sina engagemang inom olika program: *Jag är mycket engagerad i den här kursen som ges på olika program, den ges ju också på grundlärarprogrammet 4-6 och förskollärarprogrammet och håller föreläsningar också på ämneslärarprogrammet också på kursen* (Lär). Nackdelen med att bygga undervisningen på doktorandinsatser kunde dock vara att kontinuiteten vid rekryteringen var svår att upprätthålla och en doktorand som varit anställd inte kunde... *fortsätta nästa höst, för att som dok-*

torand är man ute och far, hon åker på utbyte. Så då får jag lov att rekrytera nån ny (Kul). En annan nackdel var att tillfälligt inhoppende lärare kunde utmana kontinuiteten i undervisningen genom att de vanligtvis saknade kännedom om var studenterna befann sig i sina studier: *...men det är inte helt enkelt när man får lärare som droppar in utifrån som har ännu mindre koll på var studenterna är i sin utbildning ...som aldrig är med på kursledarmöten...* Jag tror på externa föreläsare längre fram i utbildningen kanske när man behöver mer specialister av olika slag (Kul).

En lärare framhöll också att *...det här med kontinuiteten är jätteviktigt, att man blir ett lärarlag som snackar ihop sig, så att vi säger samma sak till studenterna, och förstås innehållsmässigt men alltså kring examinationernas utformning eller vilka riktlinjer som gäller...* så... dom får en mentor också, nyanställda (Lär). Dels handlar uttalandet om kontinuitet men dels också om att fungerande lärarlag utvecklas som kan komma överens om gemensamma riktlinjer för hur en innehållsmässig och informationsinriktad samstämmighet kunde säkras. Dessutom underströks betydelsen av att ha mentorer för att introducera och stödja nya lärare.

Den specialiserade fackkunskapen kunde också garanteras om professorer i högre utsträckning involverades som lärare: *Till och från har vi haft med professor NN, som föreläsare på kursen, men det är väl nästan jag som valt bort det, vi skulle kunna ur studierektors synpunkt, och egentligen ur mitt perspektiv, ur innehållssynpunkt vara bra* (Lär). Emellertid kunde det dock råda osäkerhet om professorsinsatsen var tillgänglig just när kursen pågick: *...men det är lite för osäkert om den föreläsningen blir av eller inte, den ligger också precis i början av terminen då konferenser drar igång och allt sånt. Varannan gång kan x och varannan inte så därför har jag valt bort det för jag tycker det är så viktigt att få den här kontinuiteten, att vi vet vad vi ska göra, att det som står ska bli av och... studenterna är så känsliga... med all rätt...* (Lär).

Även erfarenheter från andra professionsutbildningar ansågs värdefulla. En deltidsanställd timplärare kunde ge ett horisontellt perspektiv på utbildningen och förutom den egna expertisen även föra in komparativa synpunkter på lärarutbildningen: *...för det är lika på barnmorskeutbildningen och psykologutbildningen, att folk blir så här jätteglada och det är inte för att jag är så jättebra utan för att dom har ett behov, nånting som dom vill prata om, nånting som dom tycker är svårt, vill fundera över, har jag fått signaler om från flera professionsutbildningar* (Lär).

I bilden av lärarutbildaren ingick också frågan om fortsatt kompetensutveckling i yrket. Enligt en kursledare är *...institutionen mycket positiv till att man fortbildar sig och forskar. Jag erbjöd mig att gå NER i forskningstid till hösten för att kunna undervisa mer och min studierektor förbjöd mig och sa att det är jätteviktigt att du forskar* (Kul). Kursledaren fortsatte och betonade särskilt den fortbildning som skedde i form av egen forskning. Förutsättningarna för den här typen av kompetensutveckling begränsades dock, i synnerhet av administrativa uppgifter och det kunde därför bli svårt att avdela tid för forskning *...därför att den äts upp av annat, i hög grad ...för det är ju så allmänt samtalsämne, ja att, hur fan ska man få loss den där forskningstiden... mycket av min forskningstid äts i alla fall upp av administrativt arbete* (Kul). Och en annan kursledare betecknade den administrativa tiden som klurig och plastisk därför att den tenderade att fylla hela arbetsdagar. För att skapa ett konkret utrymme för forskning föreslogs att förhållandet mellan forskning och undervisning reglerades så att dessa sekvenserades i tydligt avgränsade perioder som enbart var inriktade på någondera aktivitetsformen.

Kursledarna var centrala för ledning och utveckling av UVK-kurserna och en kursledare beskrev sin roll inom kursen med metaforen "spindeln i nätet": *... jag administrerar själva kursen, ser till att det är bra lärare på kursen, ser till att schemat fungerar, ser till att utbildningen också håller en hög kvalitet i förhållande till kursmålen, ansvarar för att studiehandledningen är som den ska vara, helt enkelt att den ska uppdateras och utveckla den. Jag har också ansvar för att, ja, på ett sätt är jag arbetsledare över lärare som är på mina kurser,*

det är jag som är spindeln i nätet, det är mig som dom vänder sig till och jag för samtal med dom och frågar hur det går under kursens gång och såna saker. (Kul).

Kursledaren gav en sammansatt bild av uppgifter som tolkades höra till uppdraget, något som bekräftades av en annan kursledare: *...dels att planera kursen och att presentera den för studenterna i förväg så att dom kan läsa igenom materialet innan kursen startar, att välja lärare till kursen framför allt och lärare till seminarierna och att följa upp ...deras reflektioner efter undervisningen också. Och att utvärdera kursen (Kul).* En annan kursledare framhöll också *...ett slags övergripande ansvar över examinationen ... i och med att det är salsskrivning och salstenta ... så jag är ju den som ser till att tentan håller en bra jämn nivå fast det är dom enskilda lärarna som undervisar på kurserna och seminarierna... (Kul).* Ansvaret för tentamina var inte endast formellt utan *...jag har ju ansvaret att se till att rättningen håller en jämn kvalitet och så måste jag göra vissa nedslag och så extrarättar jag för att se att det fungerat (Kul).*

Kursledarna betonade sitt ansvar i synnerhet för rekrytering och kvalitetssäkring av lärare. *Jaa, jag ska säga så här: på det stora hela har det fungerat och i det fallet det inte har fungerat så har vi löst det problemet nu genom att [vi] har bytt ut personer på kursen så det är ju också mitt ansvar att ta DEN delen när det inte fungerar och vända mig uppåt till mina överordnade... (Kul).* Kursledaren var mån om att primärt sträva till att rekrytera lärare väl förtrodda med forskning och motiverade med att: *Fördelarna är att studenterna får verkliga experter med en tydlig forskningsanknytning på dom enskilda seminarierna, det tycker jag är en stor vinst att dom får möta olika forskare med olika kompetenser och bakgrunder (Kul).* Praktiska omständigheter spelade också in i rekryteringsprocessen, som att *...man måste ju fylla deras tjänster eller att hänsyn måste tas till hur mycket som ...ligger på deras bord, alla kurserna ligger i slutet av terminen och i och med att det är så mycket inläsning ska man komma in ny på den här kursen och nästan inte alls ha koncentrerat till sista perioden på terminen (Kul).*

Vikten av att lärare som anställdes skulle ha formella meriter som både matchade kursmål och information från studenter underströks: *...jag läser igenom deras kursplaner och litteraturlistor för att se vad som är målet på dom andra kurserna före och efter för att se hur min kurs ligger i förhållande till programmet. Men i övrigt får jag mest information av studenter och ja, av att jag pratar med nån, det är ju vanligt att man sitter och diskuterar olika upplägg eller... kursledare mellan (Kul).*

Vem är studenten?

Genomgången av forskning om lärarstudenters bakgrund och studier i del I visar att lärarutbildningar delvis rekryterar en annan typ av studenter än andra utbildningar. Vi konstaterade bl.a. att sociala och "nedärvda" tillgångar har konsekvenser för hur studenterna förs in i den akademiska världen. För lärarutbildarna blir det därför en utmaning att ta tillvara studenternas varierande erfarenheter och socialt betingade förutsättningar. Utifrån intervjuavaren har vi strukturerat granskningen i följande två teman: *social bakgrund* respektive *professionell status, identitet och yrkesstolthet*.

Social bakgrund

Lärarstudenterna var väl medvetna om mönster i relationen mellan klassbakgrund och studieinriktning. I en av kurserna hade för en grupp grundlärarstudenter exponerats en tabell över studenters sociala klassbakgrund och *... då fick vi se den här tabellen var vi låg, och det var ju väldigt på mitten där, kanske lite under också (G6)* och en kom ihåg från kursen att *Inte många som kommer från familjer som har högutbildade hem, alltså riktigt högutbildade (G6).* Men en del av de intervjuade lärarstudenterna kom från familjer med studietraditioner och exempel gavs: *Min mamma var lärare och alla hennes kompisar (G6), eller Min mamma jobbade inom skolinspektionen (G6).*

Professionell status, identitet och yrkesstolthet

På en övergripande nivå verkade studenternas uppfattningar av den egna professionens samhälleliga status ha påverkat motivationen för studier och därmed engagemang i enskilda kurser. Positiva omdömen uttalades om det kommande yrket som ansågs vara ... *ett extremt viktigt jobb, meningsfullt* (Åk1), och ... *väldigt roligt, stimulerande, och det möjliggör att ... man kan bidra med något viktigt, det är klart att man är stolt...* (Åk1).

På en mer konkret nivå, och särskilt i ljuset av omvärldens syn på lärare, blev bilden av utbildningens nivå och yrkets status betydligt mera komplex. Omvärldens sätt att framhäva problem i läraryrket kunde dämpa stoltheten: ... *om man är stolt över sitt yrke, jag säger att jag pluggar till lärare, ååh, ska du bli lärare, dom ser alla problem* (FG), eller ... *så att stolt över yrket, ja men det kommer inte att erkännas av andra* (FG), eller något annorlunda uttryckt: ...*stolt i sig själv liksom men sen vad andra tycker, men vi kommer ju inte att ses som läkare eller så dära poliser, alltså det ...ja, men fortfarande blir dom som mera erkända, åtminstone läkare, dom är ju så där, wow, alla vill bli läkare* (FG). Det var dock ingen självklarhet att det klimat som rådde i samhället var till fördel för beslutet att inleda och engagerat genomföra sina lärarstudier: *Jag kommer från en lärarläkt, så dom blir väl ganska glada ... dom är väldigt stolta, egentligen, att jag har valt det trots det dåliga ryktet...* (Åk1). En annan student fortsatte... *men vissa säger ju: men GUD, varför skulle du göra det, du är ju inte KLOK, liksom* (Åk1). En lärarstudent som refererade till debatten om lärarstudenters låga poäng i högskoleprovet ville visa att läraryrket även krävde andra egenskaper än sådana som kunde betecknas som teoretiskt orienterade: ...*när dom skrev att alla hade så dåliga högskolepoäng. Är det det som gör en bra lärare, att man har högt på högskoleprovet? Det tycker väl kanske inte jag, det behövs ju mer än att bara vara boksmart* (G6).

Yrkets professionella status knöts också till diskussionen om lärarlegitimation. En lärarstudent pekade på diskrepansen mellan samhällets strävan att lyfta lärarnas status genom stipulerade krav på lärarlegitimation och genom att höja lärarnas löner: ... *och den här licensen som vi får, allting är ju från politiskt håll ett försök att höja lärarstatusen och att dom [lokala skolmyndigheter] bara skrattar på intervjuerna, att ni vet, ni kommer ju inte att få mer än så här, kommunen har inte, alltså vad är det för poäng med att utbilda oss och få våra licenser om vi ändå inte får våra löner* (FG). En förskollärarstudent uppfattade förskolläraryrket som särskilt lågt: *Väldigt lågt, speciellt förskolläraryrket har en lägre status än vad lärarprogrammet har. Sen så har väl inte lärarprogrammet den största statusen heller* (F4).

Under studiernas förlopp föreföll uppfattningar om utbildningen pendla starkt mellan en längtan om att kunna erfara stolthet över utbildningens positiva och direkt nedsättande omdömen: *Man vill vara stolt över att ha gått den här utbildningen!* (G6), men ... *professionen blir förstörd av att programmet inte levererar bra kvalitet. Det gör det inte idag* (G6). Det här omdömet balanserades upp av en annan student som menade att: *Överlag har den bra kvalitet, jättebra lärare, jättebra innehåll, överlag är jag positivt överraskad av utbildningen, men det är just kraven som gör att de här personerna som blir lärare inte borde bli lärare* (G6). Den individuella uppfattningen om studierna påverkades av den externa bild som förmedlades om lärarutbildningen och studenternas erfarenheter under studietiden och kunde därför skifta: ...*alltså just nu känner jag att jag INTE vill bli lärare, men bara just nu liksom, men jag kanske kommer tillbaka till det, men då när jag säger det, jag ska bli lärare, då är jag ju stolt över att bli lärare, nu är jag bara lite osäker* (FG).

De modeller som valts för att organisera de enskilda lärarprogrammen (se del I) återspeglades i studenters institutionella identitet. En lärare identifierade en tydlig skillnad mellan hur förskollärare och ämneslärare uppfattade sin hemtillhörighet: *Jag tror för dom som läser dom lägre åldrarna, den kontinuiteten, blir starkare när dom är här... förskollärarna, dom känner mera att Blåsenhus är vårt hem* (Lär). För gruppen ämneslärare var hemtillhörigheten däremot en annan: ...*men för ämneslärarna, där blir det liksom otydligt vem som har det övergripande ansvaret för att knyta ihop säcken. Är det ämnes-*

institutionerna? Det är många ...som känner sig hemma där, dom läser historia, det är där som är hemma ...det här är inte deras bas. Så kommer man hit på en liten utflykt och sen så ska man liksom tillbaka och vara hemma i sitt eget ämne. ...och då handlar det om samarbetet mellan ämnesinstitutionerna och samarbetet med oss och det är ju en jätteutmaning (Lär). De olika sätten att organisera lärarutbildningar ställer olika krav på kommunikationen mellan involverade aktörer. I den integrerade modellen försiggår hela lärarutbildningen inom samma institutionella ram, medan ämneslärarutbildningen, enligt matrismodellen, är fördelad mellan flera institutioner.

Sammanfattning

Vem är då lärarutbildaren inom kärnkurserna i Uppsala universitets lärarutbildning? Den beprövade erfarenheten betonades och en stor grupp av lärarna inom UVK var inte forskarutbildad. En viss osäkerhet noterades om de adjungerade adjunkternas roll i att praxisanknyta den teoretiska undervisningen. Även den forskningsgrundade kompetensen underströks emellertid vid rekryteringen av lärare och vikten av kontinuitet i kollegiesammansättningen framhölls. Nackdelen med att bygga undervisningen på doktorandinsatser var att kontinuiteten ansågs svår att upprätthålla. Den specialiserade fackkunskapen kunde också garanteras om professorer i högre utsträckning involverades som lärare.

Timlärare verksamma i flera institutionella miljöer kunde bidra med ett horisontellt perspektiv på utbildningen och förutom den egna expertisen även föra in komparativa synpunkter på lärarutbildningen. För fortsatt kompetensutveckling i yrket betonades särskilt den fortbildning som skedde i form av egen forskning. Den administrativa tiden tenderade att lägga beslag på hela arbetsdagar. Kursledarna betecknades som "spindeln i nätet" med ansvar i synnerhet för rekrytering och kvalitetssäkring av lärare.

Studierna hade gett studenterna en klar uppfattning om relationen mellan klassbakgrund och studieinriktning. Bland studenterna rådde en ambivalent uppfattning om relationen mellan yrkets status och dess samhälleliga betydelse. Yrkets professionella status knöts till diskussionen om lärarlegitimation. Diskrepansen mellan strävan att lyfta lärarnas status genom krav på lärarlegitimation och lärarnas låga löner lyftes fram. Lärarstudenter framhöll yrkets relevans och underströk betydelsen av att utbildningen höll en hög kvalitet. Modeller som valts för att organisera program för olika kategorier av lärare återspeglades i studenters identitet och uppfattning om institutionell hemtillhörighet.

Undervisning

I dokumentanalysen beskrev vi det mångfasetterade fenomenet undervisning utgående från styrdokument. Undervisning konstaterades utgöra en målstyrd process som under lärarens ledning syftar till att eleverna inhämtar kunskaper och värden. Inom kategorin undervisning särskiljdes underkategorierna *kursmål*, *innehållsområden*, *föreläsningar*, *seminarier* och *bedömning*. Dessutom synliggjordes till undervisningen relaterade underkategorier i avsnitten: *forskning och beprövad erfarenhet*, *IKT*, *kurslitteratur*, *lärarprogrammet på Campus Gotland* och *internationalisering*.

Forskning och beprövad erfarenhet

Ur dokumentanalysen framgick att området vetenskapsteori och forskningsmetodik inte tilldelats en egen kurs i lärarprogrammen, trots att det ingick som en separat punkt i de statliga anvisningarna över innehållet i UVK. Istället hade stoffet integrerats i kursutbudet och analysen antydde att området var svagt artikulerat i kurserna. I det här avsnittet har vi analyserat lärares och studenters uppfattningar om hur vetenskapsteori och forskningsmetodik behandlades. Begreppen forskning och beprövad erfarenhet har definierats

i inledningen av rapporten där vi kommit fram till att forskningsbaserad verksamhet inte ska ses som ett alternativ till beprövad erfarenhet, utan som komplementärt.

Betoning av forskningens ämnesinnehåll (research-led)

I vår analys av hur forskning behandlades enligt studenter och lärare har vi tagit hjälp av Healeys (Healey & Jenkins, 2015) modell (jfr del I). Enligt en grupp studenter förekom en viss forskningsanknytning då ämnesinnehåll i forskning presenterades på föreläsningar och seminarier. Enligt gruppen framträdde en undervisning byggd på forskningsresultat: *Här på den här kursen var det väldigt mycket forskning [skratt] (Ä3) och vidare: Ja, i allra högsta grad! Det är mycket forskningsstudier vi läser. Mycket från Skolverkets forskning (Ä3), eller ett småtrevligt konstaterande: Lite forskning och så där (G6).* Att forskningens ämnesinnehåll togs upp bekräftades av en kursledare som på en kurs inbjudit forskare att berätta om sin forskning: *...Så förra terminen hade vi en stafettföreläsning, när fyra forskare från institutionen presenterade sin forskning under en kvart var... Efter stafettföreläsningarna fick studenterna ... jobba i grupp och svara på några frågor kring vad det är som gör det här till läroplans- eller didaktisk forskning, vad det finns för skillnader och hur kan det här vara relevant för ert framtida yrkesliv (Kul).* Även en lärarstudent hänvisade sitt möte med forskning och forskningsmetodik till det *... självständiga arbetet* och om att *...vi har fått en stafettföreläsning, som egentligen bara bestod i att vissa kom dit och berättade vad dom forskat om och ville väcka intresse (G6).*

Betoning av forskningsprocessen (research-oriented)

Uppfattningarna om själva forskningsprocessen varierade men det dominerande mönstret var att forskningsanknytning i betydelsen forskningsmetodisk orientering och vägledning var begränsad. Exempel på uppfattningen om begränsningen uttalades av en förskollärarstuderande som framhöll att *... Ja, vi hade på ledarskapskursen, men det var jättelite. Man kan inte ens kalla det för forskning. SÅ, kolla runt hur andra jobbar (F4).* Ungefär samma uppfattning om att det forskningsmetodiska inslaget var nedtonat kom fram också i en ämneslärarstudents utsaga: *Dom brukar ha ...en föreläsning där dom går igenom hur man gör, som vart innan man börjat på med själva uppgiften (Ä3).* En grundlärarstudent ansåg att omfattningen var för begränsad och framhöll att *...det skulle vara bra med mer än EN föreläsning (G6).* En ganska diffus uppfattning om innehållet i forskningsmetodik förmedlade en förskollärarstudent enligt vilken den var orienterad *Lite på intervjun, kanske, en kvalitativ intervju, var det inte det, att vi skulle titta på folk (F4).*

Redan under gymnasietiden hade en förskollärarstudent fått övning i ett forskningsorienterat arbetssätt och upplevde sig förberedd: *...Jag känner mig inte helt obekant med det för min svensklärare hon var mycket... ja, men det här måste ni veta på universitetet så att det är liksom... så vi är ganska drillade redan där så dom grunderna...(F1).* Studenten poängterade särskilt frågan om plagiat och framhöll att *...det pushas väldigt mycket på det här med plagiat och då så känner man ju, jag har absolut ingen avsikt att plagiera men det känns som att man kan råka göra det och det är liksom en sak som inte jag tänkt på kanske att man kan råka plagiera oavsiktligt (F1).*

Ett framträdande mönster i svaren rörde antingen en efterlysning av receptliknande anvisningar om hur studenterna skulle gå tillväga eller ett konstaterande om att dylika anvisningar distribuerats. Erfarenheten beskrev en grundlärarstudent så här: *Men alltså på förra kursen ... när vi skulle skriva... så sa NN ju till oss ... att ja, nu får ni liksom tillfälle att öva på det här för ni ska snart [skriva] uppsats, och så är det, man fick liksom ett papper där det stod att dom här grejerna ska det innehålla (G6), eller De här rubrikerna ska ni ha, och underrubriker (G6) ... Ja och bakgrund, och jag bara, jaha!? Vad ska jag skriva där? Men det är det här vi har och gå efter (G6).* Upplevelsen av att ansvaret lades på studenterna själva kom tydligt fram i följande excerpter: *Nu får vi en länk, så här ska ni göra*

(G6), eller: *Men ska jag referera till en tidning, jag får ju Googla hur man gör! Det är ju inte så att man har fått en liten broschyr eller en föreläsning hur man gör* (G6).

Den forskningsmetodik lärarprogrammet gav jämfördes med andra utbildningar och en student klagade över att *...vi fick ingen metodkurs för C-uppsats, ... alla andra dom har liksom kanske, typ utvecklingsstudier eller... juridik eller ekonomi, alla har, eller dom flesta, har en metodkurs innan* (FG). Enligt studenten begränsade sig forskningsmetodiken inför uppsatsen till *...ETT seminarium innan där vi pratade om hur man skriver en uppsats och det enda vi gjorde egentligen var att vi berättade våra syften som vi hade, så vi pratade inte ens, det var väldigt luddigt vad vi skulle göra* (FG).

Förväntningar på och ansvar för forskningsmetodisk kvalificering lade studenter i synnerhet på handledarna. Ett mönster som kom fram var lärarstudenternas bekymmer över att handledningen inte var tillfredsställande dimensionerad eller i tillräckligt hög utsträckning individualiserad. I en samtalssekvens uttrycktes bekymret på följande sätt: *Vår handledare har tolv timmar per grupp: Men alltså, jag ska ju träffa handledaren nu på torsdag, men det är ju inte bara jag, det är ju tre till* (G6). *Vi är typ tolv* (G6) och *Vår handledare ... är på Gotland!* (G6).

Lärarstudenternas svar inom det här temat sammanföll med dokumentanalysen som visade att explicit forskningsmetodik var svagt kommunicerad i kurserna. Den integrerade design enligt vilken forskningsmetodiska teman skulle integreras i kurserna avsatte inom olika program få eller inga spår i undervisningen. Svaren på frågan om forskningsmetodiska teman behandlats kunde lyda: *Nej, det har vi inte haft nånting* (F4), eller *Nej, ingenting ...man undrar, vad är kvalitativ forskning*. Visserligen kunde de läsa om forskningsmetodiska frågor men inte konkret om hur forskning bedrevs: *... man läser om det, vi har ALDRIG, hur går man till väga* (G6). Även inför uppgifter som att *...göra en liten ministudie, läromedelsanalys och så skulle man lägga upp den typ som en uppsats men ...vad ska jag skriva under Bakgrund? Ja, frågeställningar... alltså man hade ingenting* (G6). En annan i samma grupp gav ett annat exempel och framhöll uppgivet att: *...dom bara, välj analys, nu ska ni lägga upp en tidsplan, hur ni ska gå till väga... Men vilka metoder finns det!? Ja, jag har hört att man kan göra en intervju. Det har jag hört liksom, men hur man gör, det har man ju fått hört av andra, eller läst andra uppsatser, men alltså... Man är ju helt i sin egen blindo, liksom. Man får ju hitta egna vägar* (G6).

Samma typer av erfarenheter bekräftades av andra grundlärarstuderande i gruppen: *Man känner sig helt utlämnad, JAG ska ta reda på hur jag ska skriva* (G6) och *Vi har ju inte ens fått veta referenssystem, alltså haft en utbildning i det* (G6) och slutligen *Forskningsmetodik, det saknar vi ju helt* (G6), eller *Vi ska ju lägga en sån där pusselbit vid forsknings... så det vore ju bra om man skulle få lära sej* (G6) och *...Ja, precis, om vi ska skriva en forskningsuppsats hyfsat, så vill vi veta hur man gör* (G6).

Studenter framförde även synpunkter på den pedagogiska forskningens förmåga att ge tydliga svar på frågor om rätt och fel eller på att forskningsresultat även kunde placeras inom kategorin åsikter: En förskollärarstudent framhöll att *...det inte finns rätta svar...* (F4) och fortsatte: *Det är ju skönt att veta då att det är så men ibland har man ingen aning om det jag liksom har liksom fått med mig är helt fel. Ja, eller man vet ju bara på ett ungefär* (F4). Frågan om rätt och fel togs även upp av en förskollärarstudent som hänvisade till *...en föreläsare som sa det där att jag kan inte säga vad som är rätt eller fel utan ni ska få tycka vad ni vill* (F4). Längs samma linje argumenterade även en ämneslärarstudent med hänvisning till egna erfarenheter men hävdade även den pedagogiska forskningens begränsning: *Jag tycker det vi har läst här har varit mer forskares ÅSIKTER ...mens jag kommer från ämnet xx där den kurs vi haft har varit mer fakta, ...medan vi här har fått en viss forskares åsikter... Det kan ju vara så att ämnena skiljer sig* (Ä3).

Hur beskrev lärare ambitionerna bakom forskningsanknytningen? Exempel gavs på tillvägagångssätt som de prövat, bl.a. ett material om grunderna i att skriva vetenskaplig text: *...det här är en sån här generell, hur du refererar och när du skriver en vetenskaplig...*

väldigt basic, grundläggande riktlinjer för det ... Vi har pratat med varann i dom olika kurserna och utvecklat det här, det tycker jag är viktigt (Lär).

Sammanfattningsvis har analysen av intervju svaren visat att forskningsanknutna moment till övervägande del rörde forskningens ämnesinnehåll och till en del forskningsmetodik. Däremot gav intervjuerna bilden av att studenternas självständigt genomförda empiriska undersökningar spelade en underordnad roll i UVK.

Beprövad erfarenhet

Jämsides med forskningsgenererad kunskap har lärarutbildare genom mångårig beprövad erfarenhet ackumulerat för lärarutbildningen värdefulla kunskaper och färdigheter utan direkta hänvisningar till forskningsresultat (jfr del I).

En tydlig balans mellan forskning och beprövad erfarenhet förespråkades: *Jag tycker att det är viktigt med både och (Kul).* Ledaren ville nyansera innebörden i beprövad erfarenhet och menade att vi inte får ... *blanda ihop beprövad erfarenhet med nån sån där allmän magkänsla, för allmän magkänsla och beprövad erfarenhet, det är inte samma sak (Kul).* Beprövad erfarenhet förutsatte en systematiskt begrundad prövning av erfarenhetens karaktär, en utvärdering av dess effekter och en reflektion ... *över varför jag gör som jag gör (Kul).*

Kursledaren gav även exempel på en uppfattning om relationen mellan forskningsanknuten verksamhet och beprövad erfarenhet genom att dels hänvisa till kurslitteraturen som pekade på forskningsresultat om ett undervisningstema, dels till en film som belyste samma fenomen men nu i anknytning till beprövad erfarenhet. I exemplet visade det sig att forskning och beprövad erfarenhet inte ansågs korrespondera. Enligt läraren var det betydelsefullt för lärarstudenterna att visa hur komplexa behandlade företeelser kunde vara. Forskning och beprövad erfarenhet kunde nämligen leverera olika bilder av arbetet och ... *det viktiga är ju att man lär sig reflektera och att man lär sig också att reflektera över vilka effekter ens ledarskap får på lite längre sikt (Kul).* Betydelsen av möjligheten att aktivt delta i konstruktionen av kurser framhölls. I kursarbetet möttes erfarenhet och forskning på ett sätt som förenade ... *forskningserfarenhet med undervisning, det gamla Humboldtska idealet ... (Lär).*

Betydelsen av att i lärarkåren ha både forskande lärare och lärare med beprövad erfarenhet underströks av en kursledare: ... *man antingen har en forskarutbildning i grunden eller alternativt att man jobbat i skolan under en längre period och har vitsordat god erfarenhet av det, eller att läraren har en god verktygslåda att dela med sig av till studenterna (Kul).* En god undervisningserfarenhet kunde naturligtvis också kombineras med ... *en större andel lärarutbildare som har vitsordat god erfarenhet av undervisning (Kul).* Samma tanke uttrycktes av en tredje lärarutbildare i följande konkluderande syntes av läraryrket som ... *ett hantverksyrke som ställer väldigt höga krav på teoretisk kunskap och reflektion och kombinationen av hantverk, färdigheter, teori och reflektion... (Kul).*

Ett försök att formulera sitt implicita kunnande i explicita termer, eller klä sin kunskap i ord gjordes av en lärare som försökte transformera erfarenhetsbaserad kunskap om ledarskap genom att ge konkreta exempel som illustrerade signaler som kroppsspråket kunde förmedla: ... *kanske visa själv vad det innebär, ja med kroppsspråket att... jamen, hur tolkar ni mig om jag står så här? Eller om jag gör det så här, vad ger det här för signaler? Så försöka verka att göra det rent konkret. Och såna som själva kanske får göra en övning att... jamen, nu vill jag att du ska se lite tafflig och osäker ut, hur håller du kroppen då? Vad händer då? Och så diskuterar vi gemensamt runt det så att det är... (Lär).*

Beprövad erfarenhet knöts också till arrangemang som gällde övergången från UVK till VFU. Följande lärares reflektion rymde frågan om hur övergången kunde gestaltas så att kombinationen *hantverk, färdigheter, teori och reflektion* kunde utveckla studenternas konceptuella kunnande. Läraren hade i ett tidigare system identifierat kvaliteter i en bestämmd uppläggning: ... *innan vi gick samman med Uppsala universitet, ... då hade vi ett VFU-avtal med Gotlands kommun så att våra studenter fick vara ute hur mycket dom ville.*

Förutom VFU var dom ute på... fältdagar ..., så vi hade en fantastisk tid där, vad det gäller den beprövade erfarenheten. Nu pratar vi om barns lek, hur fasen ser det ut, gå ut på tisdag, så är ni ute där, och titta på det, ...jag skulle säga att den beprövade erfarenheten har vi tidigare lyckats få bra in genom våra VFU-partners (Lär). Modellen gav således utrymme för en stor flexibilitet och för en tidsmässig fokusering mellan enskilda kursmoment och motsvarande konkreta aktiviteter i skolan.

Analysen bekräftade de slutsatser som vi drog om temat Vetenskapsteori och forskningsmetodik i dokumentanalysen. Temat verkade ad hoc-mässigt ingå i olika kurser och överhuvudtaget var det svagt kommunicerat i det insamlade empiriska underlaget. Ur Bertilssons undersökning (2016) framkom en delvis annan beskrivning enligt vilken en relativt hög andel, drygt hälften, angav att UVK-kurserna i stor utsträckning gav studenterna färdigheter i vetenskaplig metod och möjligheter att fördjupa sig i vetenskaplig litteratur.

Kursmål

I dokumentanalysen kunde vi slå fast att Uppsala universitets tolkning av kursmålen var koherent formulerade och tydliga i förhållande till högskoleförordningen. Relativt få uttalade sig i intervjuerna om kursmålen och det föreföll därför som om lärare och studenter uppfattade dem som tydliga och oproblematiske. Uppläggningsen fick likväl inte vara för hårt styrande.

Vikten av ett bibehållet frirum vid uppläggningsen av kurser poängterades. Lärarens personlighet och kreativitet skulle också ges utrymme: *...ibland kan jag känna att det kan bli nästan lite klaustrofobiskt att studenter sitter och läser kursmålen och prickar in nästan exakt vad som ska in var ...jag skulle också vilja ha mer utrymme att utforska i deras utbildning tillsammans med dom (Kul).* En forskollärlärarstudent i början av sina studier förklarade sig ha fått en tydlig uppfattning om kursmålen: *Ja, t.ex. då till salstentan då, det var ju den första halvan av kursen, då fick vi ju målen det första som hände, vad vi skulle kunna. Sen fick vi ju nånstans lite då och då i mitten, att nu är det det här målet vi tar upp och sen i slutet... alltså man fick ju... på seminarierna har man ju också ett mål, nästan varje lektion var det nu är det här målet (F1).*

I dokumentanalysen noterade vi en koncentration av målformuleringar på *kunskap och förståelse* medan de två övriga målområdena *färdighet och förmåga* och *värdering och förhållningssätt* var mindre framträdande. Även om få respondenter uttalade sig uttryckligen om målområdena framträdde synpunkter på kursmålen latent i kommentarer om kurserna. Vi återkommer till relationen mellan mål, innehåll, undervisning och bedömning i samband med diskussionen om koherens i kurserna.

Innehållsområden

Den utbildningsvetenskapliga kärnan (UVK) är, vilket framgår i del II, indelad i sju innehållsområden.

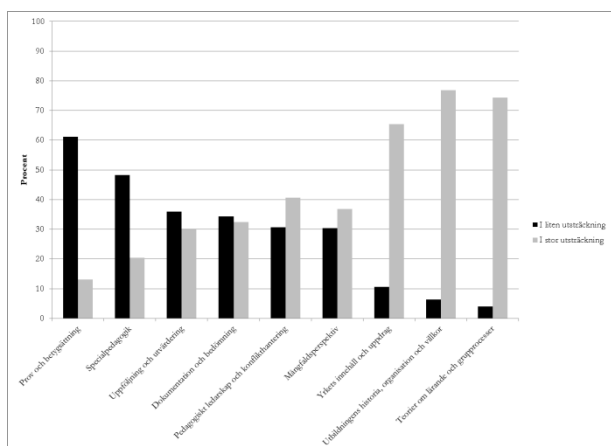
Inom lärarutbildningarna har årliga utvärderingar genomförts av hur studenterna har uppfattat innehållsområden inom kärnkurserna. Enligt Bertilssons undersökning (2016) fanns markanta skillnader i uppfattningar mellan å ena sidan forskollärlärarstudenter och ämneslärlärarstudenter samt å andra sidan mellan forskollärlärarstudenter och grundlärlärarstudenter. Skillnaderna mellan ämneslärlärarstudenternas och grundlärlärarstudenternas svar var klart mindre medan svaren hos studenterna på det korta programmet i stor utsträckning liknade ämneslärlärarstudenternas.

Enligt undersökningen förhöll sig ämneslärlärarstudenterna och i synnerhet studenterna på det korta programmet, i viss mån även grundlärlärarstudenterna, klart mer kritiska till kärnkursernas innehåll och till de kompetenser som utvecklades i kurserna. Jämförelsen med studenter på olika program synliggjorde också stora skillnader i synen på lärarnas

kompetenser och på återkopplingen till studenterna. Den allmänna trenden var att kurserna i relativt begränsad utsträckning ansågs ge blivande lärare praktiska färdigheter, som att bedöma elevers arbeten. Däremot ansåg en stor majoritet av studenterna att UVK-kurserna gav dem teoretiska kunskaper.

Tendensen att UVK snarare gav studenterna teoretiska kunskaper syntes också i svaren på frågan om i vilken utsträckning studenterna ansåg att olika UVK-områden behandlats i utbildningen. En övervägande majoritet ansåg att teoretiskt inriktade teman, som teorier om lärande och utbildningens historia, hade behandlats *på ett fullgott sätt*. Studenterna var emellertid mindre nöjda med hur mera praktiskt inriktade teman tagits upp. En jämförelse mellan studenterna inom olika program visade att en stor andel av ämneslärarstudenterna och studenterna på det korta programmet ansåg att dokumentation och bedömning i liten utsträckning berörts i UVK-kurserna.

Bertilsson (2016) gick även närmare in på innehållsområdena och studenterna fick ta ställning till huruvida vissa områden på ett fullgott sätt togs upp i utbildningen. Behandlingen av prov och betygssättning respektive specialpedagogik tyckte studenterna att var otillräcklig. Innehållsområdena bedömning och betygssättning samt utvärdering och utvecklingsarbete har vid Uppsala universitet komprimerats till en kurs, *Bedömning, utvärdering och pedagogisk styrning*. Utifrån de resultat som enkätundersökningen och intervjuerna gav, kunde en uppdelning av kursen i två, i enlighet med högskoleförordningen, övervägas. I figur 9 har studenternas uppfattningar om innehållsområden illustrerats.



Kommentar: Kategorin "I liten utsträckning" är en sammanslagning av svarsalternativen "I mycket liten utsträckning" och "I liten utsträckning". Kategorin "I stor utsträckning" är en sammanslagning av svarsalternativen "I mycket stor utsträckning" och "I stor utsträckning".

Figur 9. Redovisning av frågan: "I vilken utsträckning anser du att följande innehållsområden, fram tills nu, behandlats på ett fullgott sätt i din utbildning?" (Bertilsson, 2016).

Föreläsningar

Föreläsningar inom kurser utgör den verksamhetsform som samlar en hel årskurs, introducerar temat för en kurs och ger grundläggande teoretiska begrepp. Inledningsvis kan nämnas att en klar distinktion gjordes mellan föreläsningar och seminarier: *Allting behövs, det är... alltså föreläsningar, de är ju inte seminarielika, det är ju inte riktigt lika studentaktivt, så klart, men ändå att försöka ha väldigt mycket konkreta exempel och försöka få frågor...* (Lär). Vissa studenter ansåg att det rådde en obalans mellan föreläsningar och seminarier: *Ja, igen på den här kursen har vi tre föreläsningar och sju seminarier plus en workshop plus en hemtenta och det känns som att balansen då ...eller det känns som att det inte är balans, helt enkelt ... så känns det som att dom här seminarierna, dit ska man bara gå för det sker inte så mycket där* (Äk3). Fördelarna med att inte överhuvudtaget göra en strikt uppdelning i föreläsningar, seminarier och workshops framhölls också. Istället skulle olika aktivitetsformer blandas i undervisningen: *...jag tycker inte att det är så bra att bara ha rena föreläsningar utan att man blandar föreläsningar och workshops liksom i*

samma, så att det förekommer föreläsningar men man jobbar mer samtidigt på olika sätt så jag försöker alltid aktivera på något sätt... (Lär).

Uppfattningar om föreläsningarna lät sig inordnas i tre aspekter som samlade huvudmönstret i uttalanden och observationer: *nytta, engagemang och kvalitet.*

Nytta

Hos flera respondenter påträffades en nyttobetonad syn på föreläsningars och övriga arbetsformers relevans och yrkesförberedande potential: *...vi måste inse begränsningen av typ föreläsningar, workshop och seminarier. Workshops och seminarier och föreläsningar kan ha viss effekt men vi behöver ha tydligare koppling till studenternas VFU, till lärarens praktik när det gäller teorierna för att jag tror att det är mycket dom lär sig teoretiskt, det är meningslöst om jag ska vara ärlig (Kul).* Samtidigt som kursledaren underströk koherensens betydelse mellan UVK och VFU rörde en uppfattning om begränsningen i den campusförlagda och teoretiska undervisningen. En kursledare uttalade sig lika pragmatiskt och hänvisade till studier som visade att effekten av föreläsningar långsiktigt var starkt begränsad. Kursledarens förhållningssätt till föreläsningen som aktivitetsform var därför ambivalent: *...vi vore NAIVA om vi tror att en föreläsning i ledarskap eller specialpedagogik tre år innan deras examen skulle få någon effekt på hur dom fungerar som lärare. Och det är deprimerande, för jag går ju till den där föreläsningen och tänker. Nu ska jag förändra världen! (Kul).*

Betydelsen av föreläsningar underströks likväl: *Jag tycker att just den här föreläsningen var väldigt bra. Jag tyckte att den höll en ganska hög nivå, samtidigt som den lyckades ge oss tips hur vi faktiskt kan arbeta med det i skolorna (Åk3).* Excerpten antyder att det kunde finnas en potential till att transformera föreläsningens kunskaps- och förståelsedimension till färdigheter och förmåga att agera i klassrum. Den pragmatiska nytta föreläsningar kunde ge uppskattades också därför att nyttan låg i att *...man fick så mycket tips... (FG).* Då vi observerade föreläsningar kunde vi också notera att lärare lyfte fram konkreta exempel som refererade till beprövad erfarenhet. Exempler bidrog till autenticiteten i undervisningen men däremot förblev exemplen ibland isolerade utan att knytas samman med mer långsiktigt bärkraftiga och användbara principer.

En introduktionsföreläsning var viktig även för att motivera kursens relevans: *...till stora delar så består ju min introduktionsföreläsning i att försöka övertyga dem om att det här är viktigt. ...Ska man verkligen förstå dagens utbildningssystem, ska man förstå deras historia (Kul).*

För att föreläsningar skulle fylla sin lärandepotential var det enligt en ämneslärarstudent till fördel om studenterna var förberedda och gjorde sig förtrogna med kurslitteraturen före själva undervisningstillfället: *Man försöker läsa innan föreläsningar och seminarier så att man verkligen kan diskutera allting, alla frågetecken (Åk1).* Studenten föreföll att ha omfattat tanken om det omvända klassrummet (*flipped classroom*) som här tolkades så att studenten förberett sig noga på det tema som skulle behandlas för att vara förberedd inför en fördjupning av temat vid föreläsningen.

Engagemang

En del respondenter lyfte fram betydelsen av lärarens engagemang, personlighet och retoriska förmåga. Behållningen accentuerades därför att *...dom [lärarna] var så engagerade, ...och de gjorde det så bra, det var så intressant, det var en så rolig termin, så där kände man verkligen så där, kan jag få bli lärare nu! (FG).* Förebilder var viktiga och en av studenterna betonade: *...jag tycker att vi behöver bra förebilder som jobbar här, vi har ju några jättebra, NN och NN och såna där, som är verkligen förebilder för oss som pedagoger man drar väldigt mycket nytta att bara vara på seminarier med dom tycker jag (FG).* Lärarens konkreta agerande tjänade också som förebild: *Alltså jag gillar NN, jag tycker det är lätt att lyssna på NN och att man hänger med i det NN säger och att NN, ja, man slutar inte*

lyssna på NN och att man täpper inte till öronen som man ibland kan känna att man gör (G6), och vidare ...att NN kommer med så mycket egna erfarenheter att man tycker det känns relevant (G6). I karakteriseringen av läraren som förebild ingick även förmåga till omsorg som ett centralt drag som kunde ta sig olika konkreta uttryck, så som: ... NN ...brukar alltid komma och hälsa på en i dörren när man kommer in... (FG), och ...NN bryr sig om vilka vi är (FG), vilket betyder att ... NN lär sig våra namn och ... det har ingen annan gjort på tre och ett halvt år!... (FG).

Däremot påtalades en gräns som inte borde överskridas mot det alltför personliga: NN är ju väldigt entusiastisk och så där, inte så att det tappar trovärdigheten men väldigt så där personligt att man tro att det kan tappa trovärdighet när det är på en så personlig nivå ...lite att det kan tappa, när det blir vinklat (G6). Även om det upplevdes vara positivt att hålla en underhållande engångsföreläsning, förblev det enligt en timplärare en nackdel att inte kunna driva en längre pågående undervisningsprocess. Det kunde ...vara väldigt roligt att komma in så hära och så kör man sin, det blir nästan lite så här performance, nu är jag här en gång, nu kör vi och så blir det jättebra och det är klart att det kan bli trögare att driva en process med kunskap för det blir mer motstånd, men jag tycker att lärandet blir bättre (Lär).

Kvalitet

Kvaliteten på föreläsningar handlade enligt studenter primärt om lärarens sätt att undervisa: Vi har några föreläsare som jag tycker är väldigt duktiga på och, alltså att få oss att reagera på olika sätt som idag den här sista föreläsningen jättebra exempel på väl strukturerat, bra frågor. Lärare förutsattes att både under föreläsningar och seminarier kunna leda diskussionen på ett konstruktivt och strukturerat sätt och att diskussionerna höll sig till temat: Ibland blir diskussionerna, vi har väldigt mycket att säga i vår grupp och ibland tar det mera tid än vad föreläsarna har tänkt sig. Dom tycker det är trevligt att vi har så mycket att säga. Dom hinner inte med allting och ibland hinner dom inte med och göra den där återkopplingen (Ä3).

Studenternas benägenhet att överhuvudtaget delta i föreläsningar präglades av tillfällighet, attityder och spontanitet, men var ändå på något sätt förbunden med uppfattningar om vad som kvalitetsmässigt bedömdes vara viktigt. Exempelvis följande typer av omdömen gavs: ... det är ju många som inte går på föreläsningarna, så att det är klart att ... ja, jag vet inte, det beror på om dom är bra, helt enkelt! (Ä3), och så exponerades ju kvaliteten först då man deltagit i föreläsningen: Ja, det vet man efteråt! ...hade inte tänkt gå på föreläsningen idag, men jag är väldigt glad att jag gjorde det (Ä3).

Studenters omdömen om nyttan, om lärarnas engagemang och om kvaliteten i föreläsningar varierade i relation till olika kurser och lärare. Såväl våra iakttagelser under föreläsningar som Bertilssons (2016) resultat i enkätförfrågan överensstämmer i huvudsak. Vi har alltså gjort samma tolkning som Bertilsson, att en variation rådde mellan lärare i fråga om deras förmåga att förmedla kunskap och att inspirera studenter. Vi instämmer också, utifrån våra observationer, i studenternas uppfattning om att lärarnas ämneskompetens låg på en hög nivå.

Seminarier och workshops

Ur dokumentanalysen (del II) framgick att seminarierna utgjorde en betydelsefull och samlande arena inom kurserna i den utbildningsvetenskapliga kärnan. Vi bedömde seminarietraditionen som väletablerad och en ämneslärarstudent med erfarenhet från olika fakulteter hade lagt märke till den betydelse seminarierna tillmättes inom kurserna: Överlag är det ju betoning på seminarier på den här institutionen, det är ju... mitt intryck (Äk3). Jämfört med andra institutioner ...så är dom förtjusta i seminarier här (Äk3). Seminarierna och andra gruppövningar, som workshops, förväntades vara organiskt sammanlänkade med föreläsningar. På intentionell nivå exponerade studiehandledningarna en tydlighet

både i relation till förväntningar på studenternas aktiva medverkan och på förväntade resultat. Utifrån intervjuer har vi i avsnittet samlat analysen i tre underkategorier: *Vad är ett seminarium, närvaro och studentinsats.*

Vad är ett seminarium?

Vår tolkning i dokumentanalysen var att litteraturen spelade en central roll i seminarier. Intervjuer och observationer bekräftade bilden av att bearbetningen av litteratur utgjorde en framträdande verksamhetsform. Seminarierna fungerade även som arenor för fördjupning av teman som tagits upp under föreläsningar och för olika former av färdighetsinriktade aktiviteter.

Litteratur

Litteraturbearbetningens betydelse lyftes med olika motiveringar fram i lärares och studenters uttalanden. En lärare underströk betydelsen av att studenterna aktivt deltog i seminarierna för att bearbeta litteraturen: *...då blir det ju att studenterna är mer aktiva och gör nånting själva mera ...dom bearbetar det dom fått med sig i litteraturen och föreläsningarna,... ja, det är ju väldigt viktigt att dom är med där helt enkelt ...*(Lär). Följande uttalande av en grundläroarsstudent exemplifierade hur kurslitteraturen kunde bearbetas och involveras i grupprocessen och hur studenter konkret kunde arbeta med litteraturen: *...vi fördelar kurslitteraturen, det är på tre veckor, så vad vi ska ha läst under första veckan och det fördelas på gruppmedlemmarna, och sen varje kapitel eller läsning ska vi göra en sammanfattning på och lägga upp på en blogg ...och sen kommentarer av våra gruppmedlemmar ... så det blir ju att man har läst alla sammanfattningar kan man säga* (FG). Bearbetningen gjordes i form av sammanfattningar som lades upp på en blogg för kommunikation med andra i gruppen. På det här sättet integrerades även IKT på ett funktionellt sätt i seminarieaktiviteter.

I synnerhet på Campus Gotland kunde vi iaktta att studenterna under seminarierna arbetade tätt med litteraturen. Iakttagelsen bekräftades även av en lärare: *Dom [böckerna] var på plats! ...jag har ju tydligt efterfrågat att dom skulle ha dom med sig för att kunna jobba på seminarier ...Det brukar dom ha, åtminstone så att det räcker åt en hel grupp ...Ja, jag tycker att det har fungerat* (Lär). Samma uppfattning uttryckte också en förskolläroarsstudent: *Jag tycker det är jättebra att man får titta i boken igen och liksom det här mera handfast liksom kunskaperna som man får och med väldigt mycket tydligare uppgifter än vad man får i hemtentan* (F1). En annan förskolläroarsstudent fortsatte: *...jag råkade glömma idag, men jag kände ju redan då att så fort det kom uppgifter och man skulle kolla var det svårt då man inte hade boken med sig, för man återkopplar ju till vad som står i boken, och då är det alltid bra om man har den med sig...* (F1).

Intervjuerna gav emellertid också anledning till att något nyansera uppfattningen om litteraturens centrala position, exempelvis då en student på termin 6 framhöll att *...frågorna som ställs på seminarier handlar inte om litteraturen utan "Vad tänker vi om det här", lite öppnare frågor* (G6).

Fördjupning av teman

Under seminarier fördjupades teman som presenterats under föreläsningar: *Då kan man ju svara på vissa av frågorna via föreläsningarna och sen kan man diskutera dom på seminariet.* (G6), eller vid lärandet av begrepp: *Att få diskutera och prata om svåra begrepp som man inte riktigt förstår och...* (G6). En kursledare pekade också på seminariernas betydelse för att utveckla studenternas begreppsliga förståelse. Läraren tillmätte studenternas egna gruppdiskussioner stor betydelse, bl.a. för träningen av begreppsbyggnaden: *Dom arbetar i mindre grupper och får utveckla varandras diskussioner vid dom olika skrivtavlor ...det är ju så pass flexibelt, så det blir ju fyra olika processer som är i gång och jag går ju runt och lyssnar och ...dom lär ju varandra dom här knepiga begreppen och för dom tillbaka till konkreta situationer ...så det tycker jag också om i den här salen, blir det liksom mer polyfont* (Kul). En förskolläroarsstudent i början av sina studier beskrev en tydlig kunskapsstill-

växt i form av begreppslig utveckling: Jag tyckte det var en positiv grej, för att ...*för tre veckor sen skulle vi inte ha kunnat föra dom diskussionerna vi har när vi har arbetslagsmötena ...vi kunde inte använda dom orden ens, bara på dom tre veckorna* (F1). Studenten upplevde en fascination över sin nyvunna förmåga att ta i bruk ett professionellt språk.

En grupp förskollärarstudenter som hade hunnit få ett visst perspektiv på seminariernas betydelse lovordade gruppens betydelse. En i gruppen uttryckte sig så här: *Jag tycker om seminarierna och vill jättegärna också att kamrater i klassen delger sina synpunkter ...Det är väl samspelet med dom andra och deras tankar som ...tillsammans med lärarens gör att man får större och vidare bild av vad det handlar om* (F5). En annan student i gruppen använde metaforen *begrepp-ryggsäck* för att markera seminariernas betydelse. En tredje underströk föreläsningarnas och seminariernas nära relation och poängterade möjligheten till fördjupning under seminarierna. *Går man tillbaka till anteckningar från föreläsningen och har man dom framför sig under det här seminariet, så kan man ju hitta vissa delar av det som söks ...Sen så är det ju som sagt fördjupningen som sker i diskussionen.* (F5).

Möjligheterna att under seminarierna konkretisera budskapet i föreläsningar upplevdes även positivt av en grupp grundlära­r­studenter i början av sina studier: *På föreläsningen känner man sig lite vilsen, men sen, nu vid seminariet då vi diskuterade lite mer, blev det lite mera konkret* (F1). En annan fortsatte med att gruppen fick möjlighet att ...*göra det både teoretiskt och praktiskt lite granna, vilket gjorde att man kände så där liksom att man ...hålls lite vid liv och tyckte att det gick in bättre, tyckte jag i alla fall* (F1).

Sett ur ett kursledarperspektiv kunde kontinuiteten i seminarieverksamheten utmanas, därmed även möjligheterna till fördjupning, då flera olika lärare med korta inslag och utan inbördes kontakt bidrog med avgränsade teman: ...*det kan vara lite svårt att få den här verkliga seminariekulturen då lärarna byts ut vecka till vecka* (Kul).

En student ställde sig kritisk till att lärarna aktualiserade olika teman, då de uppmunt­rade lärarstudenterna att utgå från egna skolminnen. Studenten menade att referenser till egna skolminnen inte alltid räckte som bas för en utvecklande reflektion, i synnerhet då skolminnen skulle rekapituleras på ett sätt som gav grund för utvecklingen av konkreta redskap för att hantera situationer i klassrummet: ...*Lärande och utveckling, byggde väldigt mycket på ens egna erfarenheter. Till seminarieuppgifter skulle man komma ihåg nå­n elev från när man själv gick i skolan som hade problem eller så. Men jag har upplevt det som väldigt svårt, för jag har inte så tydliga minnen av den saken, utan man skulle behöva mer exempel eller få se en filmad lektion så att man har någonting gemensamt att utgå ifrån* (Ä3). På liknande sätt kommenterade en student på termin 6 inom grundlära­r­ut­bil­dningen den starka betoningen av egna skolminnen och efterlyste en tätare kontakt med litteraturen: *Ja, när JAG var liten så gjorde jag så här... det är jätteintressant att höra allas historier men man vill ju också komma ner och brottas med litteraturen, det är där man lär sig vidare* (G6). Excerpterna belyste studenternas önskan om att bearbetningen av litteratur och andra läromedel konkret behandlade autentiska förhållanden och gav möjligheter till att utveckla en vidare konceptuell förståelse för skola och undervisning.

Färdighet

Seminarieaktiviteterna ansågs ha en exemplarisk funktion där färdigheter som behövdes i läraryrket tränades. Under seminarierna kunde studenterna få öva sig i att skriva på tavlan, att uppträda och att undervisa sina kamrater: *Bara att börja skriva på tavlan är nytt för många, bara att gå upp och stå inför dom andra, det tar emot för många så här inledningsvis och också att få dom här samtalen där dom blir ansvariga för att presentera en del, i tvärgrupper då ... Ett slags undervisning där dom undervisar sina kamrater i vad dom har kommit fram* (Lär). Ett annat exempel på att utbildningen kunde fungera som modell exponerades i följande uttalande: *Jag tycker också att de här uppgifterna vi fick med mentomet­er var ett kul inslag* (Äk1).

Den universitetsförlagda delen av utbildningen skulle i högre grad inkludera praktiska element så att ...*det skulle också behövas mer att studenterna TVINGAS undervisa och lik-*

som använda teori och reflektera om DET. För det ...förekommer nästan inte alls på teorin, utan det är praktikperioderna som får ta ansvar för det... (Lär). Läraren betonade även undervisningens exemplariska funktion så att ...min undervisning ska kunna bli dels som ett exempel och något att reflektera utifrån (Lär). Seminarierna kunde tjäna som exempel för studenter som växte in i rollen som professionell samtalspart i arbetslag. En grupp av studenter som bestod under en längre tid kunde ge erfarenheter till nytta för det kommande arbetet: Om vi ska arbeta i arbetslag, är det viktigt att börja redan i utbildningen (F6).

Lärarens variationsrika sätt att undervisa, som bl.a. innebar en växling mellan teoretiska och praktiska element, uppskattades av en student: *Jag gillar när man blandar det teoretiska och det praktiska. Som det var det här seminariet ...Ibland skrev hon på tavlan, ibland pratade hon, ibland gjorde vi i grupper, alltså sånt tycker JAG är väldigt lärorikt ...För mig personligen så får jag in information bättre och sen tycker jag att det sätter sig mycket bättre, jag blir klarare i huvet... (F1).*

Betydelsen av att konkret integrera teoretiska moment med praktiken exemplifierades av en lärare: *...då det gäller ämneslärarna, då har jag dom först i retorikdelen, ...dom har ju ledarskap och sen kommer VFU direkt efter, och då knyter jag an till ledarskapskursen så att dom ska använda det som dom gjorde där, hur dom la upp sina lektioner, hur dom strukturerade där, för att bygga upp sina mål för VFU kursen ...och så bygger vi vidare på vad dom har gjort... (Lär). Samma lärare fortsatte med att understryka betydelsen av att studenterna utvecklade färdigheter i lektionsplanering: *...dom ska alltså redovisa den här lektionsplaneringen, dels till mej men dom ska också ladda upp det på nåt som heter acedu, där det sitter experter och granskar lektionsplaneringen (Lär). Acedu förklarades utgöra ett webbaserat praktiskt arbetsredskap som erbjuder möjligheter för studenter att få sin lektionsplanering granskad utifrån ett vetenskapligt och praktiskt perspektiv. I lektionsplaneringen ingick också möjligheten att jämföra planeringen med den genomförda lektionen genom att ...dom filmar sig själv och ser själva lektionsplaneringen eller lektionerna dom genomför ...och det bygger vi då vidare på (Lär).**

Övning av studenternas färdigheter att kommunicera betraktades också som fundamentala i seminarieverksamheten. Gruppdeltagarnas diskussioner på seminarierna ansågs likväl vara beroende av jämbördiga möjligheter till ett aktivt deltagande. Enligt en lärarstudent varierade aktiviteten i för hög grad bland studenterna: *Det är alltid samma personer som talar, samma personer som sitter tysta (G6). Formen för gruppaktiviteter inom ramen för seminarier påtalades också av en annan grundlärarstudent som tyckte att: ...om man ALLTID har, som vi haft på sista tiden, det där gruppsystemet, att man går bort och pratar i mindre grupper och alla vet det innan, så folk har inte ens läst att vi har instuderingsfrågor, att Oj, har vi frågor, det finns inget skriftligt, det finns inget krav (G6). En variant av kritiken mot gruppaktiviteter riktade sig mot en lärarlös aktivitetsform och upplevelsen enligt en grundlärarstudent var att *Vi lämnas väldigt mycket själva i våra studier och det är ju tråkigt (G6), eller en aktivitetsform som en annan grundlärarstudent kallade sysselseminarium: Men när vi hela tiden, som sysselseminariet vi hade, ...det tyckte jag var ett skämt. Det var ju det mest värdelösa man varit på. Då lämnades vi bara, nån gick ut och det togs ju aldrig vidare, det vart ju liksom på den här nivån. Man hade ju ingen ny kunskap efter en hel dag i skolan (G6).**

En lärare underströk diskussionernas betydelse men var samtidigt mån om att inte dominera diskussionen utan ge studenterna rum: *...det borde ju vara studenterna som diskuterar och jag ...kollar vem som räcker upp handen, vem som har ordet. ...jag trivs i den undervisningsformen men samtidigt önskar jag mig lite större deltagande av studenterna. Det blir lätt så att några tar plats (Lär). Lärarutbildaren ville garantera jämbördiga möjligheter till kommunikation oberoende av könstillhörighet: ...jag försöker ...ibland ge mera ordet åt dom kvinnliga studenterna, ibland låta någon kvinnlig student prata lite längre (Lär).*

Närvaro

Både hos studenterna och hos lärarna förekom en markerad spännvidd i synen på närvaro vid seminarier. Variationen verkade återspegla avsaknaden av en gemensam policy som reglerade närvaron i undervisningen. Varken ur dokumentanalysen eller ur excerpterna har vi därför kunnat utveckla en klar uppfattning om huruvida seminarierna var frivilliga eller inte. En iakttagelse som vi generellt gjorde när vi åhörde undervisning var, bortsett från Gotland, att andelen närvarande studenter starkt växlade. Seminarierna varierade även i avseende av studenternas aktivitet, i synnerhet under gemensamma diskussioner och där den enskilda deltagaren inte hade en specifikt tilldelad uppgift.

Oklarhet

Ur excerpterna framgick tydligt att det rådde oklara principer om och att det bland lärarna pågick diskussioner om krav på obligatorisk närvaro. En kursledare lyfte fram obligatorisk närvaro i relation till examination och visade på en faktor som begränsade lärarnas handlingsutrymme: *Ja, så som jag har uppfattat det, om vi ställer krav på obligatorisk närvaro, så blir då den här skriftliga examinationen mindre, då byts ett antal hp ut mot obligatorisk närvaro och då försvinner vår möjlighet att identifiera dom studenter som inte kan läsa och skriva* (Kul). Den förvirrade situation som rådde hade föranlett en student att ta reda på vilka regler som gällde för närvaro vid seminarier: *...jag pratade med studierektor igår, man FÅR inte göra seminarierna obligatoriska på programmet, men det finns lärare som har gjort det ändå utan studierektors godkännande och därför är det svårt att kräva kompletteringar för det förutsätter att seminarierna är examinerande och då måste man ge högskolepoäng för DET* (F6).

Var det då möjligt att bli lärare utan att delta i seminarier? Enligt en förskollärarstudent var det helt möjligt: *Ja, absolut! Det enda du behöver göra är att tenta!* (F6). En ämneslärarstudent hade gjort en liknande tolkning: *Här har dom valt att ha det examinerande i specialpedagogiken i den där salstentan som vi har sen, därför kan du klara dig genom kursen genom att bara dyka upp på salstenten. Så det är väldigt mycket frihet* (Ä3).

Friheten motiverades av en kursledare: *...jag tycker det är upp till en akademiserad utbildning att det är frivilligt* (Kul). Idealet om den självstyrda studenten tillmätte studentens egna initiativ stor betydelse: *...jag har tänkt mig så att det är en universitetsutbildning, ...är ju en frivillig utbildning och då, vi bjuder på den här hjälpen och sedan är det vuxna människor som har möjlighet att ta det till sig eller inte* (Kul). En lärare anknöt frihetstanken till gymnasiet där det inte heller var obligatoriskt att närvara utan man skulle *...nä målen, sen om man är där eller inte det spelar ju egentligen ingen roll* (Lär).

Nödvändigheten av krav på både obligatorisk närvaro och förberedelseuppgifter inför seminarier underströks: *...det borde vara obligatorisk närvaro både på arbetslagsmöten men också på seminarier, för jag har suttit på SÅ många seminarier där det antingen är hälften som kommer och av dom som kommer är det kanske ytterligare hälften som har läst litteraturen och det var ingen förberedelseuppgift och det sänker kvalitén på utbildningen. Man måste ju, i dom andra utbildningarna är det ju snarare NORM...* (F6).

Meningsfullhet

En strategi var att göra seminariet så intressant *...att det blir meningsfullt för studenterna, det tycker jag måste vara den ledande principen och då måste vi skapa tillfällen som gör att dom kommer till dom här seminarierna, oavsett om dom är obligatoriska eller inte* (Lär). Närvaron blev enligt den här synen en angelägenhet för lärarnas engagemang och för måga att locka studenterna att delta.

Enligt en annan strategi, exponerad av en kursledare, var varje kursmoment till sitt innehåll så betydelsefullt att det uteslöt möjligheten att på egen hand tillägna sig momentet. Därför var det enligt en kursledare kanske i teorin möjligt att tentera sig till lärarbehörighet men inte i praktiken: *I teorin, ja, i praktiken nej. Dom klarar inte kurserna om dom inte går på seminarierna, kan jag visa, ingen har hittills gjort det, utan går dom inte på seminarierna och på föreläsningarna klarar dom inte kursen* (Kul).

Följande samtalssekvens, där en grupp relativt långt hunna förskollärarstudenter (termin 6) resonerade, visade på att kompletterande uppgifter, åtminstone implicit, utgjorde en *tredje* strategi för att försäkra sig om studenternas närvaro vid seminarierna. Studenterna uppfattade nämligen de kompletterande uppgifterna som mera arbetskrävande än själva närvaron vid seminarierna:

- *Man får ju komplettera om man inte går.*
- *Inte alla, vissa går det att komplettera, men inte alla.*
- *Men har seminariet varit obligatoriskt och har du inte kommit är ju den kompletterande uppgiften större än själva seminariénärvaron (F6).*

Förutom kompletterande uppgifter hade lärarna som en *fjärde* strategi utvecklat yttre motivationsskapande åtgärder för att garantera studenternas närvaro: *...grundlärarna fick poäng på examinationen, alltså seminarierna var inte obligatoriska men dom fick extra poäng på examinationen sen om dom deltog i seminarierna och då var det väldigt hög närvaro (Kul).* Ett annat sätt att uppmuntra till närvaro lyftes fram av en lärare som betonade seminariets betydelse som förberedelse inför examinationsuppgifter: *Men dom har så tydliga uppgifter att göra, så att... och det är så pass tydligt för dom att det kommer att löna sig på examinationsuppgiften som dom ska skriva så att dom är väldigt motiverade att knäcka det här och förstå vad det är dom ska jobba med och få ut så mycket som möjligt av det här momentet (Lär).*

Som en *femte* strategi urskiljde vi en stödjande åtgärd för att garantera studenternas möjligheter att tillgodogöra sig innehållet i seminarierna. Därför ordnades restseminarier, som ett slags "curlande uppsamlingsheat" för lärarstudenter som varit frånvarande. Restseminarierna visade på ett engagemang och en omtanke om studenternas framsteg i studierna: *Ja, men dom här är inte frivilliga utan dom får... på grundlärarkursen. Då så har vi ett restseminarium som vi kallar det, så att alla som var borta nån gång så får komma till ett seminarium till. Jag vill att dom ska muntligt behandla det här med mig och med varandra och då så får dom diskutera det där igen eller berätta för varandra om det som dom har missat (Kul).*

Enligt studentröster ansågs stöd av den här typen antingen vara otillräckligt eller saknas. Bristen på stöd bedömdes reducera möjligheterna till *djupare insikt* under seminarierna. En grundlärarstudent formulerade sig så här om lärarinsatser: *Alltså jag tycker att dom som vi haft på seminarierna ...dom typ ger oss en frågeställning (G6), och i efterhand fick studenterna höra om det de ...kommit fram till är bra eller inte så bra (G6).* Stödet under själva arbetsprocessen uteblev: *...det är ju inget stöd eller så på vägen, det är ju inte, alltså dom som får diskutera med seminarieledaren är ju den som väljer att sitta kvar inne och i så fall ber om det, men annars är det ju verkligen inte att man får en djupare insikt SÅ...(G6).*

En *sjätte* strategi kunde identifieras i ett uttalande av en student som hänvisade till ett uppgjort kontrakt om närvaro och engagemang som visade lärarnas framförhållning och strävan till att uppmuntra en god studentinsats. Studenten hade emellertid upplevt dubbla lojaliteter i relationen mellan överenskommelsen och kamratskapet inom studentgruppen: *På termin 1 fick vi skriva såna där kontrakt där man lovade att sköta sej men det var några som var lite missnöjda ...vi vill ju inte ta kontraktet och säga, hej, ni bryter mot kontraktet, vi värderade ju vänskapen och att ett arbetslag SKULLE fungera utan konflikter (F6).*

Ytterligare en *sjunde* strategi som användes var att vissa kursledare trots frivilligheten ändå gjorde anteckningar om närvaro: Jag tar ju närvaro på seminarierna, men det är inte obligatoriskt. Så jag vet precis vilka som varit där, vilka som varit engagerade (Kul). Dylå anteckningar riskerade att bidra till att förvirra studenterna om vilka principer som egentligen gällde. Bland studenterna hade därför utvecklats olika sätt att anpassa sig till den osäkerhet de upplevde i fråga om närvaro vid seminarier. En student pekade på två alternativa förhållningssätt till närvaro vid föreläsningar och seminarier. Enligt det ena kunde studenten välja att stanna hemma och fördjupa sig i litteraturen, och enligt det

andra delta i seminarier: *Eftersom man inte läser litteratur måste man ju ändå ha något begrepp om vad kursen handlar om och då måste man gå på föreläsningar och seminarier* (FG). Konstaterandet att inte överhuvudtaget behöva läsa litteraturen är anmärkningsvärt eftersom det visar på att ett "kurssmart" förhållningssätt bedömdes vara tillräckligt. Excerpten förmedlar också ett positivt synsätt på seminariets lärandepotential.

Studentinsats

Studenternas insats och engagemang i studierna är avgörande för studieframgång. Universitetsutbildning förutsätter att idéer bryts då människor möts i olika konstellationer och därför blir också den enskilda studentens insats en förutsättning för att seminarier som en kollektiv aktivitetsform kan fungera. Under seminarier och andra aktivitetsformer är förutsättningen för en fungerande dialog att en gemensam begreppsförståelse och ett gemensamt språkbruk kan utvecklas.

Det verkade finnas en tydlig uppfattning om att en del av studenter gled igenom studierna utan att i någon större utsträckning anstränga sig. I uttalandena om studenternas insats och engagemang framkom en uppenbar variation. Ett mönster i uttalandena var att intervjuade studenter uttryckte en tydlig irritation över sina medstudenter under seminarier, som att *...vissa som bara glider med och hänger med* (F4), eller *vissa kommer och har inte gjort nånting och kommer till seminarier för att få just svaren* och en student undrade *...om det är ens 30 % som är förberedd* (F4). Uppfattningen om att en del studenter gled igenom studierna ställde solidariteten mellan studenterna på prov exempelvis i anslutning till examinationer av gruppuppgifter: *...vi står där och gör en muntlig redovisning och ...de här mänskorna som inte har varit delaktiga i grupparbetet, dom blir ju lika godkända som alla andra* (F4). Variationen i medstudenternas insats var därför utmanande för solidariteten som då *...vissa personer som gjort hela arbetet, och andra bara hakat på och då får ju alla en gemensam feedback* (F4). En student menade också att det var många medstudenter som ansåg *...att det är LÄRARNAS uppgift att du ska klara dina studier, inte att man tar ansvar för sina studier själv, dom ser läraren som en resurs* (F4).

En kursledare uppgav att det rådde konsensus om att litteraturen skulle läsas men att situationen i praktiken var en annan: *...Dom säger att ALLA kursledare säger att ni måste läsa litteraturen men sen behöver man inte göra det ändå, man klarar sig. Och plötsligt finns det en kurs där man inte klarar sig om man inte läser litteraturen och jag har föreslagit för ledningen att kursen därför ska läggas på termin 1...* (Kul). Enligt Bertilsson (2016) uppfattade studenterna dock att de själva kom bättre förberedda till seminarier än kurskamraterna och en kursledare uttryckte sig positivt om studenternas insats överlag: *Det är ju jätteengagerade studenter och dom VILL diskutera dom här frågorna ... Det är engagerade studenter överlag, sen finns det undantag, men 80 % skulle jag säga är väldigt engagerade* (Kul).

Sammanfattningsvis har vår analys visat att seminarier tillmättes en stor betydelse som aktivitetsform i UVK-kurserna. Bearbetningen av litteraturen utgjorde en betydelsefull del av studierna och enligt lärares och studenter uppfattningar var föreläsningar och seminarier, som i dokumentanalysen, tätt sammanlänkade. En entydig bild av analysen var att oklarheter över om seminarier var frivilliga eller inte skapade en stor osäkerhet vilket skapade en förvirring som i sin tur ansågs riskera att sänka utbildningens kvalitet. Inom lärarutbildningen föreföll att finnas ett outrett dilemma som kunde ha sin upprinnelse i diametralt motsatta uppfattningar om vad universitetsutbildning borde vara. En ståndpunkt var att lärarutbildningen som statligt reglerad professionsutbildning ställde specifika krav på kunskap, färdighet och förhållningssätt och legitimerade lärarstudenter för det kommande yrket, kunde därför motivera krav på obligatorisk närvaro. En annan ståndpunkt var att tillmäta studentens egen förmåga till en självreglerad professionell kvalificering.

Bedömning

I dokumentanalysen låg tyngdpunkten på examination och examinationsformer som de beskrevs i kursplanerna. Examinationsformerna konstaterades vara skriftligt och muntligt inriktade och ambitionen att variera formerna var framträdande. Vidgas synfältet brukar i bedömning inkluderas två övergripande funktioner som förenklat kan beskrivas som bedömning *av* (summativ bedömning) och *för* (formativ bedömning) lärande. Den förra kan till sin karaktär betecknas som sorterande och den senare sporrande. En sortering av studenterna sker utgående från deras faktiska prestationer men samtidigt ska de spurras till fortsatta ansträngningar.

I analysen av lärares och studenters kommentarer har vi därför kategoriserat studenters och lärares uttalanden enligt indelningen formativ och summativ bedömning. För en lärarstudent var det viktigt att under studietiden utveckla kunskaper och färdigheter om bägge dessa typer av bedömning för det kommande yrket. Förutom explicita kurser om bedömning som ingår i UVK har lärarnas aktiviteter därför en viktig modellfunktion. En student avslöjade nämligen en insikt om själva idén med bedömning i sin undran över en lärares fråga om huruvida kommentarer på inlämnade uppgifter önskades och konstaterade förvånat att *Det är ju det som är hela poängen med bedömning!* (FG).

Formativ bedömning

Formativ bedömning avser en uppföljande bedömning av studentens lärande som inbegriper element av respons i en kontinuerlig bedömningsprocess, där studenterna informeras om sina studieframsteg. Formativ bedömning innebär att åtgärder vidtas under kursförloppet för att målen ska uppnås. Enbart ett formellt godkännande av en prestation var enligt en ämneslärarstudent inte tillräckligt och att studierna måste sträcka sig längre än till *...att bli godkänd på tentan. Det är ju inte därför vi är här, för att få ett papper* (Äk2).

Studenternas erfarenheter av studieuppföljningen varierade och rörde sig mellan ytterpunkterna en adekvat feedback som stödde lärandet och en begränsad eller utebliven uppföljning.

Lärarna inom UVK fick även positiv kritik för sina bedömningsinsatser och en ämneslärarstudent jämförde sina erfarenheter från olika institutioner och gav följande omdöme: *Bättre här än på alla andra institutioner! Sen är ju vissa bättre än andra. Jag upplever verkligen att lärarna försöker ge nån form av återkoppling* (Äk3). Samma positiva omdöme uttryckte en annan student om sina erfarenheter av lärarnas respons: *Ja men, man försöker ge NÅN kommentar om man har lämnat in ett pm, i alla fall. Jag menar, i mina tidigare studier så har man ju inte fått nån återkoppling utom betyget medan här så försöker dom allra flesta ge nån kommentar, nåt förbättringsområde. Dom försöker leva som dom lär* (Äk3).

Responsen som, enligt en grundlärarstudent, gavs inom en kurs utanför UVK pekade på behovet av en liknande konkretisering av hur professionellt tänkande kunde utvecklas inom UVK: *...då när vi hade kemi, ...var det ju typ så här, det här har du fattat bra, det här är inte riktigt rätt utan det är så här istället. Och så fick man, så ändra jag och så. Men det är ju aldrig så att man får tillbaka en uppgift, att gud va smart tänkt, eller... utan man får ju ett U eller ett G liksom* (G6). Lärarna borde enligt studenten lyfta fram och begreppsliggöra processen att växa till lärare.

Halvvägs in i studierna exponerade en förskollärarstudent likaså sin frustration över diffus och bristfällig respons inom UVK: *Processen rullar på utan att utmytna i något konkret. Eller så väljer de att inte heller för ibland blir det så att vi har en massa olika åsikter och man får aldrig veta vad är det rätta om det nu ens finns nåt men det hade varit skönt kanske att få en återkoppling där om man sagt det och det och det. Och alla svar är rätt eller ...Ja eller så är det så att, ja. För nånting kanske. I stället för att det är ja nu har ni sagt vad ni tycker men är det nåt vi skall fortsätta...* (F4). Uppföljningen upplevdes vidare sakna

kontinuitet och en ämneslärarstudent framhöll visserligen att respons erhållits men att en mer utförlig feedback önskades. *...sen har det inte varit en kontinuitet heller, vissa har lagt upp kommentarerna här och vissa på andra ställen* (Äk3).

Möjligheter till stöd erbjöds, exempelvis för att hjälpa lärarstudenterna att komma igenom kurslitteraturen inför examination: *Jag brukar höra av mig om dom behöver komma igenom litteraturen, att dom behöver någon stöttning inför examinationen så får dom höra av sig till mig så det får dom ett meddelande om eller att jag talar med dom vid nästa tillfälle men inte mer än så* (Kul). Responsen konkretiserades så här: *Dom får tillbaka, dels får dom titta på betygskriterierna och så får dom alltid kommentarer. Om det är så att dom vill ha mer kommentarer då mejlar dom ju mig och så får dom kommentarer av mig helt enkelt, skriftligt, i sitt dokument. Och skulle det vara så att dom vill komma in och träffa mig så säger jag aldrig nej, men det är ju också en tidsfråga givetvis* (Kul). En lärare gav dock exempel på det paradoxala i att studenterna blivit erbjudna möjlighet till individuell feedback men att få i praktiken utnyttjat möjligheten: *...så har jag skrivit till studenterna, nu är det rättat, så kom till mitt kontor så går vi igenom din uppgift. Och det är väldigt få som kommer! Och det tyckte jag var intressant i relation till att studenterna ville ha mera feedback* (Lär).

Flera olika slag av kritiska synpunkter på formativ bedömning framfördes samtidigt med förslag om utvecklande åtgärder. Studenternas erfarenheter pendlade mellan kritik över bristen på respons och önskemål om en mera utförlig och uppföljande bedömning av uppgifter. Kommentarna var välartikulerade och studenterna använde ofta ett professionellt språk som visade att teoretiska begrepp internaliserats i språkbruket. Ur följande kritiska studentkommentarer framgick att responsen saknade kvalitativa dimensioner som pekade ut vad som fungerade och vad som kunde föra studenten vidare: *Godkänt eller icke godkänt, det är sällan man får såna långa kommentarer, det här har ni gjort bra, det här måste ni tänka på, det här är syftet, det här är mål* (G6), eller mer direkt och totaliserande: *Men vi följer ju aldrig upp...* (F4).

Enligt några studenter var uppföljande bedömning inte överhuvudtaget en självklarhet eller en integrerad del av bedömningen. För att erhålla feedback krävdes en särskild aktivitet från studentens sida. En grupp studenter hade fått feedback först efter att ha frågat läraren *...och då frågade vi, kan vi få liksom respons så vi vet att vi skriver rätt på hemtentan, och då så skrev hon ok eller bra eller komplettering*. (FG). En student framhöll rent av frustrerat att *... en gång tjtade jag om feedback på historiekursens tenta* (Äk1). En student önskade också mera av formativ bedömning men visade samtidigt förståelse för den arbetsbörda som formativ bedömning betyder: *Nu förstår jag att det är svårt med formativ återkoppling när det är så många elever...* (Äk1).

Ett par studenter påtalade problemet med att lärarna inte ansåg sig ha tid att vare sig ordentligt rätta eller kommentera studenternas examinationsuppgifter *...dom här lärarna som jobbar här dom har ju inte tid! Dom har jätte tidspress, dom har ju inte tid att rätta våra grejer, det blir väldigt slarvigt* (G6). En annan student påminde om att lärarna ibland inte höll den stipulerade tidsfrist som gällde för att rätta examinationsuppgifter trots att studenterna själva hållit gällande tidtabell: *...det blir mer då att dom ställer krav på oss men vi kan inte ställa krav på dom. Så säger dom jag har inte hunnit och jag har så mycket att göra och jag har flera andra kurser också och så får man vänta. Men det ska ju vara på samma sätt liksom. Man vill ju veta att ska jag gå vidare ...* (G6).

Dilemmat med den arbetsbelastning som formativ bedömning innebar beskrevs även av lärare: *...man får hitta uppgifter som möjliggör feedback, för det... GÅR ju inte att sitta och skriva individuell feedback åt 90 stycken studenter ordentligt ...fast man skulle vilja det* (Kul). Samma iakttagelse gjorde även en kollega: *...det är 200 studenter, 4-6, F-3 med Gotland då, att dom lämnar in tre uppgifter i den här skriftliga delen. Situationen som skulle innebära att lärarna hade ett stort antal uppgifter att rätta, hade lett till en nödvärning rationalisering vid korrigeringen av examensuppgifter: I stället för att rätta och bedöma alla och ge feedback, det skulle då vara 600 uppgifter, så slumpar vi ut en av dom som vi går in i*

djupare, dom andra checkar vi av och så får dom en då som dom ska få feedback på, kommentarer på språk och innehåll så att vi kan ge lite mer på en del (Kul).

Ett annat sätt att rationalisera vore att generalisera iakttagna mönster i studenternas prestationer, dvs. att ta ...*upp generella exempel på hur man formulerar ett syfte, så. Det var många som tyckte det var jättebra men också många som saknade den individuella feedbacken på varje sånt papper (Lär).* Medan många studenter hävdade att de saknade tillräckliga kunskaper för att ge varandra feedback framhöll en lärare likväl potentialen i kamratbedömning. Möjligheter för att ge respons borde därför överlag utvecklas: ...*Men jag tycker vi fokuserar för lite på att lära studenterna att ge varandra konstruktiv feedback (Lär).* En kursledare konstaterade att kamratbedömning redan tagits i bruk: ... *dom får riktlinjer för vad dom ska titta på i varandras texter och så har dom ett dokument då som dom fyller i där dom tittar på vissa saker. Så att alla kommer att få feedback på sina texter, men på två får dom bara från en studentkompis och på den tredje får dom av oss (Kul).*

Ett förslag om att formalisera den formativa bedömningen kunde enligt en kursledare vara att ge en bedömning i mitten av kursen. Den här typen av uppföljning praktiseras i Norge under namnet "midtveiseevaluering" och avser att ge en uppfattning om studenternas framsteg och att vid behov justera kursens innehåll eller erbjuda studenterna stöd: *Men det bästa av allt skulle ju vara om dom kunde skriva nåt i MITTEN av kursen och sen att jag hann läsa det och ge respons innan kursen är slut. Så att det också fanns inom kursramarna, det skulle ju vara fantastiskt (Kul).*

Universitetslärarens betydelse för en uppföljande feedback kom också fram då studenterna arbetade självständigt i grupper men utan en stödjande lärare tillhanda: ... *för man har ju grupparbete och man lär sig av varandra, men jag saknar ändå att ha nån som är väldigt beläst inom området så man får snabbare resultat, och rätt återkoppling, man är ju osäker på, är det här rätt? (F4).*

Examinationer utmynnade enligt en lärare bara i en ...*tråkig siffra och betyg, så det är ju nästan ingen återkoppling alls (Lär).* En annan lärare ansåg även att en del av bedömningen i för stor utsträckning var summativ medan den kontinuerliga formativa bedömningens potential inte fullt ut tillvaratogs: *Våra kurser tycker jag ibland är för mycket uppbyggda kring att vi testat liksom nåt slags slutprodukt... jag tror att det blir mycket mer lärorikt att studenterna får kontinuerlig feedback när man jobbar och också kan ge varandra feedback vilket vi väldigt sällan gör (Lär).*

Svårigheten i att ge en variationsrik och individanpassad återkoppling exponerades av en lärare som konstaterade att ...*oftast blir det ett klippande och klistrande av färdigformulerade meningar (Lär).* Därför efterlyste en lärare en precisering av feedbacken så att ...*det kan vara återkoppling på språket, det kan vara återkoppling på referenser, på innehåll, hur dom har använt litteratur och liksom hur dom då kan gå vidare med det helt enkelt, så det är väldigt mycket främstånande (Lär).*

Sammantaget var studenternas kritiska röster om den formativa bedömningen dominerande. Missnöjet med lärarnas återkoppling framkom även i Bertilssons undersökning (2016) som visade att en större andel av studenterna i mitten eller i slutet av sin utbildning var mer missnöjda med den återkoppling de fått jämfört med studenters uppfattningar i början av sina studier. Studenterna upplevde det svårt att få en tydlig återkoppling om hur lärandemålen uppnåtts inom UVK-kurser och den återkoppling som gavs var vanligtvis korrigerande och riktades främst till ...*dom som inte når målen (Lär).* Ett tydligt framskrivet behov av att rationalisera och systematisera den kvalitativa återkopplingen exponerades.

Summativ bedömning

Medan formativ bedömning till sin karaktär är uppföljande innebär summativ bedömning, som namnet antyder, en summering av en persons samlade kunskaper exempelvis när en kurs avslutas. Som tidigare framhållits rymmer den summativa bedömningen en kontrollerande funktion. I intervjuerna kom det fram att studenterna snarare riktade in

kommentarer om bedömning på kvalitativa aspekter på formativ bedömning än på summativ och formerna för bedömning varierade.

En form var att seminarierna i sig var examinerande utan att skriftliga uppgifter ingick: *Men ibland kan det vara på seminariet att man har förberett nånting, dramatisering t.ex. Då är ju DET examinerande också så det är inte alltid en skriftlig uppgift* (F6). Enligt nästa excerpt kunde skrivuppgifter och rentav närvaron ingå i den summativa bedömningen: *Den kursen som vi har nu är både närvaron och själva skrivuppgiften. Under redovisningen ska vi redovisa vem som gjort vad* (F6). En student framhöll hemtentamens lärandepotential i jämförelse med salstentamen, särskilt ifråga om djuplärande och begreppsbyggnad: *I en hemtenta har jag i alla fall fått en känsla av att jag fått djupare kunskaper som befäster annorlunda för att jag måste formulera mig på ett annat sätt och jag måste ta till mig litteraturen på ett djupare plan än skumma igenom och hitta dom primära begreppen* (F5).

Även om det var fråga om summativ bedömning var studenterna måna om att få en feedback som sträckte sig utanför en kortfattad symbolmängd i form av poäng. En student önskade få respons som identifierade styrkor, eller kvaliteten i använda symboler, och som uppmuntrade till fortsatt reflektion: *Ja, utanför dörren lite så, men absolut inte på salstentor, det står bara en nolla, vi vet inte varför, eller perfekt 9 poäng, vi vet inte varför. De skriver ingenting, jag saknar det jättemycket, alltså ingen feedback alls, tycker jag* (F4).

Vid den summativa bedömningen exponerades examinationskrav och enligt en lärarutbildare ställdes krav: *...den erfarenheten vi har är att vi underkänner ändå rätt så många på kurserna och sen blir det kompletteringar och man kan få komplettera flera gånger eller omtentamen och sånt* (Lär). Konklusionen var *...att jag tror det är viktigt att markera också att man måste jobba hårt, att inte tro att man kan klara av det hur enkelt som helst* (Lär). Uttryckta i kvantitativa mått kunde kraven innebära att: *...ibland räcker det att man har 50 % rätt, att man får godkänt, och personligen tycker jag att det är ganska låg nivå, det kunde vara ...oftast är det ungefär hälften, det kunde vara 60, eller 65 eller t. o. m 70* (Lär). Läraren, som gav uttryck för att bedömningen skulle fungera som instrument för en helhjärtad satsning på studierna, önskade alltså t.o.m. höja kravnivån.

I analysen av summativ bedömning har vi dels noterat variationer i formerna för bedömning, dels efterlysning av kommentarer på examinationsuppgifter. I excerpterna lyftes även den berättigade frågan fram om konsekvenserna för lärarnas tids disponering. För studenterna var en symbolmängd i form av exempelvis en siffra inte tillräckligt. Med Lindes (2003) begrepp, verklighetsmängd och symbolmängd, önskade studenterna kommentarer som i högre grad speglade verklighetsmängden i examinationerna.

I Bertilssons enkätundersökning (2016) ställdes även frågor om examinationer av UVK-kurser. En majoritet av studenterna svarade instämmande till påståendet om att det i kurserna fanns tydliga kopplingar mellan kursmålen och examinationerna, att föreläsningar, seminarier och examinationer. En naturlig helhet och klart formulerade bedömningskriterier bedömdes också existera för olika betygsnivåer. Däremot ansåg en relativt stor andel studenter att variationen i examinationsformerna var begränsad. Även i intervjuerna framkom att studenterna önskade sig mera återkoppling än vad en symbolmängd i form av en siffra eller ett kort omdöme uttryckte.

Kurslitteratur

I dokumentanalysen särskiljde vi sex olika teman på kurslitteraturen som vi analyserade. Utgående från lärar- och studentexcerpter kompletterar vi analysen och tar upp *val av litteratur, arbetsbelastning* och uppfattningar om litteraturens *relevans*.

Val

Procedurerna för val av litteratur föreföll inte att ingå i ett överenskommet system utan olika kursledare hade utvecklat sina egna rutiner. Men förnyelse av kurslitteratur skedde i

allmänhet kollektivt som en kursledare framhöll: ... *Jaa, i samråd... det är mycket jag och kursledaren på 4-6, vi är två kursledare men vi samarbetar tätt och som drar i detta förstås. Lärarna inom en kurs fick bidra med förslag inom sina kursmoment som kursledaren beskrev proceduren: Jag skicka ut en fråga nu för ett par veckor sen och bad lärarna tänka över... i november är det deadline för att föreslå ny kurslitteratur ...men att titta över den kurslitteratur som dom har på sitt moment är bra, så att dom får chansen att bidra där* (Kul).

Arbetsbelastning

En klart uttalad uppfattning om litteraturens omfattning föreföll att saknas vilket framkom i en kursledares uttalande som framhöll att *Jag har hört siffran 13 000 sidor per 10 hp och min linje är nog lite drygt det i den här kursen* (Kul). Osäkerheten bekräftades av en studerande som sade att *Det verkar som om det är ett visst antal sidor med ett visst antal poäng, om det finns nån formel man använder* (Äk1).

En timlärare underströk å sin sida att det verkade finnas en ambition att göra litteraturen digitalt tillgänglig samtidigt som den till omfånget skulle vara kortfattad: *Nej, det var att jag skulle hitta en femton sidor som går att ladda ner. Det är ju ett problem i universitetet nu, allt ska gå att ladda ner, det ska vara jättkort och enkelt och på svenska helst. Jag har verkligen problem, jag känner mig så där jättegammaldags, nej, så det fick inte plats, jag ville ha in en hel bok som i och för sig är jättelätilläst så man skulle kunna göra ett urval i den. Vi får väl se om jag är kvar och får mer att göra kanske jag kan* (Lär).

En diskussionssekvens visade dels att den gängse mängden av litteratur upplevdes vara omfattande, dels att variationer existerade i uppfattningar om litteraturmängden i relation till studenters ämnesinriktning, som i uttalandet: *Så det är mycket läsning, så där kan man ju säga att man investerar mycket tid i det...* (FG). Mellan olika kurser kunde variationen i litteraturmängden också variera: *Den här kursen är den man har läst mest, här måste man det, på andra kurser kan man faktiskt klara sig utan att läsa så himla mycket* (FG). Variationer i den ämnesmässiga bakgrunden visade att exempelvis naturvetenskapliga studier verkade ha gett studenterna en vana att arbeta med komprimerad litteratur: *... man måste ju fortfarande hantera den där textmängden och jag var i alla fall inte van att göra det som man kanske gör om man hör till det här forskningsområdet* (Äk1).

Den litteratur som UVK-kurserna innehöll upplevdes däremot vara svagt fokuserad och omotiverat omfattande: *Ja, det har väl med bakgrund och göra också ... 150 sidor av den här boken hade jag kunnat sammanfatta på 4 sidor* (Äk1). En annan student undrade om den stora mängden kunde leda till att budskapet gick förlorat? *För min del tycker jag att det är mycket text, alltså jag trodde ändå att jag var bra på att läsa när jag kom hit men 500 sidor i veckan, det är för mycket att ta in, jag kan läsa det, men ta in det...* (Äk1).

Samma svårigheter att ta till sig mängden litteratur uttryckte en annan student så här: *...det är så här mycket man måste gå igenom på den här tiden, men jag har svårt att ta till mig den mängden* (Äk1). Inte överraskande efterlyste en student tydligare anvisningar för hur litteraturen borde bearbetas. *Alltså vi menar att man skulle kunna ge tydligare anvisningar, dom här sidorna är intressanta, t.ex. istället för att man läser 500 sidor och så där 20 som är intressanta, så tycker jag ofta att det är. Men jag kan slå upp en slumpmässig sida, och det här kan jag använda som referens, och så...* (Äk1).

Kursledare och lärare gav en mångsidig inblick i utmaningarna som rörde valet av kurslitteratur och litteraturens förutsättningar att på ett ändamålsenligt sätt stödja lärostudenternas kunskapsarbete. En kursledare pekade också på att en kontinuerlig utveckling av kurserna pågick, att det *...sker en justering varje år och sen så, i bästa fall så har det också skett informella linjen hela vägen ner men nu har vi ju försökt att vara tydliga* (Kul), eller att förnyelsen av kurslitteraturen var kontinuerlig: *Sen är det en ständigt pågående process* (Kul).

En annan kursledare belyste frågan om att krav ställs genom att ta upp kravnivån i relation till litteraturen: *JAG har haft enorma diskussioner med studenterna som tycker att*

det är mycket litteratur att läsa, och dom är inte vana att ta in så här stora mängder litteratur utan dom är vana att det i och för sig finns kurslitteratur men att man inte behöver läsa den så noggrant som krävs här. Man kommer inte igenom kursen om man inte gör den ansträngningen (Kul).

Kursledaren tog även upp studenternas krav på att andelen engelskspråkig kurslitteratur borde reduceras. En ökad andel svenskspråkig kurslitteratur ansågs bättre kunna bidra till att svara mot studenternas förutsättningar att tillgodogöra sig innehållet i kurslitteraturen ...och dom har tyckt att det varit för mycket engelsk litteratur och att den ska vara på svenska; ...till viss del har jag bytt ut litteraturen till svensk, men inte beroende på att den var engelsk utan beroende på att det kom en bättre bok på svenska än den engelska (Kul).

Sammanfattningsvis var uppfattningarna om arbetsbelastningen starkt förknippade med ett monomodalt synsätt på litteraturen. Synsättet föreföll vara knutet till litteraturen som en kunskapsmassa som skulle tillägnas, snarare än till litteraturen som redskap. Omfattningen diskuterades i termer av antalet sidor i böcker och tidskrifter, inte till en bredare multimodal orientering som inkluderade en bred repertoar av medier. Mängden litteratur föreföll även att styra uppfattningen om betydelsen av kursernas specifika vikt inom lärarprogrammet.

Relevans

Med relevans avser vi karakteriserande omdömen som framhåller litteraturens betydelse och vikt för utbildningen av professionella lärare. Relevans rymmer därför en accentuerad kvalitetsdimension.

Omdömena om litteraturens relevans växlade mellan starkt positiva och negativa uttalanden. Litteraturens relevans i kursen Ledarskap lyftes fram av en student som framhöll att: ...jag tycker det som står i litteraturen är väldigt intressant och användbart, det måste jag säga, och många aha-upplevelser. Så har jag upplevt det i alla fall, så jag kommer att ha stor användning av det. Jag tycker att man skulle ha fokuserat ännu mer på det här området (Äk1). En grundlärarstudent förhöll sig försiktigt positiv till litteraturen, bl.a. med motiveringen att institutionens lärarutbildare var författare: ...jag vet inte hur dom har valt kurslitteraturen alltid, en del av kurslitteraturen känns ju som att den va... en del är ju skriven av folk här på institutionen, och då känns det väl som den var ganska väl kopplad till kurserna (FG). Däremot påtalades en bristande överensstämmelse mellan kursinnehåll och litteratur av en ämneslärarstudent som ansåg att ...det är ju mycket apart litteratur, vi har ju haft jättemycket litteratur som inte är samstämd och vissa kurser har inte haft nån litteratur (Äk1). Studenterna hade olika uppfattningar om relevansen i relationen till mängden litteratur och påtalade överlappningar och upprepningar: ...om det är snarlika referenser, då tycker jag att man kan nöja sig med en så att det blir relevant (FG). Det var nånting med kurslitteraturen, det var det här repetitiva. (FG).

Litteraturens relevans länkades även samman med frågan om hur organiskt införlivad litteraturen bedömdes vara i kursen. En student formulerade med en nästan klassisk kiasm, betydelsen av att litteratur och föreläsningar ömsesidigt stödde varandra: Vissa kurser kan man ju läsa en bok av tio och få ut jättemycket av och vissa läser man jättemycket men får inte ut så jättemycket ändå. Det beror på om föreläsaren säger exakt vad som står i böckerna eller dom målar på så att det blir en rik och breddad utbildning. (FG). Till relevansen hörde också krav på ett djuporienterat möte med kurslitteraturen ...men det kanske är meningen att vi ska gå igenom jättemycket, att vi aldrig ska bli liksom ... gå på djupet, att man inte ska få riktigt greppa nånting (FG). En varning för ensidighet påpekades av en student som hävdade att: Om man bara läser en [bok] så får man ju den uppfattningen, att den här personens synsätt är rätt. (FG).

Ett liknande omdöme gav en grundlärarstudent som tyckte att litteraturen var ad hoc-mässigt utvald ...lite mer så där... jag vet inte, man har tagit nån central bok, och så har man tänkt, nånting stämmer inte riktigt här, och så, vi måste plocka in nånting här, och så

hänger inte den boken ihop med det övriga riktigt. Man försöker hitta nån form av kompletterande litteratur, men det hänger inte riktigt ihop, det är lite så jag tänker (FG).

Bertilssons undersökning (2016) visade att en tydlig majoritet av studenterna svarade att kurslitteraturen som används i UVK-kurserna var vetenskapligt underbyggd, att kurslitteraturen stämde väl överens med kursmålen (60 procent) och att kurslitteraturen var aktuell och relevant. Däremot ansåg inte alla att antalet sidor som förväntades bli lästa var i balans i relation till kursernas poäng. En ansevärd andel av studenterna ansåg även att den litteratur som användes ofta var komplicerad och svår att ta till sig.

IKT och undervisning

I dokumentanalysen fann vi att IKT som tema inte tydligt kommuniceras i universitetets målbeskrivningar, vilket förmodligen sammanhänger med att beskrivningen av UVK i de statliga anvisningarna saknar explicita anvisningar om IKT i lärarutbildning. Däremot betonar högskoleförordningen, i beskrivningen av målområdet färdighet och förmåga, att studenterna säkert och kritiskt ska kunna använda digitala verktyg och beakta betydelsen av olika medier och digitala miljöer.

Bristen på explicita anvisningar återspeglades i studenters och lärares respons på frågor om temat.

Uppfattningar om temat var närmast inriktade på IKT som en uppsättning konkreta verktyg i undervisningen. Överhuvudtaget gav studenterna få självinitierade kommentarer som skulle ha belyst den färdighet och förmåga som målområdet förutsatte. Följande utdrag ur en samtalssekvens gav en inblick i hur en grupp studenter inom grundlärarutbildningen resonerade om IKT:

–Vi har fått lite, NN har sagt att man kan gå en egen kurs om man vill läsa mer, så finns det möjlighet att läsa 7,5 poängs kurs. Vi hade en väldigt kort kurs.

–Jag tycker alltid att det är bra med IKT, hur man presenterar med PP olika

–Hur man gör det intressant för eleverna liksom, och det gör man ju mycket med IKT och sånt och då är det relevant.

–Jag tycker att det blir ett undervisningsverktyg som man kan använda sig av, jag tycker att det kanske borde användas mer konsekvent på dom andra kurserna i programmet också.

–... ja, att det kunde genomsyra hela programmet. Och sen också att man ska leva som man lär, för jag kommer ihåg, det var nån gång vi pratade om semiotiskt hjälpmedel och bilder och sådär, och personen som pratade om det hade då den här klassiska PP med bården med Uppsala Universitet på och så var det bara text och så står dom och pratar om vikten av att ha bilder, och då känner man bara... (FG).

Studenternas uppfattning delades av en lärare som medgav att det explicit IKT-relaterade innehållet var otillräckligt: *...generellt är det väldigt lite, FÖR lite, förutom nu distansutvecklingen, där det har hänt jättemycket, och då handlar det ju om VÅRA kunskaper, vad har vi för kunskaper att jobba med distanspedagogik där det som inkluderar mycket mera såna... det är ju jättekul, man tänker ju helt annorlunda, och studenterna får ju göra mycket, mycket mer... (Lär)* Även en kursledare delade uppfattningen om att IKT kunde utökas samtidigt som nödvändigheten av att skärpa begreppsanvändningen betonades: *Mm, väldigt dåligt, vi har pratat om att vi ska... det beror på vad man tänker sig att IKT ska göra, om det ska vara ett hjälpmedel för att underlätta lärande, eller om det ska vara nånting mer, om det ska vara väl anpassat efter innehållet också, och jag tror att vi... Kursledaren exemplifierade också hur ett konkret IKT-verktyg skulle användas för att exemplifiera ...medierande verktyg som en viktig del av den sociokulturella teoribildningen... (Kul).*

Exempel på en assimilation av IKT i undervisningen gav en lärare som framhöll att *...dom är ju där, Smartboardarna, och det ...blir ju kanske en tröskel att använda dom när dom [studenterna] ska åka ut på VFU för det hänger ju såna i skolornas klassrum och används ju i väldigt olika utsträckning. Och nu när institutionen har investerat i den här dyra utrustningen vill jag åtminstone använda den. Jag använder också Adobe Connect, vi har provat att använda ett chatforum på föreläsningen... (Lär).* Ny teknik kunde emellertid

leda till oväntade komplikationer som när läraren konkret försökte utöka interkommunikationen i kursen med chatforum: *Ja, det var första gången jag gjorde det här i måndags. Jag ville göra det så enkelt som möjligt för dom att komma in, så jag lät dom bara skriva ett namn och komma in...* Läraren upptäckte dock att det inte gick att ta för givet att studenterna skulle bruka mediet på ett ansvarsfullt sätt: *... men då var det många som skrev konstiga hittepå-namn och det var intressant hur just det forumet, hur vissa tog för givet att dom bara kunde komma in och pladdra och leka och sitta och snacka skit lite granna nästan och skriva så här: tråkig föreläsning ... så det var ju ett problem som jag inte hade räknat med... om jag ska prova det igen så då får dom logga in via sin inloggning via Studentportalen (Lär).*

I dokumentanalysen har vi redan identifierat arbetsformer inriktade på IKT, exempelvis att under en workshop utarbeta hemsidor. Studenternas kommentarer lyfte fram betydelsen av att hela utbildningen tjänade som förebild så att arbetsmetoder integrerades i den färdighetsmässiga professionaliseringen. Därför är det lätt att hålla med studenten som tyckte att IKT kunde genomsyra hela programmet. Till en del kan bruket av IKT numera vara så integrerat i undervisningen att det inte längre betecknades som en avgränsad form. Den här tanken gjorde sig en lärare till tolk för: *...för vi kan ju inte bara lägga på och lägga på alla perspektiv heller, utan ... det kanske är lämpligt att tillämpa IKT snarare än att undervisa om det. Så att på en av dom här muntliga examinationerna så ska dom förbereda en PP som dom ska presentera sen...* (Kul).

Vid våra observationer mötte vi en repertoar av IKT-bruk som var knuten till individuella lärares intressen, exempelvis avancerade multimodalt inriktade presentationer, användning av mentometer för att pejla in studenternas uppfattningar av olika företeelser och arbete i en laborativ lärosal med olika digitala skrivtavlor. En lärare önskade att större uppmärksamhet överhuvudtaget borde sättas på IKT i undervisningen och hävdade att olika aktiviteter visserligen utvecklats men utan en överenskommen koordinering: *... jag skulle vilja ha mera användning av IKT och att det fanns en mera planerad sån utveckling. Nu är det mycket upp till var och en enskild att prova det här, men där skulle jag ju tycka det var roligt om... man ägnade tid tillsammans mera aktivt åt det här i lärarlag. Också så att det blir en helhet för studenterna så att man inte behöver uppfinna hjulet varje gång, och ny praktik varje gång (Lär).* En grupp förskollärarstudenter förklarade att de hade uppmuntrats att integrera IKT i undervisningspraktiken: *Vi har ju blivit uppmuntrade att försöka använda det så mycket som möjligt, tänka hur vi skulle vilja använda det. Däremot upplevde studenterna att den verklighet de mötte i skolorna inte alltid erbjöd de betingelser som en ändamålsenlig användning av IKT förutsatte: ...min erfarenhet på VFU-platsen är att dom är väldigt, väldigt långt ifrån färdiga med hur de ska hanteras. Det kanske ligger nån iPad på nån hylla, men den används inte för att man inte är rustad för att använda den.* En student hade t.o.m. fått fungera som lärare i bruket av digital utrustning: *Jaa, så har det varit, man har fått hålla kurs!* (F5).

Sammantaget visar genomgången att lärarutbildningen med fördel i ännu högre utsträckning kunde dra nytta av initiativ tagna av digitala föregångare (*early adopters*) för att främja metodisk variation i undervisningen och därmed säkerställa digital professionalisering av studenterna. Studenterna framförde olika tankar om hur IKT-innovationer kunde integreras i undervisningen och exempelvis en förskollärarstudent blickade framåt: *Ja, det finns ju sån här virtual reality glasögon och sånt, så man kan komma in i andra situationer och såna grejor, det är också en sån grej som skulle vara bra i vissa situationer (F1).* IKT har varit en naturlig del av unga människors liv och därför kunde studenternas erfarenheter mera systematiskt tillgodogöras i planeringen av undervisningen. En stor andel av studenterna (drygt 40 procent) angav även i Bertilssons undersökning (2016) att de i liten utsträckning blir tränade i att använda IKT-verktyg i undervisningen.

Läraryrket på Campus Gotland

Eftersom uppläggningsprogrammen i universitetets lärarutbildning på Gotland är specifika har vi under den här rubriken valt att lyfta fram några utmärkande drag. I övrigt har vi integrerat kommentarer och uttalanden från intervjuerna i den övriga rapportstrukturen. Till en av de kontextuella betingelserna hör det faktum att lärarutbildningen på Gotland tidigare förverkligats i samarbete med Lärarhögskolan i Stockholm. I den process som ledde till att lärarutbildningen övertogs av Uppsala universitet har den undervisande personalen minskat från sex anställda till två. Konsekvensen för uppläggningsprogrammen har varit att undervisningen i stor utsträckning sköts, dels med hjälp av videokonferenser, dels med inresande lärare.

Innan vi går in på några temaområden ur intervjuerna vill vi peka på områden där svaren från förskollärarstudenter i Uppsala och Gotland på ett signifikant vis avvek från varandra. De mest framträdande skillnaderna mellan studentgrupperna var att en större andel av gotlandsstudenterna angav att de i "liten", respektive "mycket liten" utsträckning tränats för att använda IKT-verktyg i undervisningssituationer (46 procent av gotlandsstudenterna i jämförelse med 24 procent av uppsalastudenterna), fått möjlighet att fördjupa sig i relevant forskningslitteratur (33 procent i jämförelse med 16 procent) och fått öva sig i att förstå och värdera forskningslitteratur (24 procent i jämförelse med 14 procent). Emellertid angav en större andel av uppsalastudenterna att UVK-kurserna i liten utsträckning gett dem praktiska färdigheter i jämförelse med gotlandsstudenterna (22 respektive 12 procent). I övrigt framkom inga noterbara skillnader i svarsmönster mellan dessa studentgrupper avseende UVK-kursernas innehåll och förberedelse för yrket (Bertilsson, 2016).

Merarbete

Ur en lärares perspektiv hade integrationen av gotlandsutbildningen inneburit ett merarbete för lärarutbildare vid campus Uppsala: *...det har ju inneburit ganska mycket extra jobb, att introducera i vad det ska innebära att ha en grupp på Gotland. ...jag märker när jag ska lägga ut i Studentportalen, där så blir det ju ibland ett dubbelarbete, jag måste tänka, vad ska Gotland få, vad ska studenterna få, biblioteksinformation, ja just det, det är ju bättre att Gotland får Almedalsbiblioteket osv. Så det innebär ju att hålla ytterligare en tanke igång* (Lär). I diskussionerna med lärarutbildare framkom också att situationen kunde bli utsatt därför att lärare med huvudanställning på campus tvingades utföra uppgifter utöver vad som ingick i befattningsbeskrivningar: *Det blir ett tryck på oss få lärare som är här* (Lär).

Undervisning

Vi vill lyfta fram tre aspekter som kännetecknade undervisningen. För det första sköttes en omfattande del av föreläsningar via videolänk från Uppsala, alternativt från Gotland, för det andra av inresande lärare och för det tredje av lokala lärarutbildare på Gotland.

Undervisning via videolänk kunde genomföras på olika sätt, exempelvis så att samma lärare höll en del av föreläsningarna på campus Uppsala och en del på Campus Gotland: *Vi har väl vart... ja, två tredjedelar har vi undervisat härifrån vad gäller föreläsning och en tredjedel därifrån* (Kul, lärare från UU). Upplevelsen av att byta föreläsningssort var helt olika: *När jag föreläser härifrån så tyckte jag det var lättare att checka av och ha nån typ av diskussion även med 30-gruppen. När jag stod i Gotland och hade 30 framför mig i salen och 125 här nere så la jag ner. Jag kände att jag inte kunde hantera den stora gruppen via länk. Den andra föreläsningen blev ...våldigt gotländsk* (Lär). Även om problem uppstod var ambitionen att fördela föreläsningarna positiv: *...det var nån på Gotland som sa, åh, va skönt att du är här!*

Läraren ville även hitta ändamålsenliga sätt att utveckla sin undervisning: *...om man tränar mycket, om man bygger strategier för detta kommer man ju att hitta vägar, men jag*

visste nog inte hur jag skulle fånga upp feedbacken från 125. Då hade jag nog behövt planera att tala med nån student innan, som ... jag vet inte hur jag hade gjort, faktiskt. Jag såg inte vem som räckte upp handen här, liksom (Lär). Ytterligare underströk läraren vikten av att ...bli bättre på att göra föreläsningar mera interaktiva och så (Lär). Läraren fick medhåll av studenter som tyckte att: *Själva tekniken kan ju bli bättre, med fördröjningen, och det är lite rundgång i mickarna* (F1). Och ibland kunde andra praktiska olägenheter inverka menligt på undervisningens genomförande: *Ja, en gång hade dom boka precis till tolv så när vi sluta så var läraren i mitt i en mening!* (F1). Studenterna kunde emellertid också uttrycka en positiv och självklar inställning till videolänkade föreläsningar eftersom de vuxit upp i en tid då det digitala har varit en självklarhet: *Jag har inget större problem med det, jag är väldigt van vid digitalt, jag har spenderat hela mitt liv med det, så för mig är det inget konstigt alls* (F1).

En annan student upplevde däremot problem med att hålla koncentrationen under föreläsningen om läraren inte var fysiskt närvarande: *...läraren inte står precis framför en kan jag känna att det är lätt att tappa koncentrationen, för att läraren inte är DÄR, så man kan börja göra andra saker för det blir inte den där personliga kontakten med läraren...* (F1). Avsaknaden av den personliga kontakten ledde enligt en student till ett vi och dom-tänkande: *Det blir vi här och dom där borta, känns det som ibland. Att man blir lite åsidosatt* (F5).

Föreläsningar via videolänk upplevdes även ha begränsningar som gällde lärarens konkreta agerande: *...jag är inte van vid såna föreläsningar och därför var jag tvungen att stå fast vid podiet, när jag föreläste, vilket var svårt, och själva kommunikationen: ...en föreläsning där det var nästan 150 studenter, och då är det ganska svårkommunicerat annars också* (Kul).

Studenterna underströk betydelsen av att lärare var fysiskt närvarande vilket framgår av följande diskussionssekvens:

- ...bra att det finns nån här på Gotland för oss som alltid är här och som är insatt i kursen, för att när vi läste xx-kursen så fanns det ju ingen här på Gotland, och man fick inte alls samma kontakt då. Hade man nån fråga fick man ta den via mail och det är inte alls samma sak.
- Den var nog den värsta, administrativt sett, som vi har haft.
- Det var absolut inte fördel för fem öre och vi hade väldigt svårt att ta oss igenom den utan att slita våra hår, så.
- Nämen, det blev som att läsa på distans, fast det har vi ju inte valt
- Det nämndes inte alls, när vi sökte, att det kunde vara delar som blev på distans
- Jamen, det blir bättre och bättre, det var väl en del barnsjukdomar när vi började som vi fick ta och vi var tålmodiga och snälla, faktiskt, för vi förstod och stod ut och det har ju faktiskt blivit bättre.
- Det är inte lika många föreläsare som beklagar sig över situationen över att behöva stå stilla och prata för folk som man inte ser, hör. När man har hört det på varje föreläsning i över ett år, ... då tar tålmodet slut. Men det har blivit bättre.
- Ja, det blir för nästa kurs, så det hjälper inte oss så mycket
- Men det har ju ändå blivit lite förändringar, det har man ändå märkt från första terminen. Då hade vi ju inga föreläsare här, men nu kommer dom ju åtminstone en gång och flera som kommer hit
- Och att dom kopplar bort oss också, så att uppsalastudenterna inte ser oss på den jättestora skärmen.
- Jag tror kanske att det är xx som har hjälpt oss att framföra våra åsikter upp till Uppsala, det uppskattar jag jättemycket (F5).

Antalet inresande lärare hade, som det framgår i sekvensen, gradvis ökat vilket studenterna ansåg vara positivt. Nu på grundlärarna finns inte dom här lärarna på samma sätt där, nu kommer att behövas en större insats härifrån. Svenskan och matten t.ex. finns ju inte där. Det blir mer resande på grundlärarprogrammet och kanske också en större likvärdighet (Lär). Sekvensen gav även exempel på konkreta problem som då studenterna pekade på att ingen till kursen anknuten lärare var tillgänglig på Gotland och de kommunikativa utmaningar som situationen innebar. Situationen hade likväl efterhand förbättrats genom att flera lärare från campus Uppsala undervisade på Gotland. En synpunkt som också kom fram i sekvensen var att studenterna inte upplevde sig ha blivit antagna till en di-

stansutbildning och att uppläggningsen till den här delen inte svarade mot deras föreställningar om utbildningen.

Stödet från en lokal lärare upplevdes som positivt av studenterna som uppskattade att ha lärare som kontinuerligt var tillgängliga: *Vi har ju haft våra lärare här, ...vi har haft dom nära oss nästan hela tiden, ...och vi kan vända oss till dem när som helst, även om dom inte är kursledare eller ansvariga för oss här...* (F5).

Studenterna gav exempel på en rad kommunikativa begränsningar med videoöverförda föreläsningar. Det föreföll som om avståndet ledde till en upplevd tröskel för aktivt deltagande i diskussionerna. Videotröskeln föranledde ett önskemål om en konsekvent utveckling av distansundervisningens didaktik: *Ja, vi har ju mikrofoner att fråga, men problemet är att vi har bara två och vi är en hel sal. Vi är bara trettio stycken, men ändå är vi utspridda så vi är inte alls alla där mikrofonen är och då känner jag så där att då skiter jag i det, att det blir lite så då man inte har den där kontakten att man inte ställer frågor* (F1). Excerpten liksom den följande visar att initiativet och den retoriska makten befann sig där läraren fysiskt var närvarande: *...Och då har det ibland varit problemet att dom inte använder mikrofoner och då blir det att det bara är dom i Uppsala som hör det* (F1). Även bristen på synlighet bidrog till känslan av utanförskap när tomma röster talade: *Vi ser dom inte ens, alltså vi ser ju läraren, det är ju inte hela salen, det känns bara som tomma röster som ställer frågor ibland, så det känns ju inte som att man är med* (F1).

Underskottet av inflytande hos gruppen som befann sig på distans påkallar nödvändigheten av systematik i undervisningsarrangemang på ett sätt som säkrar deltagarna likvärdiga möjligheter att delta i diskussioner. Likvärdiga möjligheter för kommunikation garanterar att den potential som grupperna besatt kunde ge underlag för en innehålls- och synpunktsrik diskussion. Föreläsarnas ambitioner att notera användningen av mikrofoner och att se undervisningsgrupperna som en helhet framhölls dock av en student: *Fast då brukar föreläsarna vara bra på att säga till: men nu får ni prata i mikrofonen så Gotland också hör och det tycker jag verkligen har varit bra. Vi har ju inte missat nånting, dom har ju fått ta om det då* (F1).

Distansföreläsningarna hade även fått en student att ifrågasätta den existerande uppläggningsen och som undrade om inte föreläsningar kunde bandas så att studenterna ändå skulle ha möjlighet att åhöra dem: *Det skulle ju kunna vara en fördel om föreläsningarna hade lagts upp på den här Studentportalen då... om hela föreläsningen lagts upp som en video, det hade varit jättefördel verkligen. Så kan man sitta hemma och gå igenom den, speciellt om man missar* (F1).

Ett koordineringsproblem uppstod på grund av att *...det är olika scheman och olika seminarieledare* (F5). Kompromisser som måste göras för att schemat överhuvudtaget skulle fungera ledde också till pedagogiska kompromisser som påverkade likvärdigheten och som kunde ha konsekvenser för kvaliteten på undervisningen: *...det huvudsakliga programmet hålls i Uppsala... Man sätter ett schema som passar bra, och sen får man anpassa så att Gotland får komma in och ha seminarier och föreläsningar, men då är det kanske under en och samma dag för att föreläsaren och seminariehallaren är här bara över dan och trycka in tre seminarier på en förmiddag eller eftermiddag så på så sätt har vi inte samma möjligheter som Uppsala* (F5).

En lärare berörde generellt frågan om hur ett tvåcampus universitet i grunden borde utformas för att garantera så likvärdiga studieförhållanden som möjligt för studenterna: *... på samma sätt som dom självklart gör med stolthet vid Uppsala universitet, så borde man känna en identitet i att vara Campus Gotland-student, för ...vi känner oss som B-laget. Alltså, "gomorgon studenter, och hej till er på Gotland också", alltså det är nån som kommer till...* (Lär).

Läraren efterlyste en klarare uppfattning om principerna bakom uppläggningsen av studierna så att det skulle framgå vad parallellcampusdimensionen i studierna egentligen betydde: *Det här systemet med nåt slags halvdistan, både få det från Uppsala, men ändå*

bygga upp en campusmiljö här ... man kan göra utbildning på distans, men då ska det heta distans! Jag tycker inte vi genomför det vi saluför, riktigt, fullt ut (Lär).

Gruppsammanhållning

En rambetingelse som vi mötte både under observationerna och i intervjuerna med studenterna var en stark och trygg grupsammanhållning som föreföll att positivt påverka motivation och engagemang: *...vi fick lära känna varandra väldigt, väldigt väl, vi gjorde väldigt mycket dramaövningar och det tror jag la en trygg grund för att vi skulle kunna hjälpa åt och göra det här kanske lite mer... även om vi jobbar individuellt, såklart, så är det... det finns trygghet i den här klassen (F5).*

Studenten exponerade samtidigt en farhåga att den förändrade uppläggningsen då lärarutbildningen på Gotland blivit en del av lärarutbildningen vid Uppsala universitet riskerade att inverka menligt på gotlandsutbildningen: *Och många är ju... har inte gått akademisk utbildning tidigare, så jag har lagt stort värde i det som vi fick göra i början och att det finns mycket här på Gotland, som fick komma fram då, och som har avtagit ju längre vi fick komma in i Uppsalas värld. (F5).*

Internationalisering

Som framkom i del II ska enligt universitetets handlingsplan för internationalisering Uppsala universitet utveckla samverkan och utbyten med ledande universitet i andra länder. Internationalisering av utbildningen kan således karakteriseras som en ramfaktor som möjliggör och reglerar olika internationellt orienterade former av verksamhet. Studentutbyte och engelskspråkiga kurser utgör en viktig del av internationaliseringen. I *Program för internationalisering vid Uppsala universitet* (2009) framhålls att studentutbytet ska främjas och inom varje utbildningsprogram ska det vara möjligt att förlägga en del av utbildningen utomlands, samt där det är möjligt, ta emot utländska studenter.

Utbytesverksamhet

Enligt statistiska uppgifter från Enheten för skolans internationalisering erbjuds utbytesmöjligheter för studenter och lärare med ca 30 lärosäten i Europa inom Erasmus+. År 2015 var antalet utresande studenter 13 och lärare 4. En termin, ett s.k. mobilitetsfönster, har öppnats i lärarprogrammen, termin 6 i Förskolläraryrket och termin 7 för de andra programmen. Det sammanlagda antalet inresande studenter, enligt olika avtal, var 2015 sammanlagt 82 och inresande lärare 12. Utbytesverksamheten har enligt uppgifterna sin tyngdpunkt på inresande studenter och lärare.

Trots att institutionen i schemat försökt öppna utbytesfönster verkade utbytesverksamhet tillsvidare inte ha utvecklats till en etablerad praxis. Enligt de intryck vi fick under intervjuer med lärarstudenter förefaller utbytesverksamheten utgöra en marginell företeelse. Mycket sällan i diskussionerna kom studenterna spontant in på frågor som rörde utbytesverksamhet.

Hos studenter kunde dock ett visst intresse spåras för att delta i utbyte. För en student var det rentav en motiverande faktor vid valet av lärosäte: *Det var en av anledningarna till att jag valde Uppsala universitet. Jag frågade väldigt många olika skolor för just lärarutbildningen och det är ju dom som har flest möjligheter av dom jag hittade... För mig har det alltid varit en dröm att studera utomlands (F1).*

Det föreföll även som om i synnerhet det korta ämneslärarprogrammet skulle ha specifika problem med att ge möjligheter för studenter att delta i utbytesprogram på grund av att programmet är så komprimerat. En ämneslärarstudent illustrerade och bekräftade med sin erfarenhet att utbytesverksamheten allmänt sett var lågt prioriterad. Studenten ville göra en av VFU-perioderna utomlands och *...så sa dom nä det går inte eftersom du läser den korta, som den också kallas, den kompletterande lärarutbildningen, så vi ska ju få*

besök med nån som bedömer oss, så det går inte. Men jag tjtade och fick och vi löste det med att jag blev filmad i stället. Så jag tror inte det är vanligt alls. Inte på den långa heller (Åk3).

Engelskspråkiga kurser

En förutsättning för att ta emot inresande studenter är att ett kursutbud kunde erbjudas på engelska. Inresande studenter hade enligt uppgifter kurser i pedagogik och läste grundkurser i svenska språket. Kurserna inriktades på pedagogiska företeelser ur ett komparativt perspektiv, på det svenska skolsystemet och i viss mån även på ämnesdidaktik. Kurserna ges både på grundnivå och på avancerad nivå. Dessutom ingår en förhållandevis omfattande del som rör individuella projekt. Utbudet föreföll mångsidigt och inriktat på möjligheter att möta studenter som befinner sig i olika skeden av sina studier. Volymen på utbudet garanterade också att studenter har konkreta möjligheter att avlägga ett rimligt antal studiepoäng under sin vistelse vid gästuniversitetet. Däremot har vi inte kunnat identifiera kurser inom UVK där inresande studenter på ett naturligt sätt skulle ha integrerats i reguljära studentgrupper.

En lärare uttalade sin besvikelse över att lärarutbildningen inte i större utsträckning engagerade sig i studentutbyte och upplevde att verksamheten inte var närvarande i lärarens miljö: *Det känns som om den delen är på nåt annat ställe än där vi är... (Lär).* Läraren undrade därför över varför inga möten ordnades... *t.ex. mellan dom studenterna som läser på ämneslärarprogrammet och om det kommer en grupp från Holland... (Lär).* Läraren föreslog att gemensamma seminarier kunde anordnas för att överhuvudtaget stimulera kontakter mellan inresande studenter från olika länder och studenter inom lärarprogrammen.

Sammanfattning

Inom kategorin undervisning har vi primärt granskat aktivitetsformerna inom kurserna. Vad gäller högskoleförordningens innehållsområden visade det sig att studenterna gjorde olika viktningar av hur områdena behandlats inom UVK (jfr även Bertilsson 2016). Markanta skillnader i uppfattningar påträffades mellan å ena sidan förskollärarstudenter och ämneslärarstudenter samt å andra sidan mellan förskollärarstudenter och grundlärarstudenter. Studenterna önskade större enfaset i synnerhet på bedömning. Området Vetenskapsteori och forskningsmetodik i högskoleförordningen hade ingen specifik kurs inom UVK utan hade integrerats i kursutbudet. Generellt var området nedtonat i kurserna. En viss forskningsanknytning förekom i form av föreläsningar som inkluderade forskningsresultat. Däremot var explicit forskningsmetodik svagt kommunicerad i kurserna. En balans mellan forskning och beprövad erfarenhet efterlystes. Forskningserfarenhet förväntades enligt det Humboldtska idealet förenas med undervisning. Betydelsen av att i lärarkåren ha både forskande lärare och lärare med beprövad erfarenhet lyftes fram och frågan om ökad samverkan mellan UVK till VFU knöts till behovet av lärare med beprövad erfarenhet. Mot bakgrunden av att vetenskapligheten i undervisningen så starkt underströks framstår det som något paradoxalt att en så stor andel av lärarkåren var icke disputerad och att professorskårens medverkan i undervisningen var blygsam.

Synpunkter på kursmålen framträdde sparsamt och latent i kommentarer om kurserna. Målen uppfattades som tämligen oproblematiske men uppläggningsen fick likväl inte vara för hårt styrande.

Respondenterna såg fördelar i att ha föreläsningar och seminarier enligt en bestämd rytm. Föreläsningars motiverande potential underströks och studenter såg att föreläsningar både kunde erbjuda helhetsperspektiv och exempel på hur kreativa lärandemiljöer kunde skapas. Lärares engagemang, personlighet och retoriska förmåga accentuerades och lärarens konkreta agerande framhölls som förebild. Involveringen av timlärare med tidsmässigt korta anställningar reducerade möjligheterna till långsiktigt engagemang i lärandeprocesser. Lärarnas ämneskompetens skattades överlag som hög men benägen-

heten att delta i föreläsningar påverkades av hur studenterna uppfattade kvaliteten på lärarnas framställning.

Seminarierna tillmättes en central betydelse inom UVK och bearbetningen av litteratur sågs som en viktig verksamhetsform. Studenternas aktiva deltagande i seminarierna blev därför, enligt lärarna en förutsättning för att seminarierna skulle fylla sin funktion. Seminarierna bedömdes också vara en arena för fördjupning av teman från föreläsningar där samspelet inom seminariegruppen ansågs bidra till begreppslig förståelse. Att utveckla undervisningens autenticitet utgående från egna skolminnen hade enligt studenter blivit slentrianmässig. Under seminarierna kunde för läraryrket essentiella färdigheter övas och övning av studenternas kommunikativa färdigheter underströks. I diskussionerna framhövdes jämbördiga möjligheter till ett aktivt deltagande.

En gemensam policy som reglerade närvaron saknades. Synen på närvaro vid seminarier varierade starkt och gränsade till förvirring. I relationen frihet och obligatorium ingick en stor osäkerhet som riskerade att hota utbildningens kvalitet. Andelen närvarande studenter varierade, likaså studenternas aktivitet under gemensamma diskussioner. Friheten motiverades med hänvisning till tanken om en självstyrd, bildningstörstig student men friheten blev dock en paradox eftersom seminariet som aktivitetsform förutsätter att människor möts för att gemensamt dryfta centrala frågeställningar. På grund av den rådande situationen hade lärarna utvecklat strategier för att förmå studenterna att delta. Seminarierna kunde göras intressanta eller innehållsligt betydelsefulla. De kunde också kopplas till olika typer av förstärkning, som extra poäng vid examination, innehåll som tydligt förberedde för examination eller kontrakt om garanterad närvaro. Långa kompletterande uppgifter ansågs till och med kunna avskräcka studenterna från att vara frånvarande. Restseminarier erbjöds studenter som missat enskilda seminarier. Oklarheten om kraven på närvaro hade således bidragit till att utveckla en uppsättning av strategier för att garantera närvaro.

Som tidigare framgått önskade studenterna att en större vikt skulle fästas vid bedömning inom UVK. I det perspektivet trädde lärarnas bedömning av kurserna fram och tillskrevs en modellfunktion, i synnerhet ifråga om en formativ bedömning som stödde lärandet. Studenterna ställde krav på en bedömning som sträckte sig utöver enbart godkända prestationer. Lärarna inom UVK fick emellertid också positiv kritik för sina bedömningsinsatser. Det verkade dock finnas ett problem i hur progression tydligt kunde kommuniceras inom UVK, dvs. hur processen att växa till lärare identifierades och begreppsliggjordes. Diskrepans rådde mellan önskan om feedback och studenternas konkreta utnyttjande av den feedback lärarna erbjöd. Förverkligandet av en konsekvent formativ bedömning innebar en arbetsbelastning som lärarna hanterade på olika sätt. Studenter riktade i större utsträckning in kommentarer om bedömning på formativ bedömning än på summativ. Även om formerna för summativ bedömning varierade, ansågs variationen i examinationsformerna vara begränsad.

Olika kursledare hade utvecklat egna rutiner för val av kurslitteratur. Processen var kontinuerlig och lärarna hade möjligheter att medverka. Trots att lärarna verkade omedvetna om en klart uttalad policy om mängden litteratur inom kurserna hade ett slags konsensus om mängden utvecklats. Uppfattningarna om en ändamålsenlig omfattning på litteraturen i förhållande till antalet högskolepoäng varierade. Vissa studenter uppfattade litteraturen som komplicerad och svår att ta till sig. Variationer i ämneslärarstudenters ämnesmässiga bakgrund påverkade uppfattningarna om litteraturen. Önskemål om en komprimering av litteraturen framfördes, i synnerhet av studenter med en naturvetenskaplig studieinriktning. Litteraturens relevans uppfattades som starkt positiv och starkt negativ och sågs således både som intressant och som vetenskapligt underbyggd, men också som icke koherent i förhållande till kursens tema.

IKT sågs primärt som en uppsättning verktyg för undervisningen. Både studenter och lärare menade att VFU i liten utsträckning gav träning i användning av IKT-verktyg. Till en del hade tekniken integrerats i seminarier och kursuppgifter men studenterna efter-

frågade en ökad multimodalitet och att teknikanvändningen borde genomsyra hela programmet och fungera som förebild.

Koherens

Kategorin koherens har i rapportens inledning (del II) ringats in med hjälp av begrepp som samstämmighet och överensstämmelse. Strukturell koherens tolkades som likformighet i uppbyggnaden och i dispositionen av olika kurser. Konceptuell koherens tillämpad på ett helt utbildningsprogram tolkades så att involverade parter inom UVK, Ä(did) och VFU diskuterat och kommit överens om hur delarna ska vara relaterade och hur en meningsfylld och organiskt sammansatt helhet kan skapas. Ur dokumentanalysen framgick att koherensen var svagt utvecklad mellan de tre fälten UVK, VFU och Ä(did).

De institutionella betingelserna inom de olika utbildningsprogrammen varierar. I synnerhet inom ämneslärarprogram som är uppbyggda enligt matrismodellen utarmas bilden av lärarutbildningen som en samlad helhet med risk för fragmentering av utbildningen. Intervjumaterialet har kategoriserats under två rubriker: *anknytning* och *ekologisk validitet*.

Anknytning

Inom underkategorin anknytning, som avser frågan om hur olika delar av utbildningen upplevs vara relaterade, har fyra aspekter urskiljts: *stadium*, *kurs*, *program* och *UVK-VFU*.

Stadium

Studenter pekade på att kurserna primärt inte alltid var anpassade till det stadium de kvalificerade sig för. Både förskol- och ämneslärarstuderande klagade över att undervisningen i för hög grad var anpassad till grundlärarstadiet. En student hävdade att det fanns lärare som inte läst förskolans läroplan: *...det märks att dom är vana vid att utbilda lärarstudenter och dom riktar sig främst till dom. Det är många som uttryckt att dom inte läst förskolans läroplan* (F4). En ämneslärarstudent ansåg att exemplen på en kurs i specialpedagogik riktade sig till fel åldersnivå: *Vi ska ju undervisa gymnasieelever och så tog dom exempel från låg- och mellanstadiet vilket man kanske kan ha användning av det men det blir lite fel* (Äk1). Ur utsagorna kunde också utläsas ett behov av att introducera nya lärare i kursprogrammet för att garantera sammanhang därför att *...dom har ofta ingen koll...* (G6), som en grundlärarstudent valde att formulera sig. En annan grundlärarstudent pekade också på problemet med att lärarna inte alltid var *...så införstådda med vilka vi är ...Utan det är så här: Ni pluggar? Grundlärare, 1-3? ...Det känns som att det vore fördelaktigt att dom visste, jaha, 4-6, vad har ni läst innan?* (G6). En annan grundlärarstudent berättade om liknande typer av erfarenheter då lärare under föreläsningen kunde utbrista: *...”ja ni är också här”, men det är lite sån attityd från lärarna, kan jag tycka* (G6).

Den svaga anknytningen kunde även gälla den litteratur lärarstudenterna skulle läsa inför VFU-perioder och en ämneslärarstudent menade att litteraturen var svagt stadietpassad och fortsatte: *Jag har funnit en del ganska irrelevant och detta läste jag innan, nån bok var inte alls relevant för gymnasienivå, det var för lågstadieelever och man ser inte relevansen i det* (Ä3).

Kurser som samlade studenter på olika program upplevdes som utmanande både av lärare och av studenter. Enligt en kursledare *...försöker vi hitta en mellanväg* (Kul) så att kursinnehållet skulle framstå som relevant för olika målgrupper. Kursledaren pekade på *... många generella principer, som politisk styrning och utvärdering som rör skolor generellt* (Kul). Det fanns en medveten strävan till att skapa en likartad kursdesign så att studenter

skulle kunna hoppa mellan kurser inom samma tema även om en kurs samtidigt skulle ...färgas av inriktningen... (Kul). Själva kursplaneringen anpassades till lärarstudenter inom olika program: ...om jag t.ex. gick in och föreläste om, med utgångspunkten John Hatties bok, Synligt lärande, så kunde jag ha en föreläsning som jag förberedde för grundlärarna och sen någon vecka senare kunde jag ha samma föreläsning men med viss anpassning för ämneslärarna eller tvärtom (Kul).

Från studenternas perspektiv sett skapade kompromisser olika slag av problem: Ja, alltså det är blandat eftersom vi ibland går parallellt med F-3 ...men det kanske är ömsesidigt att vissa förslag och exempel på metoder är kanske anpassat till metoder som är lämpat för F-6 men som vi 4-6 får höra eller tvärtom (FG).

Kursernas innehåll och uppläggning gick inte ...att koppla till förskolan eller att det känns så långt borta (F4), och det krävdes därför en omtolkning av innehållet: Det blir alltid att försöka koppla om hela tiden hur man skulle kunna sätta det i praktiken i förskolans värld för dom berättar oftast om skolans värld (F4). En student betonade också att kurserna skulle inriktas mot förskolan och att också den analyserade forskningen skulle utgå från det aktuella stadiet: Men ingen som jag känner har sagt, men det här kan ni använda i förskolan, just så (F4), eller ... Gärna ännu mera inriktat mot förskolan, vi läser ju till förskollärare, gärna att dom har förankring i det själva, att dom har forskat (F4).

Även bland lärare ansågs det krävande att i samma kurs ha studenter från olika utbildningsprogram. Utmaningen låg dels i att undervisa studenter med helt olika förkunskaper, dels i att anpassa undervisningen till två olika kategorier av lärare. Hänsyn skulle nämligen tas till studenternas tidigare kunskaper och ...samma kurs för förskollärare och ämneslärare enligt det korta programmet ska anpassas till förkunskaper, nivå osv. (Lär). Samma lärare fortsatte med att beskriva variationen inom en studerandegrupp genom att konstatera att ... här var det ämneslärarutbildningen och enstaka från den kompletterande, den korta, dels att dom har gedigna ämneskunskaper, vissa har t.o.m. disputerat i andra ämnen... En annan kursledare jämförde studievanan mellan olika kategorier av lärarstudenter och hävdade att ...ämneslärarna ofta kommer med en hyfsat stark studievana med sig om man jämför med grundlärarna (Kul). Studievana studenter hade enligt kursledaren utvecklat en förmåga att ta till sig teoretiska begrepp och omsätta dessa i undervisningen. Även studenter själva framhöll sin förmåga att tillgodogöra sig s.k. teoretisk litteratur och en student ansåg att lärarna ...inte riktigt litar på vår förmåga att sälla och att ta till oss teoretisk litteratur och ... vi som läser det kompletterande har ju läst i flera år minst och har minst en examen bakom oss (Äk3).

Studenternas uppfattningar om anpassningen av kurser till målgruppen länkades också till den ämnesmässiga inriktningen på tidigare studier: ... jag har ju en samhällsvetenskaplig bakgrund och då är det säkert lättare för mig... (Ä3), eller ... kemi, det är väldigt annorlunda, jag var väldigt förvånad över... jag förstod egentligen inte alls vad som förväntades av mig, det väl några månader innan jag kunde ställa om och börja diskutera med andra på kursen liksom, hur tänker ni? (Äk1). En ämneslärarstudent inom samhällsvetenskap knöt anpassningen till variationer i vetenskapstraditioner mellan olika discipliner och till olika epistemologier genom att framhålla: ...om jag skulle hoppa på en fysikutbildning nu skulle jag ha precis lika svårt och det betyder ju inte att kraven är för hårda utan det beror på att det är en helt annan vetenskapstradition (Äk1).

En lärare förmedlade från sitt perspektiv liknande erfarenheter om övergången: ...Kommer man då från ett strikt teoretiskt ämne, dom som kommer från fysik och matte och så, dom tycker ju det här är blaha blaha liksom, var får vi svaren hur vi ska göra, ge oss nu då receptet hur vi ska göra när vi undervisar. Men det finns inga såna recept. Du måste jobba dig fram till ett recept utifrån en massa olika teorier och dina erfarenheter och så. Och det kan ju många uppfatta som en promenad (Lär). Läraren underströk emellertid att övergången till de pedagogiska studierna kunde förorsaka anpassningsproblem: Sen kör dom på första tentan många och blir ju alldeles förtvivlade, för dom har en idé om att här...

luddar vi lite runt och diskuterar och pratar, för att den litteratur som vi läser och dom frågor som vi diskuterar har inga exakta svar... (Lär).

Förväntningar på studenter kunde, beroende på vilken vetenskaplig disciplin de studerade, också uppfattas som alltför höga och en ämneslärarstudent framhöll att *...jag tror att förväntningarna på alla som kom hit var alldeles för höga, med goda skäl i och för sig (Äk1)*. Problemet enligt en naturvetare var *...att man förväntade nästan att många studenter här hade goda insikter. Visserligen ... är det bra med för höga förväntningar men... jag som naturvetare hade väldigt svårt (Äk1)*. En kursledare bekräftade svårigheterna vid övergången från s.k. exakta vetenskaper till beteendevetenskaper: *...ofta är det då folk som kommer från naturvetarhåll, så dom hoppar ju också över en ganska stor ämnesfakultetsgräns när dom kommer till våran undervisning. "Jag kan inte förstå varför jag ska behöva kunna det här, jag ska bli gymnasielärare på naturvetarprogrammet"!* (Kul).

Variationer i ämneslärarstudenternas bakgrund gällde, som framkommit, inriktningen på deras tidigare studier. Variationer i nivån på tidigare studier kunde även vara omfattande: *...när vi kommer in på det här korta lärarprogrammet, då kan det ju finnas såna som har disputerat och då blir det ju en HELT annan sak. Så även om kraven på kursen är samma, så blir ju undervisningen helt olika. Man märker snabbt vad man kan lägga sig på för nivå på det hela (Lär).*

Sammantaget pekade anpassning till stadiet på behovet att anpassa undervisningen till studenters utgångskunskaper och -färdigheter, något som särskilt accentueras inom ämneslärarutbildningen där studerande inom naturvetenskap och psykologistuderande har varierande erfarenheter som knappast kan lämnas obeaktade vid val av innehåll och metod för undervisningen. Inom utbildningen ställs rationaliseringsinriktade krav mot en optimering av undervisningen både i förhållande till studenternas utgångskunskaper och till de stadier som studenterna kommer att undervisa på.

Kurs

Vilken typ av uppfattningar framkom om hur kurser inom olika delar av lärarprogrammet var relaterade och hur olika aktiviteter inom en kurs var relaterade?

Samma uppsättning av begrepp återkom då studenterna mötte samma lärare på olika kurser, t.ex. så att samma lärare höll både föreläsningar och seminarier och även hållit tidigare kurser så *...dom vet vad vi har lärt oss innan, och alltså kommit med begrepp och uttryck och så där och det här behöver jag ju inte säga för ni har... eller när ...det är samma föreläsare som håller i seminariet, så då finns det en röd tråd, absolut! (Ä3)*. En lärare bekräftade också fördelen med att hålla både föreläsningar och seminarier och tyckte att det *...blev riktigt bra med den här kombon av föreläsning i onsdags och seminarium idag (Lär)*. Betoningen av en nära relation mellan föreläsningar, seminarier och kurslitteratur framkom också i följande excerpt som sammanfattar olika delar av undervisningsprocessen: *... men jag tänker att dom flesta kurserna är upplagda så att det finns litteratur angivet till varje föreläsning och så kommer det ett påföljande seminarium och i det skedet bearbetar man liksom litteraturen (Äk1)*.

Exempel på en tydlig konceptuell koherens gavs då studenter framhöll 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 (Äk1)* och *...kursen inleddes ju med en föreläsning som vi sen hade ett eller två seminarier till och det kopplar ju väldigt bra... (Äk1)*. En grundlärarstudent 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 (G6)*. En grundlärarstudent karakteriserade en kurs så att *...vissa delar är väldigt återkommande, upprepande, medan andra har väldigt tydlig progression (G6)*. En annan student tog också fram progressionen genom att betona den nära anknytningen mellan två kurser. Strävan till anknytning kunde också ske i form av repetition exempelvis så att läraren påminde om att *...det här ska ni kunna, jag tar en liten snabb sammanfattning, ofta är det ju bra att dom tar en liten upprepning (G6)*.

Bland uttalandena efterlystes också mera av sammanfattningar som kunde befästa kunskapen och ge helhetsperspektiv på behandlade företeelser: *Alltså, det är nog svårt för oss när vi är mitt i, jag upplever att vi inte drar några större helheter från det, att det är väldigt abrupt och att lärarna inte vet vad vi gjort tidigare och sånt här och att det uppstår den typen av konflikter* (Äk1). Först långt senare *...om att halvår när vi är klara, kanske vi känner att vi har fått en helhet.*

Fenomenet lärande uppmärksammades av en av lärarutbildarna som påtalade problemet med starkt varierande synsätt som behandlades och hur lärarstudenterna drabbas: *...och då skulle det kunna vara så, att den läraren som undervisar i matematik behärskar bara Vygotskij och så lär dom sej den proximala utvecklingszonen och sen så går dom ut och så får dom en tredje variant av sin lokala utbildare* (Kul).

Kurserna kritiserades för att de sinsemellan uppvisade brister i strukturell koherens och det: *...känns inte alltid som att dom kurserna har kontakt med varandra, men det är särskilt påtagligt i den här kursen, men det är väl också för att vi är flera program som läser kursen tillsammans* (Äk3). Kurserna ansågs inte "connecta" med varandra: *...dom här kurserna som berör varandra, alltså pedagogik, sociologi, inom kärnan känns det ju konstigt om dom inte connectar kurserna med varandra. ...vi har läst om olika begrepp som ramfaktorer... Dom begreppen som vi hade förra kursen, dom begreppen hänger ju ihop liksom, men här tar det stopp. Alla kunskaper blir isolerade till varje kurs... Alla begrepp blir väldigt isolerade i varje kurs* (G6). Kanhända att en förklarande orsak låg i att kännedom om övriga UVK-kurser kunde vara begränsad även bland lärarna: *Jag måste börja med att säga att jag har väldigt lite insyn i vad dom gör på dom andra kurserna. Jag känner i stort sett till min egen kurs* (Kul). Ungefär samma brist på kunskap uttryckte en lärare som inte heller kände till studiernas uppläggning utanför den egna kursen: *...kanske det är så, ja, jag är inte insatt. Men svenska och matematik vet jag att dom har hos oss, i huset* (Lär). Uppenbarligen var det en utmaning att utveckla procedurer för information som gav lärarutbildare insikt i vad som behandlades i olika kurser.

En av lärarna var medveten om problemet med helhetsperspektiv och ansåg att: *Det viktigaste vore att få in ett samtal mellan dom som är involverade om helheten, vad vill vi att lärarutbildningen ska vara för nånting och hur tar olika delar ansvar för det. Nu upplever jag att man inte vet vad dom gör på andra kurser och man ser nog på ganska olika sätt på lärarutbildningen...* (Lär). En kursledare framhöll också att det ibland ställdes för stora krav på studenterna men hoppades i alla fall *...att dom ska foga ihop dom olika pusselbitarna, ...att det blir ganska mycket upp till studenterna och vi underlättar inte så mycket som vi skulle kunna göra...* (Kul). Svårigheten att åstadkomma ett helhetsperspektiv hörde samman med lärarutbildningens uppbyggnad vilket kom fram i följande kursledares uttalande. Kursledaren konstaterade att kurser tas emot mycket olika beroende på studenternas ämnesmässiga bakgrund, både så en kurs kunde uppfattas som den bästa eller som den sämsta: *Mitt intryck av studenternas reaktion på den här kursen är att antingen förstår dom mycket väl och dom är glada över kursen och jag får mail att det är den bästa kursen jag läst på lärarprogrammet eller så är det precis tvärtom, jag kan inte för mitt liv förstå varför jag ska läsa den här kursen* (Kul).

Program

Under intervjuerna vidgades diskussionen också till att gälla alla de fält där lärarutbildningen försiggick. Enligt en uppfattning cirkulerade UVK, VFU och Ä(did) "i sina egna kretslopp" utan att mötas, vilket även dokumentanalysen visade: *Jag tycker det känns, åtminstone om man tar de stora delarna, de här, alltså kärnan och VFUn och ämnesdidaktiken, dom känns lite parallella för mig, ...dom når inte ihop alls, det känns som att när jag är ute på skolan så är det på ett vis och sen får man ställa om tankesättet när man kommer tillbaka hit. Jag känner inte att den kopplingen riktigt finns* (Äk2). Olika delar av lärarutbildningen ansågs i för stor utsträckning vara separerade: *...jag vet ju att studenterna befinner sig i två olika världar, Blåsenhusvärlden och ämnesvärlden och det kan se helt olika*

ut (Kul). Den typ av koherens som betonades gällde samhörigheten mellan föreläsningar och seminarier och ibland även mellan dessa och kurslitteratur, som i excerpten: *Ja, det verkar vara en föreläsning till ett seminarium så har det varit frågor då, som man dels har fått svar på föreläsning och så har man fått läsa sig till via litteraturen till varje seminarium då* (F4).

En lärare konstaterade att gemensamma möten hölls endast i anslutning till planeringen av VFU: *Där möts vi, ja, jag träffar aldrig nån från nån annan ämnesinstitution nån annan gång än när vi har VFU-möten* (Lär). Möten hade för läraren avslöjat diskrepansen i uppfattningar om innebörden i begreppet didaktik: *...där märker man vilka olika uppfattningar det finns om vad didaktik är. Litteraturvetarna är också didaktiker, men när vi pratar om didaktik pratar vi om helt olika saker* (Lär). En annan lärare konkretiserade tanken om samarbete genom att peka på de möjligheter VFU-mötena gav: *Ja men det skulle man t.ex. kunna göra på ett sånt här VFU-möte. "Ja men vilka principer praktiserar ni under era ämnesdidaktiska seminarier, jaha, och vad gör ni och vad bygger ni det på" ...så att man liksom delar med sig utan att det blir ibland så här ...jag har mitt som jag gör och det har alltid fungerat bra. "Ja men, VAD gör du och vad gör man på"...* (Lär). Läraren hade inte mött något intresse för UVK-kurser hos ämnesföreträdare: *...jag har aldrig träffat nån ämnesinstitutionslärare som har varit intresserad av vad VI gör på Lärande och utveckling. Annat än på VFU ...det känns ...att det finns nåt slags motsättning mellan vad vi gör och vad dom gör. ...att om man jobbar på ämnesinstitutionerna så har man kanske om möjligt ännu mindre överblick över liksom hela lärarprogrammet...* (Lär). Enligt läraren förblev det oklart vilken part som skulle fatta avgöranden då för lärarutbildningen viktiga innehållsfrågor avgjordes: *...vi har ju dom här VFU-koordinatorerna, som ansvarar för att vi ska mötas i dom här grupperna, men det är fortfarande oklart tycker jag, vem det är som liksom sätter ner foten och säger: Det HÄR är vad vår lärarutbildning ska erbjuda...* (Lär).

Frågan om vem som i grunden skulle avgöra lärarprogrammets innehåll och upplägg föreföll inte klart definierad. Konkret kom den här tanken till uttryck i det faktum att ämneslärarstudenterna hade, beroende disciplin, starkt varierande kunskaper i didaktik: *...för vi möter ju studenterna när dom kommer på Lärande och utveckling... Hur mycket didaktik har ni haft och det är ju väldigt olika. Om man kommer från religionsvetenskapen har man ju betydligt mer kött på benen än om man kommer från matte t.ex.* Den här situationen gav ett ojämnt utgångsläge: *Och det är ju jätteorättvist för dom här studenterna som kommer för dom har ju väldigt olika förutsättningar sen när vi börjar med Lärande och utveckling. Några har aldrig hört talas om didaktik medan andra faktiskt jobbat didaktiskt och det är ju inte så himla smart tycker jag* (Lär). Några lärare poängterade ämnesdidaktikens otydliga position genom att hänvisa till institutionsbundna förklaringar som då *...metodiklektorerna monterades bort från utbildningen... Jag ser det som ett problem att det ser ganska varierande ut ute på institutionerna när det gäller den didaktiska kompetensen* (Kul).

Meningsutbytet i samtalssekvensen nedan antyder ämnesdidaktikens oklara och problematiska position enligt en grupp ämneslärarstudenter. Uppläggningsen upplevdes starkt variera mellan olika ämnen i ämneslärarstudierna:

- Nä men, då man läser fritt då liksom är det utan koppling till lärarutbildningen. Då är det ju ingen pedagogik alls i undervisningen.
- Och det skall det inte vara heller men man kan inte ha den här heller.
- Matte, var dom inte där? Näe maten var inte där. Så det blev bara kemi och biologi där och så. Jag vet från spanska var det inte bara här på lärarprogrammet, men jag har hört från dom som går lärarprogrammet i spanska här, dom har inte heller någon bra ämnesdidaktik fast dom går på lärarprogrammet så att du får konkreta exempel på hur ska du undervisa spanska i klassrummet.
- Men jag har hört att engelska institutionen har väldigt bra ämnesdidaktik, men det är för dem som går det långa ämneslärarprogrammet ...och det tycker jag är det jag saknar i kurserna, konkret ämnesdidaktik. Det har vi ingenting. Ämnesdidaktikkursen, ja jag hade en doktorand i xx ...och så där va, som var väldigt fokuserad på det liksom, men konkret undervisning i xx fick jag liksom ingenting av egentligen. (Äk1).

En grundlärarstuderande ansåg sig däremot ha fått didaktik åtminstone i någon utsträckning och pekade på potentialen hos didaktik som en integrerande princip för att hålla samman utbildningen: *...vi har lite didaktik på varje kurs, det är väl i så fall den som hänger ihop liksom. I nån kurs har vi väl skrivit nån lektionsplanering, nånting LITET i varje kurs* (G6).

Den svaga strukturella koherensen mellan olika institutioner involverade i lärarutbildning upplevdes också som ett problem bland studenter. Lärarna vid en institution ansågs vara *...helt ointresserade av lärarutbildningar så dom engagerar sig inte alls i den typen av frågor, pedagogiska frågor ha, ha, ha...* och budskapet från lärarna var att *...det är styrt uppifrån ...tyvärr ni kommer att få acceptera att det är som det är* (Äk1).

Det förefaller uppenbart att som situationen beskrivits förutsätts en kontinuerlig diskussion inom och mellan fälten. Mellan kurser med samma tema inom olika program existerade enligt en kursledare redan ett tematiskt planeringssamarbete *...som vi har nu för att det ges en hel del samordningsvinster mellan dom olika programmen för vi har samma fyra teman, lite olika innehåll och olika åldersanpassning så att säga men vi har samma innehåll på dom olika programmen* (Kul). Samordningen gynnade möjligheterna att tillgodogöra sig lärarnas expertkunnande, fördjupning och möjligheter att utveckla ett helhetsperspektiv.

UVK – VFU

Både studenter och lärare lyfte vid intervjuerna fram betydelsen av en nära anknytning mellan UVK och VFU. En lärare formulerade en uppfordrande tanke om betydelsen av att lärarna hade insikter i hur olika delar av utbildningen hörde samman: *...Om inte VI vet hur vi gör, hur ska vi då få studenterna att förstå vikten av dom olika delarna för just deras yrke* (Lär). Läraren framhöll betydelsen av undervisningspraktiken och att erfarenheter från den integreras i UVK: *...VFU-perioderna är ju centrala, men också det att lyfta upp det som hände på VFUn och använda VFUn i kurserna som vi har här* (Lär). Ur intervjuerna framträdde två aspekter som rörde relationen, den ena handlade konkret om *planering och genomförande av undervisning* och den andra om *förhållandet mellan teori och praktik*.

Planering och genomförande

Hur förberedda upplevde studenterna att de var inför VFU? Flera lärarstudenter hävdade att länken mellan UVK och VFU överhuvudtaget var svag och att ingen egentlig förberedelse gavs och att *...man hade gärna fått nån hint om hur det är i praktiken* (Ä3). Enligt en ämneslärarstudent var det *...faktiskt pinsamt att komma till praktiken och liksom inte ha någonting, alltså du kan knappt ens planera en lektion och du hinner inte ha något om bedömning. ...och så har du ju ingenting så du skall vara en naturbegåvning* (Äk1). En annan student berättade om sin upplevelse och konstaterade uppgivet inför VFU att *...man vet ingenting, men ...som tur var hade jag en bra handledare som liksom tyckte att liksom bra, okej då lär jag dig då* (Äk1). Ytterligare en ämneslärarstudent menade att *Det var ingen förberedelse alls. ...Och så kommer man ut och är helt paralyserad och det är så mycket man liksom skall ta in och så samtidigt ska man skriva uppsatser till dom här kurserna...* (Äk1).

Särskilt didaktikens hur-fråga ansågs underkommunicerad: *...alltså det upplevs att vi ska få kunskap om det, inte som att vi ska få verktygen upplever jag* (Äk1), och vidare *...jag tänker det där med verktyg, att vi generellt efterfrågar flera verktyg. En ganska kort didaktikkurs, där man också kände att det här var för lite verktyg* (Äk1). Undervisningsprocessen upplevdes i stor utsträckning ha överlämnats till VFU-lärarna: *Mer VFU-tid, det är för lite som är ägnat åt VFU* (Äk1).

Även inom VFU ansågs utrymmet att behandla undervisningens hur-fråga begränsat: *...här pratar man så mycket om att det är VFUn som ska ge det här hur:et men där kommer vi ju ganska många gånger ut och ska undervisa, och då får man inte så mycket hur för då är*

det fortfarande det som man själv har med sig som utgångspunkt (Äk1). Studenten identifierade paradoxen i VFU-perioderna som ju å ena sidan syftade till att utveckla kunskaper och färdigheter samtidigt som dessa å andra sidan redan förutsattes vara etablerade.

Studenterna återkom upprepade gånger till frågan om hur de skulle undervisa: *Ja men, alltså HUR man ska undervisa, alltså hur jag ska göra, tips och råd, alltså vi ska lära sjuåringar och läsa* (G6). Studenten menade att de visserligen fått kunskap om undervisningstraditioner *...men jag saknar metodik, ...nått sånt har vi ju egentligen inte* (G6). Enligt en grundlärarstudent ingick lektionsplanering i de flesta ämneskurser, men problemet var att det här momentet ansågs komma för sent eller först under termin 6. Förklaringen från lärarutbildarens sida var att den didaktiska analysen skulle tas in först i ett skede då studenterna förväntades kunna ta till sig lektionsplaneringen. Reaktionen från studentens sida var då att *...om man tittar tillbaka på det vi har gjort har vi gjort allt i blindo. Alltså syfte, mål, ...man har ju inte fått någon riktig kunskap* (G6).

Studenternas kritik av att själva undervisningsprocessen underkommunicerades i studierna var enligt en kursledare motiverad: *Nej, alltså om jag talar för mig så är man i denna kurs, liksom, så här finns det också, haha, anledning att öka den kommunikationen. Och det tror jag också då liksom tillsättande av adjungerade adjunkter i skolan är liksom, det är ju på sätt och vis åter till metodiklektorer...* (Kul). En lärare understödde tanken om att återinföra metodiklärare: *...Jag skulle vilja ha tillbaka dom här gamla metodiklektorer-na, dom som var både ute i verksamheten och på plats. Så att studenterna har kanske seminarier här med en metodiklektor... och sen så ut...* (Lär).

Lärarutbildare berörde även frågan om utbildningsbakgrundens relevans för kvalificeringen av lärare. Betydelsen av en bakgrund som lärare poängterades också *...jag har lärarbakgrund, ...så jag har kopplat det hårdare till yrkeslivet tror jag* (Kul). Betydelsen av att ha arbetat många år i skolan underströks: *...att se kopplingen och då är det viktigt att studenterna får bra lokal lärarutbildare också, ...handledning när dom är ute på VFU* (Lär). Vikten av att lärarutbildare dels representerade beprövad erfarenhet, dels vetenskaplig kvalificering framhölls också: *Vi har ju NN, adjunkten, som har den beprövade erfarenheten. ...Och sen så har vi givetvis dom teoretiska perspektiven och forskarna* (Kul).

Möjligheten att öka undervisningspraktiken i skolan, exempelvis så att undervisningen på campus i högre grad skulle varvas med praktik, lyftes också fram *...alltså jag tror att man skulle ha mer varvat av praktik* (Kul). En annan tänkbar alternativ utväg för att lösa problemet med att *...hitta intresserade och duktiga handledare* (Kul) kunde vara att inrätta övningsskolor *...ska vi ha den här typen av övningsskolor eller starkare knytning till handledare* (Kul). Vad övningsskolor i det här sammanhanget betydde framgick dock inte ur diskussionen.

Flera förslag på hur relationen UVK och VFU kunde förtätas framfördes. En kursledare tog modell från ett utländskt lärosäte och påpekade att: *...dom har MER VFU, på ett annat sätt. Dom universitetsanställda, dom går ut i skolorna och undervisar studenter på plats ...Jag säger inte att vi ska gå och ta dom kommunala lärarnas arbetsuppgifter, men vi skulle kunna samarbeta i mycket högre grad* (Kul). En ämneslärarstudent drog en parallell till hur VFU arrangerades på en lärarutbildning vid ett annat lärosäte: *Alltså dom kanske inte är så många veckor, ... men alltså på ALLA kurser får dom prova på det dom lärt sig medan vi har VFU tre gånger. Vi har ju nästa termin och då ska vi komma ihåg från tre terminer vad vi lärt oss, det var ju tre terminer sen vi hade VFU senast* (G6). En ämneslärarstudent saknade kontinuitet i distributionen av VFU-perioderna och framhöll att *...vi skulle uppskatta jättemycket att man var på VFU hela tiden, kanske några dagar i veckan, men det försvårar att vi är på olika platser och i olika städer och så där, så klart* (Äk3) och studenten ansåg vidare ett induktivt arbetssätt så *...att man då är ute kanske ute en, två dagar i veckan och resten på universitetet så att man kan behandla det som händer. (Äk3)* Enligt en sådan uppläggning *...kan man följa elever på ett helt annat sätt, och deras utveckling. Jag tror man kan se sin egen utveckling* (Äk3).

En form av trepartssamarbete mellan läraren på VFU-skolan, campusläraren och studenten efterlystes av en ämneslärarstudent med motiveringen att VFU-lärarna ju inte hade ...*förmåga till att hålla dom teoretiska diskussionerna heller, dom är ju inte heller på den nivån, dom är ju på samma nivå som vi plus lite till kanske, för dom har inte gjort någånå mera. Det man behöver är ju kopplingen till akademiker som faktiskt forskar inom områdena, som sitter på den teoretiska kunskapen (Äk1).* Den kopplingen var inte nödvändigtvis självklar: *Och det vet inte jag så mycket om, hur VFU fungerar. Det jag vet är ju att det fungerar olika bra. Vissa fungerar ju men... och dom kanske också är... skulle kunna vara, skulle kunna utvecklas i den riktningen (Kul).*

Tajmningen av praktikperioderna upplevdes också som problematisk. De var för få och dessutom var det långa tidshopp mellan olika praktikperioder, *Så det blir ju otroliga hopp mellan varje praktiktillfälle (G6).* Enligt samma grundlärarstudent hade det varit mer ändamålsenligt ...*att dela upp praktiktillfällen i kanske fem delar och kortare perioder. Det blir ju nästan ett och ett halvt år mellan gångerna så man vill nästan ut och jobba själv för man glömmmer bort vad man lärt sig, man har inget och hänga upp det på, minnet börjar likasom...(G6).* Studentens erfarenhet stöds av dokumentanalysen som visar hur VFU-perioder är tidsmässigt insatta i kursprogrammet. Studenten gav även ett exempel på hur tidsläggningen kunde slå ut i praktiken: *Och så har man gjort en lektionsplanering för en etta och så handlar det om, att dom ska jobba med skräp, säger vi, och så kommer man till en trea där dom jobbade med skräp för två år sen!... Istället hade det, enligt studenten, varit ...bättre att man har kontinuerligt, så att man vet att nu ska jag göra en lektionsplanering i den här kursen, så då jag gör den så vet jag att jag kan testa den då jag kommer ut på VFU om två veckor (G6).*

Problem med tajmningen gällde också informationen om de teman som skulle behandlas under en kommande VFU-period: *Ja, för vi får ju ingen information just före vi går ut på VFU på just dom uppgifterna vi ska ha (F4).* Uttalandet jävades till en del av en kursledare som hävdade att: *Jag studerar ju mycket VFU-frågor med studenterna, men i övrigt är det inte mycket, och ingen efterbehandling när lärarstudenter återvänt från en VFU-period eller uppgift som de ålagts att utföra (Kul).* En grundlärarstudent, med erfarenheter av att tidigare ha arbetat som lärare, ansåg ...*att det hade varit bättre att om man hade kunnat så att säga förbereda alltså innan man går ut på VFU:n och jobba då med planering och kunnat diskutera med mina kursare och frågat vad tycker ni har jag uppnått nu? (G6).* Samma önskan uttryckte en annan så här: *Men det syns som om man skulle bli bättre förberedd om man fick träna och om man gjorde det flera gånger under de här tre terminerna att man verkligen går igenom tillsammans liksom att har jag lagt upp det här rätt och så lär man sig varje gång (Äk1).* Dessutom borde hänsyn tas till lärarstudenternas erfarenheter av att ha arbetat som lärare: *...jag har jobbat tre år i skola innan jag började, och vissa har ju inte jobbat alls, bara varit på VFU och då blir det ju jättesvårt att sätta det här till verkligheten då man bara haft VFU. Mer liksom på riktigt så man kan tänka hur det är (G6).* En som saknade erfarenhet av att arbeta som lärare kände sig utkastad på VFU: *...för dom som inte har gjort det så känns det som att du kastas ut på VFU:n utan att ha fått någon vetskap alls. Du har haft utbildningshistoria och liksom så skall du planera en lektion (Äk1).*

Flera studenter framhöll emellertid att de upplevt sig relativt väl förberedda inför VFU, exempelvis en student som sade att *Jag känner väl mig ganska förberedd, men jag har inte riktigt grepp om vad som ska examineras, men det får vi väl veta... (Ä3).* En grundlärarstudent tyckte att förberedelsen var ...*väl ganska bra ...då hade vi en ganska grundlig genomgång, var det svenska och matte, jo ...så hade dom exempel vad man kan göra i undervisningen och sånt där, liksom damma av... Men det tycker jag var en ganska bra förberedelse (FG).*

Förhållandet mellan teori och praktik

Det andra temat rörde relationen mellan teoriorienterade kurser på campus och VFU som praktikorienterad verksamhet. Temat berördes av både lärarstudenter och lärarut-

bildare. En ämneslärarstudent hävdade med bestämdhet att *...kopplingen teori och praktik ska göras tydligare. Jag tycker att det är jätteviktigt att man får tydligare koppling till ditt faktiska framtida arbete därför att det är det som jag känner att jag saknar i dom flesta kurserna* (Äk1). Genom en starkare anknytning skulle *...kurserna också bli mer relevanta* (Äk1). En annan ämneslärarstudent menade däremot att det inte var nödvändigt att *...koppla ihop det [teori - praktik] så väldigt mycket men efterarbetet känns alltid som det blir undanskuffat* (Äk3). Studenten hänvisade däremot till tidigare framförd kritik mot att *...så väldigt mycket teoretiska arbeten som man ska hålla på med när man är ute på sin VFU* (Äk3). Anknytningen mellan teori och praktik var enligt en lärarutbildare uppenbar även om studenterna ibland ställde sig tveksamma: *...jag tycker det, att man ser kopplingen. Ibland säger studenterna, åh, det här är liksom bara läsa, läsa, men det riktiga arbetet är i skolan, att dom får tillämpa sina kunskaper och se hur det är* (Lär).

En kursledare ville stärka relationen mellan UVK och VFU och i högre grad synliggöra relationen i utbildningen: *Jag skulle vilja förändra relationen till skolan mera, ...att det kom in mer naturligt, att den relationen var mer synlig i hela utbildningen mera* (Kul). Tanken utgick från erfarenheter från kurser för handledande lärare där en förstärkning av den vetenskapliga grunden stått i fokus: *...och jag tycker att man skulle vara bättre att involvera dom lärarna i att t.ex. skriva uppgifterna som studenterna ska ha när dom går ut på VFU. Ingen av dom här lärarna som jag har pratat med där har blivit inbjudna till att vara med och formulera dom uppgifterna* (Kul). Kursledaren ville alltså även involvera de handledande lärarna i formuleringen av kursuppgifter.

Den praxisförberedande potentialen i kurserna ansågs variera. Specialpedagogiken verkade ha satsat på att förbereda studenterna för VFU och arbetet i klass: *Men specialpedagogiken har varit väldigt mycket klassrumsbaserad* (Ä3). Att VFU hade gett studenterna möjlighet att pröva sig fram och testa på uppskattades: *...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, hur man arbetar med vissa barn och sådär* (G6), eller möjligheter att använda drama i undervisningen.

Andra exempel på praxisföberedande aktiviteter gällde föberedelserna på campus inför VFU-perioder. En lärarutbildare beskrev hur studenterna konkret arbetade inför, under och efter VFU-perioder: *VFUn är väldigt väldigt viktigt. Jag ber dom alltid tänka tillbaka på sina VFU-perioder, HAR ni varit med om någonting, har ni sett någonting när ni var ute på VFU, ...var ni själv med om någonting relaterat till det här osv.* (Kul). En annan lärare beskrev sin kontakt med lärarstudenter på VFU så här: *...jag är med på en lektion, oftast matte men inte alltid matte, just att jag har alla ämnen från grundskolan så jag kan titta på andra ämnen också. ...Jag är med en lektion och sen efteråt, så där 40-50 minuter pratar om lektionen och allmänt om ledarskap, ämneskunskaper...* (Lär). Samma lärare beskrev efterarbetet så att studenterna *...skriver reflektioner och slutrapporter och sen har dom VFU-uppgifter. Jag läser deras VFU-uppgifter och sen har vi examination också på slutet av VFU och där är jag också med, att dom muntligt berättar då* (Lär).

Till efterarbetet hörde att skriva *...respons på uppgiften då och det man hinner, men man har kanske 30 stycken samtidigt så... man får gå runt och prata och lyssna* (Lär). För en kursledare var det viktigt att lärarstudenterna i den hemtentamen som följde efter VFU skulle *...ge ett undervisningsexempel och då kan dom ju välja och ta något från sin VFU eller om dom tänker ut nånting i anslutning till det s.a.s* (Kul). Lärarnas besök uppskattades och en ämneslärarstudent tyckte *...att det blir jättebra att dom kommer ut, även om det planeringsmässigt var lite knepigt, det kan jag tala om från eget perspektiv och personen som kom ut hade inte några teoretiska kunskaper i mitt ämne ...så jag hade gärna sett att man hade dom teoretiska kunskaperna också* (Äk1).

En viktig del av förhållandet mellan teori och praktik gällde frågan om hur bedömningen av teori och praktik förverkligades. I bedömningen av VFU var både lärare på campus och lokala lärare involverade. Osäkerhet verkade dock råda om samarbetet mellan lärargrupperna var systematiserat eller överhuvudtaget existerade. En kursledare förklarade

att ...sen kommer det en person härifrån ut till skolan och bedömer, och jag har inte heller nån aning om hur den personens bedömning ser ut och hur systematisk den är. Och det där dokumentet borde man ju synka på något sätt, man borde synka det med den som är ute och gör VFU-besök, så att vi tittar på samma sak (Kul). Uppföljningsrutinerna kritiserades av studenter och en hävdade att *Vi följer ju inte upp våra erfarenheter, vi tematiserar ingenting kring dom, och det är aldrig så dära ...å skulle man ju ha kunnat få jättemycket ut av att alla har varit på olika ställen. Och vi kopplar ju aldrig ihop det med teorin (Åk2)*. Ungefär samma omdöme gav följande student om uppföljningen efter VFU: *Ja, då finns det ingen koppling, varken... ingen tematisering och ingen koppling till det teoretiska heller, utan vi ska skriva en rapport, som vi egentligen inte får någon tid till att skriva på, utan vi ska skriva den på våran arbetsplats. Det har i alla fall inte jag kunnat göra (Åk2)*.

Bertilsson (2016) noterade i sin undersökning att det i relationen mellan UVK-kurserna och de ämnesdidaktiska kurserna framträdde stora skillnader i uppfattningar mellan ämneslärarstudenterna och studenterna på det korta programmet å ena sidan och förskollärarstudenterna och grundlärarstudenterna å den andra. Närmare hälften av ämneslärarstudenterna svarade att "kurserna inom UVK och ämnesdidaktik inte stödde varandra" medan endast 7 procent av förskollärarstudenterna och 15 procent av grundlärarstudenterna angav samma uppfattning.

De olika kategorierna av studenter hade olika uppfattningar om samverkan mellan UVK och VFU och ämnesdidaktik. Det föreföll att finnas en "Blåsenhuseffekt" vilket innebar att en majoritet av förskol- och grundlärarstudenter uppfattade att samtliga delar av lärarutbildningen stödde varandra. Det verkade utgöra en fördel för studenternas uppfattning om lärarutbildningen som helhet ifall UVK och ämnesdidaktik hölls nära samman. Ämneslärarstudenterna ställde sig mer kritiska till hur de olika delarna integrerats. Det verkade således som om matrismodellen utgjorde en utmaning för att upprätthålla strukturell och konceptuell koherens i utbildningsprogrammen.

Ekologisk validitet

Underkategorin ekologisk validitet använder vi som beteckning för informanternas uppfattning om utbildningens relevans för den kommande yrkesutövningen. Utbildningen förväntas på ett autentiskt och sanningsenligt sätt spegla existerande förhållanden i en naturlig miljö (jfr Cohen & Manion, 2001). Ekologisk validitet inkluderar en sådan kvalificering av lärare som utrustar dem med förmåga och mod att handla och förändra. Den här aspekten på ekologisk validitet aktualiserar därmed frågan om skolans demokratiuppdrag. Vi har identifierat följande aspekter: *relevans, förändring och helhet*.

Relevans

Relevansen beskrevs ofta med hänvisning till den konkreta användbarheten i klassrumspraktiken, t.ex. i undervisningssituationen: *...däremot fick vi en uppgift som handlade om att man skall planera en lektion. Den var bra. Den var så där oj va bra, det här kan jag använda på min praktik, men det var en grej. Det var det enda. Innan den här kursen som jag har känt att jag kan använda på min praktik. Och jag har tyckt att det har varit synd att komma till praktiken och ha ingenting i redskap och liksom... (Åk1)*. Ibland kontrasterades teori och det som benämndes utgöra verkligheten på ett drastiskt sätt som i uttalandet *...Många tycker att det är på en väldigt vetenskaplig nivå så man nästan tappar relationen till verkligheten. Men den här kursen (...) kopplar verkligen till verkligheten (Åk1)*.

Studenter hade den omedelbara nyttan i fokus medan läraren med sin erfarenhet och mer globala perspektiv kunde ange många skäl för relevansen i sin kurs exempelvis: *Så varför är det viktigt? Jag kan se en massa olika sätt hur den här kunskapen är superviktig att ha när man kommer ut i klassrummet och när man skall kunna fungera som lärare i en lärarkår i dagens samhällssystem och i dagens skolsystem. När man börjar med dom historiska kunskaperna t.ex., de historiska kunskaperna, deras värde för läraryrket ligger ju i att man*

kommer att kunna betrakta sig själv utifrån, historisera sin egen plats utifrån ett system men också i ett samhälle (Kul). Skälen var i och för sig motiverade men enligt vår tolkning förelåg en risk för en överemfas där en viss del av en utbildning fick stark betoning på helhetens bekostnad. Från ett studentperspektiv igen kunde en överbetoning av en omedelbar nytta ske på bekostnad av förutsättningarna att gestalta ett öppet och helhetsorienterat synsätt på det kommande yrket.

Enligt röster från lärarstudenter uppfylldes kraven på relevans då kurser berörde frågor som stod nära klassrummet och lärarens konkreta arbete: *Den här kursen har innehållit både och tycker jag. Både teoribildning, vetenskap och konkret praktiskt arbete. Speciellt den här kursen... Det handlar ju om klassrumspraktiken va, så det är ju väldigt konkret* (Äk1). En förskollärarstudent tyckte att lärarna i en UVK-kurs hade lyckats i sina ambitioner att förena teori- och praktikorienterade moment: *...att man hela tiden ska tänka hur man ska praktisera det i klassrummet, alltså lärarna har pushat på det, att man ska tänka liksom handfast hur man agerar i ett klassrum. Så det känns som att, om man aldrig då har varit i skolan och undervisat så tycker jag att man får mer kött på benen* (F1).

Ett annat sätt att uttrycka relevansen var en kurs på campus som kunde ge konkreta redskap för undervisningen: *Ja, detta var ju väldigt relevant, det var mycket mer greppat än vad vi haft innan, det var verkligen så där praktiskt, eller många seminarier har varit praktiska, vilket jag har sett väldigt mycket fördel av, man ta med det till sin undervisningssituation* (Ä3). Inför en tidigare praktikperiod hade studenten upplevt frustration därför att förberedelsen för VFU bedömdes som otillräcklig *...inför den första VFU:n hade vi ju ingenting faktiskt...* (Äk1). Även en lärare underströk betydelsen av att en kurs ska vara relevant för yrkeslivet: *...mitt mål från början var att det skulle vara disputerade lärare och att studenterna skulle känna att det som dom läser i den här kursen ska ha bäring i deras yrkesliv. Och ha det i varje del och det var en del arbete med det* (Kul). När kopplingen fungerade kunde teorier omsättas i praktiska handlingar: *...jag har lyckats ta dom här teorierna och göra praktiska handlingar utav dem och det har verkligen fungerat, så jag tycker jag haft jättestor användning av dom kunskaper som lärs ut, men det är lite upp till en själv* (Äk1), eller *...man kan ju använda mycket av kursinnehåll, så rent praktiskt* (F4). Betydelsen av att ta ett eget ansvar och att omsätta kunskap i praktisk handling poängterades av en förskollärarstudent: *...jag tror att tanken är att vi ska ta till det vi har gjort och väva in det som själva. Vi tränar på, vad har vi gjort, vad har vi läst...* (F4). Relevansen kunde även förstärkas om yrkesverksamma lärare anlätades: *En sak som jag skulle önska mera till lärarprogrammet var såna här gästföreläsare som är en verksam lärare som kommer och pratar om sina erfarenheter* (G6).

Följande ämneslärarstudent underströk att kursinnehållet visserligen kunde ha karaktären av *nice to know* medan läraryrkets *must know* låg i undervisning och bedömningsfrågor: *Ja till exempel utbildningshistoria, alltså det är intressant att veta och det är jättebra litteratur och jättebra att veta men det är ingenting som jag kan liksom använda sen som lärare. Man har fullt upp med liksom ja bedömning undervisning och så där* (Äk1). Avståndet till skolan upplevdes också vara stort: *...det är mycket runtomkring, alltså just klassrummet finns kanske inte alltid med...* (FG). Upplevelsen av distans artikulerades ännu tydligare av en ämneslärarstudent: *Det är väldigt bortkopplat ibland ...Och du har ingen användning av det sen som lärare* (Äk1). Den konkreta nyttans beroende av avståndet till praktiken framgick i följande excerpt: *...det kan vara att det blir för teoretiskt, att det blir för svårt att omvandla i praktiken och implementera den här teorin...* (FG). Även bland lärarna uttrycktes en medvetenhet om problemet med att knyta campusundervisningen närmare skola och klassrum: *...man läser om undervisning men de får aldrig se det i praktiken utan på tentan får dom skriva om vad som stod i boken* (Lär).

Konsekvensen kunde bli att lärarstudenters uppfattning om sin beredskap att agera i klassrum underminerades: *Jag känner en stor nervositet när jag kommer ut i skolan faktiskt* (FG), eller med en annan students ord: *Man lär ju sig inte att bli trygg i sig själv, det förväntas man bli när man har slutat och så NU står jag här med mina 25 barn och nu ska jag*

va trygg i mig själv och typ lita på... det finns ingen i hörnet som hjälper (FG). En grundlärrarstudent var kritisk till kursen om ledarskap för att den i för stor utsträckning handlade om teorier och för lite om ledarskap i praktiken vilket reducerade relevansen: *Det var för lite faktisk ledarskapskunskap och för mycket teorier om ledarskap, där var ju inte så autentiskt, om man ska säga* (G6).

En del studenter ifrågasatte till och med sin motivation för läraryrket: *Men jag tror att jag var jättemycket mer sugen på att bli lärare när vi började, och efter första VFUn än vad jag är nu* (FG). Ett exempel på en form av ett lösningsorienterat tänkande framkom i nästa uttalande där ett begränsat utrymme för självständigt ansvar och handlande i VFU påtalades: *...vi får inte vara själva, med klassen egentligen, ...för då räknas det som vikarier, men det skulle ju behövas...* (FG). Liknande förslag om att utveckla autentiska möten med skolvardagen, så att studenter under praktiken undervisade helt på egen hand, fördes fram: *Ja, som att man är liksom lite grann av dagen är helt ensam, att det inte behöver räknas som vikarietid för det* (FG), eller att man som en annan student uttryckte det *...får slängas ut i vardagen, eller i verkligheten, flyga lite, hur gick det här, nå det gick dåligt, okej, då vet jag det, då kan jag...* (FG).

Bertilssons undersökning (2016) visade på variationer mellan studentgrupperna i olika faser av sin utbildning när det gäller synen på UVK-kursernas relevans för det framtida yrkeslivet. Knappt 8 procent av studenterna angav i början av sin utbildning att de var missnöjda medan motsvarande siffra för studenter i mitten eller slutet av sin utbildning låg på drygt 20 procent.

Förändring

Skolan som en självskriven och naturlig miljö för demokratifostran förutsätter lärare som medvetet går in i en fortgående förändringsprocess. Ett uttryck för ekologisk validitet blir därför att lärarutbildningen förväntas utrusta blivande lärare med insikter i skolan som en del av samhället och med förmåga och mod att handla, förändra och därmed att aktivt driva skolans utveckling.

En lärare uttryckte medvetenhet om behovet av ett aktivt förhållningssätt gentemot skolans demokratiuppdrag: *...det skulle vara mera åt det där hållet att ... sociologiska teorier, att analysera samhället, dom stora dragen, mera strukturellt orienterade, och så en annan sociologisk teori som mera fokuserar agens och förändring, en verktygslåda för att hitta motståndsstrategier och motståndstekniker och vice versa* (Lär). En kursledare exponerade en insikt om skolans dolda och icke avsedda effekter som kunde vara kontraproduktiva i relation till uppställda mål och poängterade att *...jag försökt att lägga in i seminarierna och i prov och postseminarier som vi har, hur man kan diskutera hur det här sker, var sker reproduktionen i klassrummet, t.ex., vilket ögonblick i undervisningen det sker...* (Kul).

Lärarutbildningens uppgift blev då att utbilda lärare med förmåga till meta-reflektion och kritiskt ifrågasättande av hur skolans demokratiuppdrag konkret realiserades i skolvardagen: *Ja, och en bild av skolan ...som en alltigenom god kraft ... måste ifrågasättas på utbildningen eftersom verkligheten inte ser ut så. Skolan är inte en alltigenom god kraft. Och när det kommer till kritan handlar det om vilken personlighet som finns på plats och kan verka som lärare* (Kul). En viktig dimension i demokratiuppdraget handlade om den kritiska förmågan att hos lärare skärpa blicken inför mångstämmigheten i klassrummet så att ingen elev lämnades efter: *Ja, då ska dom utbildas till att bli kritiska, att dom ska förstå att en stor del av deras verksamhet handlar om att plocka upp tillbakasatta elever för att få det hela att fungera och att dom förstår sin roll i samhället* (Kul). Betydelsen av anknytning till företeelser i samhället efterlystes kombinerat med mera inslag som bidrog till att öka programmets ekologiska validitet: *...jag skulle vilja ha mycket mer samarbete med sånt som finns utanför huset också. På den här kursen går vi ut på Fredens hus, ett museum som ligger på Slottet, som arbetar med också liksom normkritik...* (Kul).

En lärare anknöt till den perenna paradoxen om att under institutionellt tvång utveckla fria och självständiga människor: *...det fantastiska med den svenska skolan är att*

den lär ut kritiskt tänkande, men den säger så här: tänk kritiskt: tänk så här, och fortsatte: Det är en fantastisk förmåga att normalisera det normativa arbetet att fostra kritiskt tänkande individer ...det har byggts upp en känsla av att eleverna blir duktiga, ansvarstagande, självständiga, initiativtagande, dom lär sig tillsammans i grupp men dom går miste om sina ämneskunskaper (Lär).

Ekologisk validitet kunde också anknytas till diskrepansen mellan kraven på snabba, enkla "här och nu"-lösningar, och mer principiella, teoriförankrade långsiktiga lösningar. En kursledare framhöll att *...många studenter kommer in och vill ha quick fix lösningar. Hur dom ska göra i klassrummet, när uppstår vissa problem på grund av det som har att göra med mångfald...* (Kul). Kursledaren pekade på betydelsen av långsiktigt hållbara principer som en grund för lärarens professionella agerande: *Det hör ju också till ämnets natur att varje situation är ju så speciell och unik att vi kan inte ge dom, det här ska du göra då, och det här ska du göra då ...och så* (Kul). En grupp ämneslärarstudenter kritiserade dock en bristande anknytning av innehållet i en kurs, som behandlade politiska och samhällseliga reformer, och efterlyste en tydligare konceptuell koherens: *...vi inte fick liksom koppla ihop det med dom större och bredare perspektiven* (Åk1). Den här ambitionen verkade emellertid finnas eftersom en kursledare ansåg att förvärvad lärarerfarenhet efter hand ledde till ökade insikter om principiella hållbara förhållningssätt som sträckte sig utöver snabba instantlösningar: *...efter ett tag i yrket, då så kan dom gå tillbaka och fun-dera... ja men just det, hur ska vi göra i den här situationen, ja men på den kursen, då lärde vi oss att se på det här sättet på saker, hur ska jag leda det här?* (Kul).

Helhet

I den tredje aspekten av ekologisk validitet innefattar vi den helhet som förväntades växa fram då relaterade delar, som kurser och olika aktiviteter, sammanfogades. Konkret handlar helhet i vår tolkning om hur lärarstudenterna utrustades för ett mångprofessionellt arbetssamfund. En kursledare formulerade tanken så att *...jag tycker att ...det är jätteviktigt att blivande lärare ser skolan i ett perspektiv, ser att när man agerar i ett klassrum så gör man det i vissa ramar* (Kul).

En helhetssyn förutsatte att studierna inte snävades in alltför mycket: *...det finns en risk om man blir en egen enklav, så man läser Foucault på SITT sätt i lärarutbildningen, inte som man läser Foucault i samhället i stort, det är ju så stora utbildningar, man kan ju vara tillräckligt... Min vision vore snarare att man möts i intellektuella samtal och i utbildningar över hela landskapet, mer generellt* (Lär).

Samma betoning av en helhetssyn kom även fram i en utsaga av en ämneslärarstudent med arbetslivserfarenhet som tyckte att *...en kurs på universitetsnivå ska också var lite "highflying" så att säga, att det vidgar perspektiven och öppnar ögonen så att säga, från det vardagliga arbetet. Så det ska innehålla båda delarna tycker jag* (Åk1). Även en grundlärarstudent prisade en av kurserna *För att man lärde sig om LIVET, ...man förstod ju allt, man var bara, jahaa!* (G6), och en tyckte att kursen *...var jävligt intressant, man fick mera kött på benen liksom* (G6).

I ett holistiskt perspektiv inkluderades också förmågan att se samband mellan delar som konstituerade ett fenomen eller ett skeende: *...man kan se utifrån flera perspektiv ...man ser runt omkring eleven mer, inte bara vad den förstår och kan ...den kommer häri-från den miljön så kan man skapa en bättre kartläggning av en elev* (G6).

Innehållet i en kurs kunde likväl upplevas så stort och brett att helhetsgreppet även av den anledningen försvårades: *...det är en bra sak att ha med sig när man möter människor sen i sitt yrkesliv, det är bara när det blir så brett och stort så är det svårt att greppa* (F4). Även om studenten upplevde att kursen gick utöver ramarna för ett omedelbart, redskapsmässigt och matnyttigt kunskapsinnehåll exponerade uttalandet en positiv uppfattning om den framtida betydelsen av den här typen av kunskap för yrkeslivet.

Sammanfattning

Ett koherent kursutbud borde karakteriseras av en samstämmighet och sammanhang mellan olika delar av lärarutbildningen och även mellan den förvärvade kunskapen och dess användningspotential i praktiken.

Den strukturella koherensen inom och mellan kurserna har i dokumentanalysen konstaterats vara tydlig medan den konceptuella koherensen enligt lärare och studenter upplevdes vara svag mellan kurserna. Lärare uppgav att kännedomen om övriga UVK-kurser var begränsad och även mellan olika moment inom en kurs. Bristen på koherens kom starkt fram i synen på relationen mellan de tre fälten UVK, VFU och Ä(did) som ansågs cirkulera "i sina egna kretslopp". Oklarheter ansågs nämligen råda om vilken part som skulle fatta för lärarutbildningen viktiga beslut. En kontinuerlig diskussion mellan lärarutbildare vid olika institutioner efterfrågades därför.

Kurser som samlade studenter från olika program upplevdes som utmanande både av lärare och av studenter. Utmaningen låg i att undervisa studenter med helt olika förkunskaper och i att anpassa undervisningen till flera olika kategorier av lärare. Studenter pekade på att kurserna primärt inte alltid var anpassade till det stadium de kvalificerade sig för och förskol- och ämneslärarstuderande klagade över att undervisningen i för hög grad var anpassad till grundlärarstudiet.

Fördelar med att samma lärare höll både föreläsningar och seminarier framhölls. Bruket av begrepp blev på så sätt mera konsistent jämfört med att flera olika lärare undervisade. Ett liknande exempel på konceptuell koherens kom även fram i betoningen av en sammanknuten relation mellan kursens olika delar.

Både studenter och lärare poängterade betydelsen av en nära anknytning mellan UVK och VFU. Praxisförberedande aktiviteter på campus inför VFU-perioder varierade. Flera lärarstudenter hävdade att länken mellan UVK och VFU var svag, särskilt förberedelsen inför VFU. Studenterna återkom upprepade gånger till frågan om hur de skulle undervisa. Anknytningen av UVK-kurserna till skola och klassrum bedömdes vara underkommunicerad och undervisningsprocessen upplevdes i stor utsträckning ha överlämnats på VFU-lärarna. Möjligheten att öka undervisningspraktiken efterfrågades av studenter som önskade att undervisningen på campus i högre grad skulle varvas med praktik. Den tidsmässiga planeringen av praktikperioderna upplevdes också som problematisk eftersom det var det långa tidshopp mellan dem. I bedömningen av VFU var både lärare på campus och lokala lärare involverade, men osäkerhet verkade råda om samarbetet mellan lärargrupperna var systematiserat eller överhuvudtaget existerade.

Uppfattningar om relevansen i en kurs varierade mellan studenter och lärare. Relevansen beskrevs av studenter ofta med hänvisning till den konkreta användbarheten i klassrumspraktiken, som då kunskapen kunde omsättas i praktisk handling i undervisningen. Lärare anlade mer globala perspektiv och angav olika skäl för relevansen i sina kurser, såväl samhällseliga som historiska.

En strävan till koherens kom fram i den medvetenhet om behovet av ett aktivt förhållningssätt gentemot skolans demokratiuppdrag som lärarna poängterade. Skolan sågs som en naturlig miljö för demokratifostran och som förutsatte lärare som medvetet gick in i en fortgående förändringsprocess. Lärarutbildningens uppgift blev därför att utbilda lärare med förmåga till meta-reflektion och kritiskt ifrågasättande av hur skolans demokratiuppdrag konkret realiserats i skolvardagen. Ett uttryck för ekologisk validitet var att lärarutbildningen förväntades utrusta blivande lärare med insikter i skolan som en del av samhället och med förmåga och mod att handla, förändra och därmed att aktivt driva skolans utveckling.

Optimering

Även om optimering kan ses som en del av fenomenet koherens har vi valt att skapa en separat kategori som sammanfattar uppfattningar om hur utbildningen på ett ändamåls-enligt sätt kan anpassas till varierande förutsättningar och förhållningssätt hos studenter. Omvänt innefattar optimering även studenternas anpassning till de krav akademiska studier ställer. Optimering som fenomen är beroende av krav och begränsningar i styrdokument som reglerar undervisning. Till sin karaktär är den subjektiv och beroende av respondenters referensramar och engagemang. En optimerad undervisning förväntas utgå från den nivå studenterna befinner sig på och svara mot kraven på en organisk progression i yrkeskvalificeringen. Vi har identifierat följande tre underkategorier inom optimering: *nivå*, *fokus* och *horisont*.

Nivå

Nivån på studier förväntas i allmänhet anpassas till studenternas förutsättningar. Problem kan därför uppstå då variationen mellan studenternas förkunskaper är stor. Enligt en kursledare tolkades förutsättningarna så att *...80 % av studenterna ...är engagerade och är väl förberedda i den meningen att dom har goda förkunskaper och är mogna som personer* (Kul). En mindre andel ansågs dock sakna tillräckliga kunskaper och färdigheter och kursledaren uttryckte sig osminkat genom att framhålla att *...dom kan inte läsa och skriva själva... dom kommer att hamna att utbilda dom barn som är mest tillbakasatta... vi har inget incitament att stoppa dom i utbildningen. Det är öppna spjäll* (Kul). En kursledare påtalade också problemet med den lilla grupp som ansågs sakna de förkunskaper som krävdes men varnade för myten om de dåliga lärarstudenterna och bedömde andelen studenter till endast 5 procent som presterade *...på en nivå som inte är funktionell...* (Kul). Omsorg om elever som kommer att drabbas av lärare med uppenbara brister i kompetens exponerades: *...dom kan bli förödande om dom går ut och sprider sina okunskaper, så att säga, i fel sammanhang* (Kul).

Studenters och lärares uppfattningar om nivån på studierna varierade mellan *...pinsamt låg nivå* (F4) och *...ganska hårda krav* (Åk1). Vidare betonades att *...det är så himla olika på olika kurser* (FG) och om en kurs som pågick framhöll en grundlärarstudent att *...här är det väldigt mycket ...i den här kursen är vi tvungna att läsa allt* (FG).

Låg nivå

De mest frekventa svaren, ett femtiotal, som vi bokfört till kategorin optimering gällde studenternas uppfattning om att nivån på studierna var för lågt ställd. Temat krav har tidigare tangerats i specifika sammanhang. Här görs en analys av generella aspekter på uttalade uppfattningar om nivå och krav på studierna. Nyanserna i svaren varierade och vi har exponerat ett antal mönster som belyser studenternas uppfattningar om i vilka avseenden kraven inte ansågs vara tillräckliga. Ett tydligt mönster som framkom speciellt hos studenter inom grundlära- och förskolläroprogrammen var att kravnivån uppfattades som låg. Uttryck som förekom var att *...generellt på utbildningen är det VÄLDIGT låga krav* (F4) och *...man kan bara glida med* (F4). En grundlärarstudent jämförde sin upplevelse av lärarutbildningen med gymnasiet: *Men jag kan ju tycka ibland att det känns som att jag går på gymnasiet. Och det spelar inte så stor roll om jag kommer eller inte, liksom* (G6). Vidare ville studenten *...bli tagen på allvar, vi är universitetsstudenter och dom ska förstå det* (G6).

Studenternas omdömen om att det var möjligt att glida igenom kurserna kopplades speciellt till för lågt ställda krav under seminarierna. Förloppet beskrevs som *...en dålig liten spiral på nåt sätt, att ...dom som går kvar, ...är ju väldigt motiverade, ...men eftersom kraven blivit så låga på seminarierna, så man kan ju gå dit och sitta tyst och inte göra nån-*

ting, det är ju liksom okej, så har det varit alla de här tre åren (G6). Flera studenter meddelade också att krav på förberedelse inför seminarier saknades eller uppfattades som diffusa. ...man behöver inte vara förberedd. Man kan komma ganska oförberedd och ändå sitta ganska väl på seminariet. Sen är det fördel alltid om man är väl förberedd, för det hjälper ju en i studierna. Men man känner inte av kravet (Ä3), och i samma stil: Alltså du kan ju komma dit utan att vara speciellt påläst (G6), eller ...det är seminarierna som har en otroligt låg nivå (G6). En ämneslärarstudent menade att ...det enda, förutom ett sista seminarium, som var obligatoriskt, var att lämna in en A4 sida på varje moment... Det innebar att vi skulle leverera 6 A4 sidor på 6 veckor och det var inget annat som var obligatoriskt. ...det känns verkligen inte som det motsvarar nivån på studierna (Ä3). Konsekvenserna av lågt ställda krav på seminarierna preciseras ytterligare: ...diskussionerna som man har i helklassen ...blir också ganska ytlig och då kommer man inte heller in på det som står i litteraturen då grupperna får gå igenom vad man pratat om. Och då kommer det ofta upp något som man varit med om på VFU ...det är ju ganska lätta saker att prata om utan att man läst litteraturen (G6).

Lågt ställda krav kontrasterades också mot studenters studieambitioner: ...det finns ju en otrolig vilja och kompetens i våran klass, men i och med att man vet OM att när man ska lämna in en PM eller en tenta, alltså man vet att jag inte skulle behöva läsa någon litteratur, ...men jag vet att varje gång jag kommer från en tenta eller PM-inlämning och allting, jag hade inte behövt läsa så som jag gjort (G6). Fokus på den kompetens utbildningen skulle ge kom inte fram: ...jag VET att jag skulle ha kunnat gå igenom hela den här utbildningen utan att ha köpt en enda bok! Att bara den vetskapen gör mig så frustrerad! Alltså, det är ju så här, det handlar ju inte om KOMPETENSEN, alltså viljan att bli bra... (G6).

En låg nivå kunde sammanhållas med oklarhet i hur muntliga prestationer skulle bedömas vilket även kunde påverka studiemoralen: ...jag provade en muntlig examination på ett seminarium där vi fick 1 poäng och jag sa inte ett ljud på två timmar och frågade sen om jag ändå hade fått poängen, och det hade jag fått (F6). Oklarheten kunde innebära att ...många elever inte är förberedda (Ä3). En student konstaterade att läraren tittar lite surt, men att konsekvensen i alla fall uteblev trots att ...jag inte har läst litteraturen (F6).

En ämneslärarstudent hade höga förväntningar på lärarutbildningen och lärarutbildarna och underströk betydelsen av att lärarutbildare själva på ett ansvarsfullt sätt kommu- niserade utbildningen även om den råkade befinna sig i en förändringsprocess: Jag tycker att det vore kul om dom hade högre förväntningar på oss men kanske också på sig själva, ...för det ...blir lite negativ stämning för det är mycket ursäktande och så hära, vi har fått höra hela året att det är helt nytt och dadadada... det blir bara nåt slags negativ förstärkning när man också ser vår utbildning i den samhällsliga kontexten för alla här vill ju bli bra lärare och då vill vi gärna få en bra utbildning (Äk1).

Hög nivå

Trots många uttalanden om lågt ställda krav förmedlades även positivt nyanserade uttalanden om att krav ställdes och ibland kunde kurskraven rentav uppfattas som orimliga och drivna av motiv som skrämsel: Alltså den första kursen som vi läste, Lärande och utveckling, alltså jag kände att den här kursen har dom bara satt för att folk ska hoppa av! (G6). En annan fortsatte något dramatiskt: Skrämsel, Karl G. Hammar, första seminariet, 30 % slutade (G6), och i samma stil: Ja, skitjobbig kurs, man vet inte vad hälften av orden är, det här är BARA för att folk ska hoppa, liksom (G6). Studenten menade att det rådde en negativ förväntan på studenters fortsatta studier och uppmanade utbildarna till att ...ge grunden att göra rätt från början liksom men förvänta inte att vi ska göra fel (Äk1).

Ämneslärarstudenter framhöll också att kraven var högt ställda. En student hade i början av studierna fått uppfattningen om ...att det skulle nog vara ganska lätt här, man kommer att släppa ut vad som helst, och den känslan har jag ju inte längre utan det är ganska hårda krav. Har man klarat av en lärarutbildning, då... det har ändå varit nån form av nålsöga, väldigt stort nålsöga, men ändå (Äk1). Kraven ansågs högt ställda i rela-

tion till den tid som gavs för läsning av litteratur: *...jag tycker kraven är mycket... man ska ta in väldigt mycket information på en kort tid och det är ju inte alla som kan det och det är ju ingen jätteklar koppling mellan hur snabbt du kan läsa litteratur kanske och vad du sen ska göra i ditt yrkesliv (Äk1)*. Lärarytbildares syn på avhopp påtalades av en ämneslärarstudent: *...man liksom har förväntat sig att vi ska hoppa av, "Är ni fortfarande så här många", alltså det är en tråkig attityd liksom (Äk1)*.

Ambivalens

Studenter och lärare exponerade också uppfattningar om kluvenhet mellan å ena sidan formulerade krav och å andra sidan realiseringen av kurser. Kravnivån på de flesta kurserna bedömdes vara *...helt okej, men upplevelsen är att man skulle komma undan med väldigt mycket lägre (Äk3)*. Diskussionen om kravnivån var enligt en kursledare ett återkommande tema, bekant från den egna lärarytbildningen: *Jaa, jag har också hört det, och det återkommer, det var samma sak när jag var på 90-talet gick lärarytbildningen... vi läste ju kurser på institutionerna ...och sen gick vi till lärarytbildningen på s.k. Hawajikurser, om man kom till institutionen så blev man godkänd. Situationen har emellertid förändrats och idag ställs krav vilket enligt kursledaren kan beläggas med hjälp av ...siffror på genomströmningen på lärarytprogrammet... och... det är mindre än hälften som tar sig igenom lärarytbildningen (Kul)*.

En nyanserad bild förmedlade en student som menade att ett stort studerandeansvar *...var väldigt positivt därför att ...Det gav mer krav på mig som student att hänga med i studierna (Ä3)*. Studenten upplevde att *...samtidigt som det var relativt slapp, ställdes ändå kravet att om man inte ville stressa ihjäl sig dom sista dagarna på att lämna in uppgifterna så krävdes det att man hängde med. Och mig gav kursen väldigt mycket hur jag själv förhöll mej. Jag gillade väldigt upplägget på själva kursen, men kraven kunde varit högre (Ä3)*.

Effekter

Effekterna av upplevda krav uppvisade en stor variation och var beroende av om kraven ansågs som låga eller höga. En effekt av lågt ställda krav kunde rent av vara att nivån på utbildningen sjönk då lärare anpassade nivån efter studenter vilkas studieinsats var låg. *...det känns som om många lärare anpassar nivån enligt studenter som inte vill, eller jag menar, det finns ju många studenter som inte lägger tid på att plugga och gör allt dom kan för att dra ur all hjälp ur lärarna, dom är väldigt villiga att ge väldigt mycket mer än vad vi kanske borde få (F4)*.

Konsekvensen av att kraven var lågt ställda på seminarierna blev att det fanns *...väldigt många som inte är så pålästa (G6)* något kunde sänka nivån på gruppdiskussioner. En grundlärarstudent påpekade att *...det blir väldigt låg nivå på diskussionerna ...för att det blir så uppenbart att de här personerna har ingenting bakom det dom säger utan talar bara utifrån egna erfarenheter och ingenting från litteraturen och har liksom gått in och analyserat. Därför blir nivån på samtalen ofta ganska ytliga (G6)*.

En annan effekt igen kunde vara att sammansättningen av gruppen ansågs bli avgörande för lärande: *Man hamnar med en grupp som inte bryr sig ett dugg och då blir ju det seminariet väldigt värdelöst för mig, det blir bara jag som får berätta för dom andra vad dom redan borde ha läst (F4)*.

Variationer i gruppmedlemmarnas ambitionsnivå kunde resultera i ett strategiskt förhållningssätt, vilket i sin tur påverkade studentens engagemang, exempelvis så att: *...i den här kursen har jag fått ett bra arbetslag, i den här har jag fått några att släpa på. Man kan bli väldigt glad om man fått några som är engagerade, va härligt, det är en person som kommer att styra upp det här arbetet, jag kan bara lägga mej i bakvattnet (F6)*. Lågt ställda krav på seminarier ledde också enligt studenter till ett strategiskt läsande inför tentamen, dvs. en chansning på att satsa på den del av kurslitteraturen som mer sannolikt skulle komma upp. *Så jag tror att det är DÄR problematiken ligger, man KAN hoppa över så kanske man*

GÖR det (G6). Ett "lönsamt" läsande påverkades också av den information studenterna fick om litteraturen, vilket framkom i följande uttalande av en grundlärares student: *Och då vet man, som ledaren ...sa till oss igår: Nej, ni behöver inte använda all litteratur. För vi har en examinerande grej i den här kursen och det är hemtentan nästa vecka. Vad gör man för ekvation i huvudet då, vilka böcker är mest viktiga, okej då läser jag dom här fyra och så skiter jag i dom andra sex* (G6).

Den uppfattade låga nivån kunde även reducera motivationen att komma förberedd till ett seminarium och förorsaka lojalitetskonflikter inom studentgrupper: *Alltså att man inte behöver förbereda sig så där jätteordentligt, man kan göra det för sin egen skull, men en annan sitter där och inte har förberett mer än en tiondel av vad jag har gjort och ändå, ja men du får godkänt du också* (G6).

Åtgärder

Vilka åtgärder föreslogs för att komma till rätta med problemet med att glida igenom studierna? Ur svaren framgick förslag om ingångstest, förberedande kurser och eventuella tilläggsstudier. Som hjälp under studierna föreslogs även språkkonsultationer och förberedelseuppgifter inför seminarier samt krav på obligatorisk närvaro.

En kursledare var bekymrad över nivån på en liten grupp av studenter med svårigheter att tillgodogöra sig litteraturen: *...om jag ser att dom inte kan läsa litteraturen, det blir problematiskt på ett individplan, eftersom dom har investerat tre terminer i en utbildning, så det är en stor tragik för individen och det blir en stor press på oss som lärare, att vi ska kanske försöka få igenom dom på nåt vis* (Kul). Med ett annat lärosäte som modell föreslog kursledaren tanken om att införa möjligheter till språkkonsultationer och ett ingångstest så att studenter med svårigheter kunde erbjudas tilläggsstudier under en extra termin: *...och jag är villig att göra stora ansträngningar för att hjälpa dom med språkkonsultationer och sånt men jag kan inte göra jobbet åt dom och det är redan lite sent när dom kommer till termin 4 att fånga upp dom. På [ett annat lärosäte] har dom ju börjat med tester direkt och märker dom att någon har för dåliga matematikkunskaper så får dom läsa en extra termin för att hämta hem det* (Kul). På ämneslärarprogrammet föreföll det som om åtgärder redan vidtagits för att komma till rätta med de problem som svaga kunskaper förorsakade: *För om ni tittar på kursplanen, den som har klubbats inför hösten, för ämneslärarprogrammet, där ser ni att det står på kursmålet att man ska kunna kommunicera skriftligt och muntligt* (Kul).

Lärarna hade vidtagit eller övervägt flera andra åtgärder för att stödja studenter *...för vi vill så gärna visa på... föreslå hur dom kan plugga, vi vill hjälpa dom att hitta studiekamrater, vi vill hjälpa dom med att hitta formler, det gör vi genom att lägga upp arbetslagsuppgifter, ...och inför varje seminarium så får dom en uppgift att läsa, titta på en film, frågor, eller diskussionspunkter som man förväntas sitta i arbetslaget och lösa. Och så har vi en läshjälp, ett slags instuderingsfrågor, det är väldigt basic, men för att visa vad det är som är centralt, så i denna stora textmängd* (Kul). En kursledare berättade om att *...det var en student som mejlade mig nu, "jag tycker det är så högt tempo, kommer det att vara så här eller kommer det att trappas ner" och så skrev jag att du får nog acceptera att det är så här...* (Kul). Kursledaren rekommenderade likaså studenten att *...hitta en kamrat att studera med så ni kan dela både innehåll och hur man har uppfattat struktur... Sen är det ju en socialiseringsprocess att bli student på universitetet. Sen visar vi dom som har väldigt svårt att skriva till språkverkstan...* (Kul). Kursledaren framhöll att vissa studenter hade låga betyg från gymnasiet och för utbildningen gällde det därför att hitta en balans mellan att utveckla förmågan att självständigt ta ansvar för sina studier eller att bli curlad. Ett överdrivet beskyddande tillmötesgående kunde emellertid få en kontraproduktiv konsekvens. Det är *...lite så där hålla hand* (G6) som en student formulerade sig.

Problemet med svaga förkunskaper fick lärarna att uppmärksamma relationen mellan gymnasie- och universitetsstudier: *...jag vet egentligen inte om det ligger på lärarutbildningen, men det finns ju dom här studenterna som har bristande förkunskaper i matematik, i*

svenska språket, i engelska... (Lär). En kursledare tog upp betydelsen av goda kunskaper i svenska som undervisningsspråk och föreslog som en åtgärd att ...vi måste lägga upp en ribba för skriftlig kommunikation, dom som inte är tillräckligt bra, dom får inte bli godkända. Men så som det har varit tidigare, så har du ju kunnat komma in på utbildningen, gå utbildningen i tre fyra år, och sen skriver du ett examensarbete, det sista du gör, som håller väldigt dålig kvalitet, och så blir du inte godkänd (Kul). En grundlärarstudent i början av studierna bekräftade det utmanande att anpassa sig till universitetets sätt att fungera: ...så det svåra för mig var att gå över från gymnasiesättet till universitetssättet, det ÅR annorlunda, men själva innehållet, det är ju inte vad man väntar sig, det var inte det svåra, det svåra var att anpassa sig, tyckte JAG i alla fall. För tankesättet, allt runtomkring, inte bara skolan, var ju HELT annorlunda, man måste tänka på ett annat sätt, det var väl det som var det svåra för mig (F1).

Därför fanns således ett behov av att bättre knyta samman gymnasiestudier med universitetsstudier ...att man är tydligare med gymnasiet, jamen, det här är extremt viktigt för oss på universitetet. Så det är också den här kommunikationen mellan övergången mellan gymnasium och universitet (Lär). En konkret åtgärd på universitetet vore att utveckla ...ett slags preparandkurs några veckor innan dom kommer hit, att visa att det här... nu fräschar vi upp gymnasiekunskaperna, det här måste ni kunna när ni börjar för att det ska bli kvalitet på utbildningen... (Lär).

Risken för att snäva sorteringsmekanismer kunde leda till etiska dilemman framhölls av en kursledare: *Det känns inte rätt att utforma ett krav på en lärarutbildning så att dom som har en funktionsnedsättning automatiskt kommer att misslyckas. Det känns som att det inte är riktigt förenligt med dom direktiv vi får (Kul). Selektionen av lärarstudenter kunde, som en ämneslärarstudent påpekade, innebära att lärarstudenter med potential att bli goda lärare utmönstrades: Däremot är jag osäker på om selektionen verkligen blir rättvis, jag kan tänka mig att det finns flera stycken som har slutat som skulle kunna bli jättebra lärare, men inte klarat av det här för att kraven har varit hårda men kanske inte helt rättvisa (Äk1).*

Betydelsen av ett seriöst förhållningssätt till studierna synliggjordes genom hänvisning till en undersökning om faktorer som genererade studieframgång. En kursledare hade gjort en undersökning bland studenterna om hur de självskattade sina studieambitioner och kunde visa att de lade ner ...*väldigt lite tid på sina studier, dom jobbade vid sidan om och dom hade erfarenheter av att det inte krävdes så mycket ansträngning och hade till följd att ungefär hälften inte klarade examinationen (Kul). Diagrammen från undersökningen användes på senare kurser för att illustrera nödvändigheten av att lägga ner tillräckligt med tid och ansträngning på sina studier och för att visa att ...man inte kan glida igenom den eller tro att man kan göra en hemtenta eller en uppgift i stället utan här sorteras man bort om man inte anstränger sig (Kul). En grundlärarstudent hänvisade till undersökningen och framhöll: Ja men alltså det var jättebra, med kraven och så som man hade på sig, för det talade hon om också, första föreläsningen... alltså ni är tvungna att läsa på så här mycket för att klara dom krav jag kommer att ha på er sen i slutet av den här kursen vid tentaskrivningen. Hon visade upp statistik också med att dom som läste på var dom som klarade sig, då kunde dom inte glida på en räkmacka längre (G6).*

Betydelsen av studenternas varierande utbildningskapital och varierande erfarenheter underströks: ...*om dom kommer ifrån borgarklassen än om dom kommer från arbetarklassen (Kul). Enligt kursledaren hade borgarklassens barn större fördelar och var bättre rustade att aktivt delta i kommunikationen under seminarierna. De här förhållandena kunde enligt kursledaren förklara ...varför 75 % av seminariet sitter tysta eller varför dom uttrycker sig på ett sätt som man inte är van att höra i ett seminarierum, ah, sorry, etc. etc. (Kul). Studenter från arbetarklassen kunde behöva hjälp med att utveckla redskap för att erövra den kommunikativa kultur som präglade seminarier som undervisningsform vid universitetet och den hjälpen omsattes i konkret handling: Jag fick ju lov att göra om den här seminarieundervisningen liksom. Jag fick ju lov att börja sätta dom i små grupper först, jag fick*

lov att börja gå omkring till dom och i mindre grupper upplysa dom om hur ett seminarium egentligen går till och hur man ska uttrycka sig på ett seminarium, för det är också en egen typ av lärdom som man får på universitetet, hur man blir akademiker och såna här saker. Och sen kunde man börja föra av dom här små grupperna i större seminarierum och då går det inte längre att 75 % av dom sitter tysta, utan det är en lärprocess (Kul).

En student karakteriserade en optimerad didaktisk uppläggning av seminarier och framhöll betydelsen av att utveckla system som uppfordrade alla studenter att aktivt delta: *...om det skulle vara så att det var lite mera höga krav på seminarierna, att alla måste säga nånting, man måste lämna in nåt skriftligt, man måste kanske nånting sånt dära, då skulle kanske dom här som åker räkmacka faktiskt måste göra nånting. Det behöver dom ju inte nu (G6).*

Sammanfattningsvis har uppfattningarna varierat mellan omdömena högt och lågt ställda krav. Ungefär samma spännvidd kom även fram i Bertilssons undersökning (2016). Majoriteten av studenterna höll däremot inte med om påståendet att kraven skulle ha varit för lågt eller högt ställda utan ansåg därmed uppenbarligen att kraven låg på en lämplig nivå.

Fokus

Med fokusering avser vi hur studenter upplever att kurser eller delar av kurser, exempelvis litteraturen, har ett tydligt fokus, dvs. en klart uttalad och kommunicerad målsättning. En förskollärarstudent framhöll att litteraturen visserligen var ganska lättläst *...men det är så stora områden så det är svårt att ta in, så på så sätt är det ganska svårt att greppa (F4)*. Korrespondensen mellan kursens mål och innehåll och litteraturen upplevdes som svag även om litteraturen i och för sig ansågs vara mycket intressant. En ämneslärarstudent ansåg *...att man kunde komprimera vissa saker. Antingen lägger man in flera seminarier, eller så komprimerar man kursen, det tar väldigt mycket tid (Å3)*. En grundskollärarstudent påtalade också en alltför omfattande bredd som grumlade till inriktningen på en kurs vilket skapade förvirring: *...alltså det är ett så himla brett uppdrag att det då blir lite flummigt för att man inte riktigt vet var man ...alltså man fokuserar på olika delar ibland, olika kurser och då vet man inte riktigt var man är ibland (FG)*.

Upplevelsen av ett svagt fokus rörde också brister i koordinering mellan olika kurser exempelvis så att ungefär samma stoff upprepades: *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 (FG)*. Den här excerpten anknyter underkategorin fokus till de tankar om progression som lyfts fram i rapportens första del. Uttalandet ger också anledning att ställa frågan om hur litteraturen är tänkt att användas. I en tid då en allt större del av den tillgängliga informationen är exterioriserad utanför individen och lätt att frambringa med hjälp av olika hjälpmedel, ställs nya krav på den kärnkunskap som lärare behöver. En iakttagelse som vi gjort är att temat progression underkommunicerades i utvecklingen av programmet vilket även bekräftades av en kursledare: *Det är inte så lätt tror jag... att göra den distinktionen [om progression] men den finns ju i allra högsta grad med oss och vi jobbar ju med det och jag tror att vi lyckas göra skillnad... (Kul)*.

Horisont

Nivån på UVK-kurserna jämfördes också med ämnesstudier vid andra institutioner och med andra utbildningsprogram. Enligt en grundlärarstudent är nivån *...väldigt låg jämförd med andra program (G6)*. Om man jämför t.ex. med juristprogrammet, där MÅSTE man komma förberedd till ett seminarium, annars är man körd (G6), eller När vi läste engelska gick vi ju liksom i skola från 8-16 varje dag (G6), eller *...min sambo, han läser till civilingenjör och han har ju lite attitydproblem till att vi har så lite skoltid alltså. Vi har ju så där*

två-tre föreläsningar och ett seminarium i veckan, det är ju inte många gånger som vi har skoltid 8-16... (G6).

Jämförelser gjordes med krav på närvaro vid andra institutioner: *I engelskan var det ofta examinerande seminarier, man var tvungen att gå (Ä3), och På andra institutioner är det examinerande seminarier, du väntas delta och prestera på seminariet. Det gör du inte här (Ä3).* Andra exempel på att krav ställdes gavs av en grundläraresstudent: *Typ som på engelskan, då satt i alla fall våran seminariegrupp med läraren: Vad säger du, vad säger du, man måste vara förberedd. Vad har du gjort på fråga 5? Har du inte gjort den? Då blev det pinsamt. Då var man ju livrädd, man satt hemma och läste som en tok! (FG),* och fick bekräftelse av en medstudent: *Alltså man MÅSTE ju kunna då (FG).*

Tidsåtgången för studier inom UVK jämfördes med andra program: *Om man skulle jämföra vilken tid vi MÅSTE lägga ner på en vecka, ...och jämföra med ett annat program ...alltså det skulle vara så LÅGA siffror, det kanske skulle handla om 3 h om dan. ...Sen gör man ju mer för att man vill själv utvecklas (G6).* Att studierna inte alltid upplevdes som heltidsstudier framkom även i uttalanden som: *På förra kursen som jag har läst, Lärande och utveckling. Där anser jag att det inte har varit tillräckligt höga krav. ...Ja, det kändes inte som heltidsstudier (F4).* Brister i optimering relaterades också till den mentala belastningen i studierna och en grundläraresstudent tyckte *...att det kändes som att alla andra som jag känner, som har skrivit andra saker i ett självständigt arbete, dom sliter ut sig, dom blir liksom utbrända, typ. Jag tror inte det var många i vår klass som blev utbrända (FG).* Exempel på skillnaden mellan läraryrket och andra program syntes också i den tid som behövdes för att förbereda sig inför en tentamen: *När man ser på andra program, så snackar dom tenta liksom och så börjar dom plugga två veckor innan tenta och det är det enda dom gör, alltså flera timmar om dagen. Och vi bara, åh, tenta, ska vi börja två dagar innan, eller... (G6).* En annan student fortsatte med en liknande typ av jämförelse: *Man har kompisar som pluggar till xx här, alltså dom har så mycket litteratur, det spelar ingen roll fast dom skulle läsa 10 timmar om dagen, dom hinner inte ändå läsa allt, men skulle JAG sitta åtta timmar, alltså jag skulle ju vart klar med det här vi håller på med nu förra veckan. (G6).*

Den externa bilden av lärarutbildningens dåliga rykte påtalades av en ämnesläraresstudent som hade *...stött på många lärare... som säger att, men lärarutbildningen är ju ett skämt och att man inte förstår att man sänker sitt yrke när man säger såna saker (Äk3).* Enligt uttalandet var lärarna själva med om att skada lärarutbildningens rykte. En annan ämnesläraresstudent lade skulden för uppfattningen om lärarutbildningens låga nivå på *...medierna som skapar ...den här bilden av att lärarutbildningen är så dålig; att det är så låga intagningspoäng, att det är så låga krav, osv., osv. och att vi måste höja kraven ...det är ju ett slag i ansiktet mot alla oss och mot alla lärare som är där ute (Äk3).*

Sammanfattning

Problem med att anpassa studierna till studenternas förutsättningar uppstod då variationen mellan studenternas förkunskaper upplevdes vara stor. En grupp studenter hade uppfattningen att nivån på studierna var för lågt ställd och att det var möjligt att glida igenom kurserna. Kraven på förberedelse inför seminarier uppfattades som diffusa. Diskussionerna ansågs vara ytliga och inte tillräckligt beakta möjligheter till fördjupning som kurslitteraturen gav. Kurskraven kunde av en del studenter uppfattas som orimliga och drivna av negativa förväntningar på fortsatta studier. Studenter framhöll även att kraven var rimligt högt ställda men att de tidigare fått uppfattningen att nivån på studierna var låg.

Effekterna av upplevda krav uppvisade en stor variation och var beroende av om de uppfattades som låga eller höga. En effekt ansågs vara att nivån på utbildningen sjönk då lärare anpassade nivån efter studenter vilkas studieinsats var låg vilket kunde förorsaka lojalitetskonflikter inom studentgrupper. En annan effekt var att själva sammansättning-

en av en seminariegrupp bedömdes vara avgörande för lärande. Ur analysen framgick att flera lärare hade vidtagit eller övervägt åtgärder för att stödja studenterna i att ta ansvar för sina studier. Selektionen av lärarstudenter påtalades och i diskussionen framhölls att snäva sorteringsmekanismer kunde resultera i att studenter med potential att bli goda lärare utmönstrades.

Utveckling

I avsnittet identifierar vi mönster i lärarstudenters och lärarutbildares beskrivning av hur kurser vidareutvecklas, av hur kurser förändras och av hinder som kan stå i vägen för utvecklingen av kurser. Uppmärksamhet fästes också vid kursledarens ansvar och vid lärarstudenternas upplevda möjligheter att bli hörda. Kategorin indelas i underkategorierna *motiv* och *process*.

Motiv

Motiv för kursutveckling var enligt lärarutbildare mångskiftande och vi har inordnat dem i aspekten *inre motiv*, som initierats inom universitetet av studenter, lärare och ledning och *yttre motiv*, som inkluderar förändringar i lagstiftning, samhällsrelaterade motiv och media.

Inre motiv

Kursutvärderingar betonades som ett viktigt incitament för kursutveckling. En grundlärarstudent hänvisade till informationen i början av en kurs från ledningen som framhöll att *...era utvärderingar blir extremt viktiga för att göra det här programmet bättre* (FG). En grupp grundlärarstudenter pekade dock på olika svårigheter som begränsade utvärderingarnas potentiella möjligheter att ge styrfart åt utvecklingen av kurser. De upplevde det vara svårt att komma till tals därför att frågorna i utvärderingar var styrda och ledande: *Ja, de här utvärderingarna som dom har, och dom är så ledande. Ja, tycker du att det här stämmer överens med kriterierna ...dom ställer inga frågor om själva programmet längre, utan ...att kunna påverka utbildningen, jag känner att det är för styrda frågor* (FG). En annan student undrade över att: *...varför ställer dom den här fråga: "Tycker du att du har läst enligt som bla bla bla", ja, det kanske jag har gjort, eller det kanske jag inte har gjort, men jag har andra åsikter, jag har andra frågor som är viktiga för att utveckla själva den här kursen* (FG). Gruppens slutsats formulerades av en deltagare så här: *Det blir väldigt fattig utvärdering av varje kurs faktiskt* (FG). En ämneslärarstudent framförde också kritik och ansåg sig visserligen ha haft möjligheter att ge synpunkter på förändringar men att framförda initiativ inte nödvändigtvis ledde till förändringar i kurser: *Vi har ju utvärderingar efter varje kurs där vi kan ge synpunkter på hur vi tycker att så säger då vissa att vi inte kommer att ändra våra kurser oberoende vad ni säger* (Äk1).

Även lärare förhöll sig kritiska till att kursutvecklingen ofta var slentrianmässig och kunde missa väsentliga moment. En lärare hade därför gjort egna kursutvärderingar på papper i slutet av specifika moment för att få en mer fyllig information och högre svarsprocent: *...det är ju ofta så att på internet svarar ju hälften, eller ännu mindre, men ofta också så att man inte får konkreta svar, man får så där, det här momentet var intressant, men det hjälper inte mej så mycket utan då har jag, "kan ni uttala er om det här momentet och kurslitteratur" och så har jag fått mera användbar...* (Lär). Läraren underströk således vikten av att fokuserat ställa frågor som hade potential att samla ett relevant underlag för utveckling.

Ofta kom initiativet, enligt lärarutbildare, från lärarstudenter som kunde ha synpunkter på enskilda kursmoment, som *...att det var för mycket litteratur* (Kul), eller *...Jag HAR förändrat kurser några gånger, och det har jag ju gjort framförallt från studenternas*

önskemål som har kommit fram i kursvärderingen (Kul). Lärarutbildaren motiverade vikten av ...att LYSSNA på studenterna i och med att det är dom som ska gå kursen (Kul). Att lyssna betydde inte alltid att incitament från studenter omedelbart ledde till synliga förändringar.

Initiativ kunde även tas av lärare och studenter som framförde önskemål om eller klagomål över enskilda moment, exempelvis litteraturen på en kurs: ...*det brukar oftast gå till så att både lärare och studenter faktiskt har framfört klagomål på den utifrån nån parameter så där* (Kul). En lärare ställde sig positiv till att ta med studenterna i kursutvecklingen men pekade samtidigt på praktiska problem: *Men det praktiserar vi inte ...eller jag har i alla fall inte gjort det och det är ju inte för att jag inte vill utan för att planeringen möjliggör ju inte det... Det vore ju fantastiskt att bara få komma till en kurs så där... ja, hör ni, nu kör vi, liksom...* (Lär).

Utvärderingar i sig behövde inte leda till förändringar utan utvecklingen var beroende av former för utvärdering. En grupp grundläroarsstudenter uttalade sin uppskattning över en kursledares engagemang för kursutveckling därför ...*att NN satt ju med på alla föreläsningar som NN inte hade, och alla seminarium, och sen efter dom första tre gångerna fick vi skriva en utvärdering, hur tycker ni att dom här sakerna funkar och sen om det var nåt vi inte tyckte var bra, så ändrade NN direkt* (FG). I det här fallet fanns en tydlig koppling mellan formen och de förbättrande åtgärder som vidtogs. Förändringsprocesser har emellertid i allmänhet sin egen inneboende tidsmässiga rytm som innebär att det vanligtvis är först nästa kurs som kan dra nytta av eventuella förändringar.

En av kursledarna tillskrev i ett fall initiativet till kursutveckling på institutionsledningen. *Vi har ju genomfört en ganska stor förändring på ledarskapskurserna och det var ju ett initiativ som togs av prefekten, som beordrade mig att utveckla kursen* (Kul). Initiativet ledde till ...*ett kollektivt arbete men jag har kanske lite mer ansvar än mina medarbetare* (Kul). Kursutvecklingen hade främst handlat om att förändra litteraturen och när lärarutbildarna ...*har föreslagit annan litteratur och då har jag också satt mig in i då, och så om jag tyckt det varit ett bra förslag har vi ändrat, det är i första hand det* (Kul).

Yttre motiv

Motiv för kursutveckling kunde, utöver önskemål och krav från lärarutbildare och studenter, också vara knutna till exempelvis en specifik samhällsrelaterad efterfrågan som ...*att samhället efterfrågar bättre ledarskapsförmågor hos dom studenter som vi utbildar* eller i nära anknytning ...*kommunerna inte [är] nöjda med hur studenterna är att hantera klasser* (Kul). Krav på mera av ledarskap ställdes även av lärarstudenter: *Mer ledarskap tycker jag, ... för det var lite knasigt med vem som styrde och vad vi skulle göra och sånt där. Men sånt, det är ju så himla viktigt* (FG).

Skälet kunde också relateras till forskning som visat ...*att goda ledarskapsförmågor i klassrummet skapar både bättre studiero och trivsel men skapar också bättre skolprestationer och det är kanske det som driver mig mest när det gäller att utveckla ledarskapskurserna* (Kul). Ibland kunde externa samhälleliga förändringskrav, så som ändringar i behörighetskraven, ligga som den drivande kraften bakom kursutvecklingen och förutsatte snabba förändringar i kursprogrammet och enligt en kursledare: ...*kom det ju till kort varsel att sätta ihop ett nytt program för att skaffa fram behörighetskriterium* (Kul). Andra incitament för kursutveckling som också nämndes kunde komma ...*både via media och i såna här samverkansgrupper* (Kul).

Process

I underkategorin process innefattar vi uppfattningar om och synpunkter på det konkreta arbetet med kursutveckling.

I det stora hela uppfattades den övergripande strukturen på kurserna fungera som den strukturerats i föreläsningar, seminarier och tentamen: *Själva formen för kursen upplever*

jag att dom tycker är bra, med föreläsning, seminarier och en skriftlig tentamen. Lärarna har inte ifrågasatt det upplägget... (Kul). En kursledare hade en klar uppfattning om att kurser generellt sett befann sig i en fortlöpande utvecklingsprocess och att nya kurser i början kunde ha ...*en del barnsjukdomar* (Kul). Utvecklingen kunde vara flexibel och informell: *Ja, jo, lite informellt, vi håller på att ändra kurslitteraturlistan men vi har gjort lite informella ändringar ibland* (Lär).

Däremot riktades kritik mot enskilda delar, som den tidsmässiga distributionen av gruppaktiviteter: *Det är ofta såna grupparbeten, och då är man ju fyra pers som redovisar och så säger man sin grej som tar ett par minuter och sen är man klar* (FG). Studenten efterlyste också exempelvis mer sammanhängande och tematiserade aktivitetsformer och föreslog att deltagarna kunde ...*hålla ett föredrag och helt kunna prata själv, göra en pp eller liksom prata utifrån ett ämne själv, presentera, kunna ha diskussion, liksom hålla i en lektion liksom* (FG).

En kursledare beskrev processen så att framförda synpunkter och kritik bollades med lärarna. Ur processen växte så småningom ett nytt förslag fram. Kommunikationens betydelse underströks: ...*under den här kursen har vi haft avstämningsmöten... och kommunicerat. ...arbetat fram olika typer av studiehandledningar osv. och så har jag stämt av det med alla lärare och fått återkoppling* (Kul). Under processen att utveckla kurser uppstod olika slag av hinder. I ett fall var det fråga om att reorganisera en kurs för ...*att vi skulle få mer tid på ämneslärarprogrammet och grundlärarprogrammet, det långa programmet, dom löper ju över tio poäng. Ett önskemål för vår del var att vi skulle få 15* (Kul). Det utrymmet skulle tas någonstans ifrån och ...*ja, och därför blev det inget av, haha, ja, det var väl ingen annan som ville släppa ifrån sig* (Kul). Utgången blev att kursen skulle reorganiseras inom en snävare tidsram. Att tidsmässiga hinder för kursutveckling togs upp av en av kursledarna som visade hur hårt utbildningens strukturella betingelser reglerade utrymmet för utveckling av kurser och beskrev situationen så här: *Det känns som att hindren är oändliga! Dom är många, och dom är stora. Hinder av fr.a. av typen "så gör man ju bara inte" hahaha, det starkaste motargumentet är: Om vi skulle försöka att göra så här, inser du hur mycket krångel det skulle bli? Då skulle vi få göra om hela lärarutbildningen* (Kul).

Ur diskussionen om kursutvecklingen framgick att en kamp om utrymme för stipulerade teman och innehållsliga betoningar inom ett tema pågick. En timlärare uttalade sig resignerat om kampen om utrymme och konstaterade att lärarens position inom en kurs bestämde möjligheter till inflytande över kursutvecklingen: *Jag har försökt få in lite kurslitteratur, men det är lite trångt har jag förstått, alltså det är svårt alltid vid utbildningen att få in tillräckligt med litteratur, för jag tycker att det skulle behövas. Och ...det finns ju så man kan gå in och läsa studenternas diskussioner, dom tycker själva att min del är så liten att dom inte vill lägga tid på det* (Lär).

Varje lärares önskedröm är förmodligen det omdöme som en grupp studenter uttalade efter ett åhört seminarium: *Vi är nöjda med utbildningen och tyckte seminariet var bra!* (Ä3).

Sammanfattning

Initiativ till kursutveckling kunde tas av olika parter, som lärarutbildare, lärarstudenter, institutionsledning och samhälleliga krav på förändringar. Kursutvärderingarnas betydelse som underlag för utveckling accentuerades av lärare men en del lärarstudenter framhöll omständigheter som de ansåg begränsade utvärderingarnas reella möjligheter att påverka. Frågorna i utvärderingar upplevdes vara styrda och ledande och gav inte önskat utrymme för respons. En del av lärarna hävdade också att kursutvecklingen ofta var slentrianmässig och underströk vikten av att fokuserat ställa frågor med potential att samla ett relevant underlag för utveckling. Kurser befann sig enligt lärare i en fortlöpande utvecklingsprocess som var flexibel och informell. Ur intervjuerna framgick att en kamp om utrymme för hur stipulerade teman och innehållsliga betoningar skulle utformas pågick och lära-

rens position inom en kurs kunde också bestämma möjligheter till inflytande över kursutvecklingen. Attitydmässiga hinder kunde likaså begränsa utrymmet för utveckling av kurser.

Del IV Konklusioner och rekommendationer

Konklusioner och rekommendationer i den här delen av vår undersökning är baserade på dokumentanalysen (del II) och analysen av enkäter, intervjuer och observationer (del III). Vi inleder med en sammanfattande tolkning av del II och fortsätter med en motsvarande tolkning av del III. Därefter presenterar vi förslag och rekommendationer och vi avslutar med konklusioner och utblickar.

Sammanfattande tolkning av dokumentanalysen

Dokumentanalysen har gjorts på formuleringsarenan (jfr figur 1). Studentnivån har i dokumentanalysen synliggjorts med hjälp av en tidigare utvärdering. Inom formuleringsarenan har mål för lärarutbildningen granskats på statlig nivå, dvs. i högskoleförordningen och relaterats till universitetsnivån där Uppsala universitets mål och innehåll för UVK-kurser inom lärarutbildningen har behandlats som de är presenterade i studiehandledningarna. Huvuddelen av analysen har lagts på lärarnivån inom realiseringsarenan där underlag för föreläsningar och seminarier, examinationsformer, kurslitteratur och internationella inslag har genomgåts.

I den sammanfattande diskussionen väljer vi att på en överordnad nivå peka ut teman som samlar några mönster i vår analys av lärarprogrammen. Mönstren bildar utgångspunkten för våra rekommendationer och inordnas med hjälp av de överordnade begreppen *koherens* och *progression*. Diskussionen utmynnar i konkluderande reflektioner om kvaliteten i UVK och i en kvantitativ bedömning enligt kriterierna i uppdragsbeskrivningen.

Det generella intrycket av dokumentanalysen var att kurserna, som de beskrevs i utbildningsprogrammet, var relevanta, aktuella och genomarbetade. Analysen visade också på en specifik "Uppsalaprofil" i kärnkurserna. Ett drag i profilen var det accentuerade inslaget av historiska tillbakablickar i olika kurser och betoningen av ett makroperspektiv på det utbildningssociologiska inslaget. Ett annat var att innehållsområdet vetenskapsteori och forskningsmetodik inte fått en egen kurs utan istället integrerats i kärnan. Ett tredje drag var att innehållsområdet sociala relationer, konflikthantering och ledarskap hade tilldelats många högskolepoäng men hade ett svagt fokus på etnicitet och mångkulturella perspektiv inom området mångfald. Ytterligare ett fjärde drag var att två innehållsområden i högskoleförordningen, bedömning och betygssättning respektive utvärdering och utvecklingsarbete, enbart tilldelats en kurs om sammanlagt tio högskolepoäng.

Den viktning av innehållsområden som gjorts av UVK-kurser hade implikationer för gestaltningen av den professionella profilen och av hur lärare och studenter erfarit och uppfattat utbildningen. Frågan behöver därför ställas huruvida universitetets tolkningar och prioriteringar inom UVK är ändamålsenliga och om de svarar mot konkreta behov som blivande lärare möter på sina skolor?

Koherens och progression i kurserna

Koherens

Begreppet är mångfasetterat och kan brukas som redskap för att belysa lärarutbildningens komplexitet, som sammanhang mellan de tre fält där den professionella kvalificeringen sker och inom och mellan UVK-kurser. En viktig dimension i den stora bild som analysen gett bekräftar att det råder koherens mellan övergripande mål i statliga dokument och kursers lärandemål. Detsamma gäller relationen mellan lärandemål, innehåll, seminarieaktiviteter och examination. En annan iakttagelse är att likformighet präglar mot-

svarande kurser i olika program. Det råder sålunda en horisontell koherens genom att programstrukturer på ett mer eller mindre identiskt sätt beskriver lärandemål, innehåll och examination. En från kvalitetssynpunkt positiv aspekt är att horisontell koherens (jfr bilagorna 1, 2) underlättar lärarnas kommunikation om kursuppläggning och fortsatt utveckling av kurser. Eftersom det är fråga om samma grundläggande kurstema inom respektive program kan nytta dras av att igenkänningsfaktorn är hög. Nackdelen igen kan vara att en omfattande enhetlighet kan göra koherensen till ett problem eftersom styrdokumentet också betonar nödvändigheten av att anpassa kurserna till det åldersstadium utbildningen gäller. Som framkommer nedan har bilden nyanserats då intervjuer och observationer genomfördes. En stadieanpassning syns vid valet av kurslitteratur där vi identifierat en variation på flera av de undersökta aspekterna.

Näranalyser av hur de tre målområdena i styrdokumentet *kunskap och förståelse, färdighet och förmåga* och *värderingsförmåga och förhållningssätt* är fördelade i relation till lärandemålen visar att tyngdpunkten ligger på målområdet *kunskap och förståelse*. Frekventa verb i lärandemålen, som *beskriva*, *redogöra* och *identifiera*, brukar i taxonomier vanligtvis placeras på grundläggande kognitiva nivåer. Ett strukturellt koherensproblem manifesterar sig här i att målområdet *värderingsförmåga och förhållningssätt* är underkommunicerat i lärandemålen, t.o.m. i kurser som infaller sent i studierna. Även målområdet *färdighet och förmåga* har en låg frekvens och det förblir överhuvudtaget oklart hur det blir behandlat inom de universitetsförlagda studierna.

Dokumentanalysen har också gett exempel på att en enskild kurs till sin innehållsliga orientering, uppläggning, omfattning och litteratururval uppvisar en från andra kurser avvikande profil. Kursen *Utbildningens framväxt och villkor* har ett i och för sig välmotiverat brett historiskt och utbildningssociologiskt perspektiv. Den historiska och samhällseliga utvecklingen behöver tillmätas betydelse för att lärarstudenterna ska få en tillräcklig insikt hur relationen mellan skolan och samhällsutvecklingen är utformad. Det historiska perspektivet är ju även inskrivet som ett tema i styrdokumentet för UVK. Enligt vår uppfattning kan emellertid även andra tolkningar och prioriteringar av utbildningssociologiska teman övervägas. Problem som lärarna möter i sitt dagliga arbete understryker behovet av en fokuserad utbildningssociologisk tillnärmning på grupprocesser som står nära klassrummet. Tendenser i samhällsutvecklingen återspeglas ofta på ett obarmhärtigt sätt i lärarnas yrkesvardag (jfr Värner Rydénsskolan).

Den principiella frågan bakom exemplet rör balansen mellan olika kurser inom UVK. Breda historiska och samhällseliga perspektiv och teman har getts ett större utrymme än själva undervisningen och lärarens handlande i klass. Undervisningsmetodiska och klassrumsnära teman är tillbakahållna trots att det handlar om en behörighetsgivande utbildning. Ligger fokus i för hög grad på andra teman än de som direkt berör blivande lärares handlande i skola och klassrum? Som vi tolkar kompositionen av lärarprogrammen föreligger alltså ett balansproblem i konceptuell koherens, dvs. i relationen mellan det program lärosätet tillhandahåller och den professionella verklighet som blivande lärare kvalificeras för.

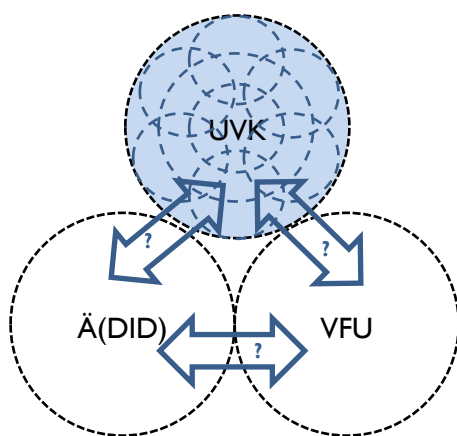
Ett annat exempel på problem i anslutning till konceptuell koherens som analysen avslöjat är hur likartade innehållsliga teman i olika kurser är relaterade till varandra. Temat lärande är centralt för en lärarutbildning och ska behandlas i olika sammanhang. Eftersom det är så centralt ökar betydelsen av interkommunikation och överenskommelser om hur olika perspektiv på temat kan samordnas. Hur kommuniceras temat lärande i UVK, ämnesdidaktik och VFU och hur tilldelas, eller tillkämpas sig, olika subgrupper utrymme i kurserna?

Sammanfattningsvis är det motiverat att anknyta till balansen i omfattningen mellan kurserna. Avvägningen står inte mellan viktigt och oviktigt utan mellan teman som är viktiga och andra som utifrån professionens konkreta behov kan betecknas som ännu mer viktiga. Den här balansfrågan har vi berört i diskussionen om proportioneringen av olika teman och den speglar sig också i studentomdömen (Berg, Högbäck & Söderlind, 2014):

Det känns inte motiverat med 10hp utbildningshistoria och bara 5hp specialpedagogik, en omprioritering av universitetet måste göras. I studentkommentaren avspeglas balansfrågan då utbildningshistoria ställs mot specialpedagogik. Vårt samlade intryck, då vi gått igenom dokument på olika nivåer är att kurserna med få undantag förefaller att genomföras som separata enheter svagt relaterade till varandra. Det betyder att den potentiella styrka och det mervärde som ligger i ett utvecklat samarbete endast i ringa utsträckning tas tillvara.

I dokumentanalysen framkom inte att ett strukturerat samarbete förekom om kursinnehåll mellan lärarutbildare inom de olika fälten. Frågan är angelägen eftersom olika perspektiv på samma företeelse inte ska upplevas som upprepanande och för studenterna förvirrande utan som stödjande och fördjupande. Kommunikationen aktualiserar de premisser som reglerar förutsättningarna för etablering av koherensen inom utbildningens olika delar.

Vi har inledningsvis positionerat lärarprogrammen vid Uppsala universitet i övergången mellan en *asymmetrisk matrismodell* och *matrismodell*. Balansen mellan att å ena sidan upprätthålla en i akademiskt avseende hög kvalitet och å andra sidan en markerad professionsprofil på kurserna ställer stora krav på den strukturella uppläggningsprogrammet. Utmaningen är att hålla ihop lärarutbildningen som en samlad helhet och särskilt i matrismodellen föreligger en fara för en fragmentering som hotar koherensen. Med figur 10 som illustrativt underlag frågar vi oss om interkommunikation mellan fälten och intrakommunikation inom fältet UVK utnyttjas för att ge lärarstudenterna möjlighet att skapa sig en samlad bild av det mångfasetterade lärararbetet och att utveckla redskap för en kontinuerlig och samhällsanpassad skolutveckling. För tillfället verkar det som om kurserna bildar ett antal parallella och avgränsade spår med svag inbördes samverkan.



Figur 10. Möjliga vägar för inter- och intrakommunikation inom olika delar av lärarutbildningen.

Progression

I syfte att få grepp om progressionen inom UVK-kurserna sattes sökljuset på tre kriterier. Först ville vi se om det i kursutbudet fanns indikatorer som signalerade kumulativt växande krav under olika faser av studierna. Den samlade iakttagelsen är att lärandemålen i sin textmässiga kontext inte följer en klart iakttagbar linje för progression under förloppet av studierna.

Därefter gjorde vi en analys av verbvalen i lärandemålen och försökte komma underfund med om verben kunde ordnas enligt någon form av taxonomiskt schema. Ur detaljgranskningen av verben i lärandemålen, utan hänsyn tagen till den omgivande texten, framträdde två någorlunda väl inramade nivåer. Ett mönster visar sig i form av de två nivåerna *grundläggande* och *fördjupad*. Frekvensmässigt är verben relativt jämnt fördelade

på nivåerna. Progressionen erbjuder således inte lärarstudenterna möjlighet att fullt ut möta kumulativt framväxande krav i sina studier.

Slutligen ville vi få en uppfattning om progressionen kan följas via förändringsmönster i kurslitteraturen. Både inom litteraturen för ämnes- och förskollärarytbildningarna finns en antydning till progression i en viss ökning av den engelskspråkiga litteraturens andel.

Den slutsats som kan dras är att progression i form av för successivt växande krav inte är ett framträdande tema i UVK-kurserna. En kritik vi mött i olika tidigare granskningar av lärarutbildningar har varit att lärarstudenterna kritiserat studierna för att ha en svagt artikulerad progression, kännetecknad av en ytligt expanderande bredd på bekostnad av ökat djup (jfr NOKUT, 2006; Rapport 2008:8R).

Rekommendationer baserade på dokumentanalysen

Koherensperspektiv

Vi rekommenderar att

- kurserna tydligt anpassas till det åldersstadium utbildningen gäller
- målområdet värderingsförmåga och förhållningssätt särskilt uppmärksammas vid formuleringen av lärandemål
- den professionella verklighet som blivande lärare kvalificeras för särskilt betonas
- den potentiella styrka som ligger i att utveckla koherens mellan kurser tas tillvara
- det inom lärarutbildningen skapas kommunikativa arenor för hur undervisningen om hur centrala företeelser och teman kan samordnas

Progressionsperspektiv

Utgående från det ovanstående rekommenderar vi att

- en tydligare progressionslinje framskrivs vid formuleringen av lärandemål
- progression tydligare artikuleras vid valet av kurslitteratur, exempelvis i ett successivt ökat inslag av engelskspråkig litteratur och forskningsartiklar.

Sammanfattande tolkning av enkäter, intervjuer och observationer

Under den andra undersökningsperioden insamlades material främst via intervjuer med lärare och studenter. Materialet kompletterades med våra observationer av föreläsningar, seminarier och andra former av gruppaktiviteter. Dessutom har vi i analysen inkluderat resultat från enkätundersökningar (Berg, Högbäck & Söderlind, 2014; Bertilsson, 2016). Materialet har kodats och kategoriserats och följande kategorier identifierades: *struktur*, *aktörer*, *undervisning*, *koherens*, *optimering* och *utveckling*. Avsikten har varit att avtäcka mönster i lärarnas planering och genomförande av kurser och i studenternas upplevelser och erfarenheter av hur kurserna genomfördes.

Struktur

Den generella struktur som universitetet valt för sin lärarutbildning, en kombination av en matris- och en asymmetrisk matrismodell, skapar och reglerar betingelserna för verksamheten. Lärarprogrammen är fördelade på olika institutionella enheter vilket utmanar den kommunikativa strukturen inom och mellan utbildningens olika delar. Ur intervjuerna framgick nämligen att lärarna ansåg sig ha en begränsad inblick i andra kurser inom UVK och att i synnerhet kommunikationen med ämnesföreträdare vid olika institutioner

var svag. En given konsekvens blev då att progressionen inte tydligt kunde kommuniceras inom UVK-kurserna och att processen att växa till lärare därmed inte klart identifieras eller begreppsliggörs.

En dimension av proportionen mellan UVK-kurser rör kursernas omfattning. Kursernas stora omfattning reducerar möjligheterna till en flexibel tidsmässig anknytning och fördjupning mellan innehållsliga moment. En annan dimension gäller proportionen mellan UVK-kurser där respondenterna efterlyste en utökad andel av klassrumsnära kunskaper. I samma klassrumsnära anda kunde kurserna överlag förväntas vara närmare knutna till VFU och för att uppnå detta borde en omfördelning i viktningen av kurser ske. En sådan omfördelning förutsätter att de traditioner som, enligt respondenterna, lett till att starka forskningsmiljöer kommit att dominera och sätta sin prägel på utbildningens innehållsliga orientering öppet diskuteras. Det är viktigt att avväga proportionerna och att avstämma med tidens krav därför att hur inflytelserik en teoribildning *...än må vara kan den aldrig leva för evigt i sin ursprungliga form* (Broady, 2011). Förändringar i samhällelig kontext och klart identifierade behov kan förväntas influera den innehållsliga orienteringen i UVK.

Aktörer

Inom lärarkåren hade olika funktioner utvecklats och kursledarna hade tilldelats ett omfattande helhetsansvar för kurserna. Kursledarna tog ett aktivt ansvar för kurserna och engagerade sig i lärarnas arbete och i att utveckla kvaliteten i kurserna. Den forskningsgrundade kompetensens betydelse underströks inom lärarprogrammen och lektorer och doktorander betraktades som en viktig resurs i undervisningen. Trots att vetenskapligheten i undervisningen starkt underströks framstod det som något paradoxalt att en så stor andel av lärarkåren det oaktat icke var disputerad och att den specialiserade fackkunskap som professorer representerade utnyttjades i så obetydlig utsträckning i UVK-kurserna.

Den beprövade erfarenhetens betydelse i utbildningen betonades likaså genom ambitionen att anställa adjunkter med skolerfarenhet. En viss osäkerhet noterades emellertid om adjunkternas roll i anknytningen av den teoriorienterade undervisningen till praxis. Systemet med många specialiserade timlärare som ansvarade för avgränsade delar av utbildningen, innebar å ena sidan att en fördjupning kunde ske, å andra sidan försvårades den interna kommunikationen, vilket i sin tur kunde äventyra kontinuiteten och den konceptuella koherensen i kurserna.

Undervisning

Studenterna önskade över lag att större emfas lades på klassrumsnära innehållsområden som framkommit i avsnittet om struktur. Trots att en viss forskningsanknytning förekom förblev explicit forskningsmetodik svagt kommunicerad i kurserna. Inom undervisningsprocessen tillskrevs föreläsningarna en motiverande potential. Ämneskompetensen hos lärarna bedömdes överlag vara hög. En del lärare agerade med ett engagemang som kunde tjäna som förebild för studenterna. Dessutom framhölls fördelarna med att ha föreläsningar och seminarier enligt en bestämd rytm.

Seminarierna tillmättes en central betydelse inom UVK och som arena för bearbetning och fördjupning av litteratur och för utveckling av begreppslig förståelse. Enligt lärarna blev därför studenternas aktiva deltagande i seminarierna en förutsättning för att seminarierna skulle fylla sin funktion. Under seminarierna erbjöds studenterna möjligheter att öva och praktisera för läraryrket väsentliga färdigheter.

En gemensamt uttalad policy som reglerade närvaron vid seminarier saknades. Studenter ansågs glida genom studierna utan att anstränga sig vilket ställde solidariteten mellan studenterna på prov. Förespråkare för friheten att delta i seminarier hänvisade till tanken om den självstyrda studenten. Friheten förblir likväl en chimär eftersom semi-

nariet som aktivitetsform förutsätter att människor möts då yrkeskvalificerande diskussioner ska föras. För att hantera situationen med bristande närvaro hade lärarna utvecklat olika strategier för att förmå studenterna att delta. Frågan om huruvida en statligt reglerad professionsutbildning kan förutsätta närvaro förblev öppen.

Att bedöma och utvärdera utgör viktiga färdigheter i professionaliseringen av lärare, vilket kanske förklarar varför i synnerhet lärarnas formativa bedömning tillskrevs en modellfunktion. Studenterna önskade, utöver enbart godkända prestationer, en mer utförlig och kvalitativ respons och större vikt borde enligt studenter generellt sett fästas vid innehållsområdet bedömning.

Kurslitteraturen förnyades fortlöpande enligt flexibla rutiner. Kursledare hade en avgörande roll vid valet av litteratur. En ambition att välja vetenskapligt underbyggd litteratur som nära anknöt till kursinnehållet kunde observeras. Kritiska röster om att litteraturen var komplicerad och svår att ta till sig framfördes av en del studenter. Även om lärare verkade omedvetna om en klart uttalad policy om en rimlig mängd litteratur inom kurserna hade ett slags konsensus om mängden utvecklats. Variationer i ämneslärarstudenters ämnesmässiga bakgrund påverkade uppfattningarna om omfattningen av litteraturen. Både studenter och lärare menade att utbildningen i liten utsträckning gav träning i användning av IKT-verktyg och studenterna efterfrågade en multimodalitet som kunde genomsyra hela programmet.

Koherens

Kurser med studenter från olika program upplevdes av både lärare och studenter som ett problem när det gällde anpassning av innehållet. Problemet accentuerades inom ämneslärarutbildningarna. Koherensen beskrevs som fungerande inom kurser då samma kurslärare som föreläste även ansvarade för seminarier. Däremot framfördes kritik mot att kurserna inom UVK inte upplevdes vara konceptuellt koordinerade. Bristen på koherens kom även fram i synen på relationen mellan de tre fälten UVK, VFU och Å(did) som ansågs röra sig i slutna system.

Studenter och lärare poängterade betydelsen av att UVK och VFU var tydligt relaterade och ömsesidigt stödde varandra. Relevansen i kurserna beskrevs av studenter ofta med hänvisning till den konkreta användbarheten i klassrumspraktiken, eller till frågan om konkreta verktyg för den egna undervisningen.

Skolan sågs som en naturlig miljö för demokratifostran vilket förutsatte lärare som medvetet gick in i en fortgående förändringsprocess. Ett uttryck för ekologisk validitet var att lärarutbildningen förväntades utrusta blivande lärare med insikter i skolan som en del av samhället och med förmåga och mod att handla, förändra och därmed att aktivt driva skolans utveckling.

Optimering

Begreppet optimering har i vår tolkning använts för att sammanfatta uppfattningar som belyste utbildningens ändamålsenliga anpassning till varierande förutsättningar och förhållningssätt bland studenter. Optimeringen kunde äventyras för att variationen mellan studenternas förkunskaper bedömdes vara omfattande. Om lärare anpassade nivån efter studenter som inte hade förberett sig kunde lojalitetskonflikter uppstå mellan studenter och möjligheterna att lära sig äventyras. En omfattande bredd, en icke adekvat kravnivå eller brister i koordinering mellan olika kurser kunde även leda till att kursens fokus blev diffus. Flera konkreta åtgärder föreslogs för att säkerställa studenternas beredskap att bedriva universitetsstudier.

Utveckling

Kursutvärderingar betonades av lärarna som viktiga incitament för utveckling av kurser medan lärarstudenter pekade på olika svårigheter som begränsade utvärderingarnas reella

möjligheter att påverka. Utvärderingar ansågs ha en begränsad effekt på kursutvecklingen därför att de inte bedömdes vara adekvata. Lärarnas beskrivning av nödvändigheten att lyssna till studenterna och studenternas egna uppfattningar om reella möjligheter att påverka kursutvecklingen gick således till en del isär. Även en del lärare förhöll sig kritiska till att kursutvärderingen var slentrianmässig och inte alltid gav ett relevant underlag för utveckling. I allmänhet ansågs kurser ändå befinna sig i en fortlöpande och flexibel utvecklingsprocess. Utbildningens strukturella betingelser bedömdes även begränsa utrymmet för utveckling av kurser.

Rekommendationer baserade på enkäter, intervjuer och observationer

Rekommendationerna i det här avsnittet baserar sig på en sammantagen tolkning av vad vi sett, hört och läst. För att konkretisera rekommendationerna har vi använt oss av excerpter ur intervjuerna. Även om exemplen valts så att de belyser rekommendationerna kan de bäst förstås i ljuset av de ingående analyserna av lärar- och studentröster i del III.

För att utveckla en verksamhet kan utgångspunkten antingen vara inriktad på problem eller på innovativa lösningar som identifierats i verksamheten. Med den här utgångspunkten har rekommendationerna därför indelats i problembaserade och innovationsbaserade. De förra fångar upp påtalade brister av olika slag medan de senare bygger på goda lösningar som utvecklats i verksamheten och som vi finner anledning att lyfta fram. Vi vill understryka att båda typerna bygger på studenternas och lärarnas beredvillighet att bidra till utvecklingen av lärarutbildningen.

Struktur

Problembaserade rekommendationer

Problem	Rekommendationer
UVK, VFU och Ä(did) svagt relaterade ...det är fortfarande oklart tycker jag, vem det är som liksom sätter ner foten och säger: Det HÄR är vad vår lärarutbildning ska erbjuda... (Lär). ...det har varit svårt att få en överblick över programmet, just det där med progression och så ...det finns inget riktigt forum för att föra den typen av diskussioner (Lär). Om inte VI vet hur vi gör, hur ska vi då få studenterna att förstå vikten av dom olika delarna för just deras yrke (Lär). ...helt ointresserade av lärarutbildningar så dom engagerar sig inte alls i den typen av frågor, pedagogiska frågor ha, ha, ha... (Äk1) ...jag har aldrig träffat nån ämnesinstitutionslärare som har varit intresserad av vad VI gör ...det känns att om man jobbar på ämnesinstitutionerna så har man kanske om möjligt ännu mindre överblick över liksom hela lärarprogrammet... (Lär).	1. Utveckla en organisationsmodell med en tydlig integration av fälten UVK, VFU och Ä(did) som möjliggör en samordnad professionaliseringsprocess.
Svaga kommunikationsstrukturer mellan fälten UVK, VFU och Ä(did) ...jag träffar aldrig nån från nån annan ämnesinstitution nån annan gång än när vi har VFU möten (Lär). ...alltså kärnan och VFUn och ämnesdidaktiken, dom känns lite parallella för mig, ...dom når inte ihop alls... Jag känner inte att den kopplingen riktigt finns (Äk2).	2. Arenor för ett strukturerat samarbete mellan lärarutbildare i de tre fälten utvecklas, t.ex. gemensamma fortbildningstillfällen.

Svag praktikanknytning Och det vet inte jag så mycket om, hur VFU fungerar... (Kul). ...faktiskt pinsamt att komma till praktiken och liksom inte ha någonting, alltså du kan knappt ens planera en lektion och du hinner inte ha något om bedömning. ...och så har du ju ingenting så du skall vara en naturbegåvning (Äk1).	3. Sekvenserad VFU utvecklas och integreras tydligt i kurserna. 4. Tydligare systematiserad samverkan mellan studenter på praktik, lärare i VFU-skolor och lärare inom UVK (trepårtssamarbete).
Svagt kommunicerad lärandeteoretisk diskurs ...eftersom lärarutbildningen är så spridd, så måste vi kunna prata, ...om vad kunskap är och hur man lär sig och också då sätta ord på sina erfarenheter (Lär).	5. Utveckla möten om lärandeteoretiska teman.
Timlärare 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).	6. Introduktionsinformation utvecklas för att klargöra den aktuella kursens position i utbildningens koherens- och progressionshierarki.

Innovationsorienterade rekommendationer

Insikter	Rekommendationer
Perspektivskifte Vi såg liksom hur såg hela programmet ut ur en students studiegång (Lär).	1. För att utveckla förståelse om koherens och progression i studierna processanalyseras studierna ur ett studerandeperspektiv.
Delta i varandras undervisning Nu i tisdags var jag med på det seminarium som var på förmiddan, så då fick jag ju reda på det viset (Lär). Vi har bedömningsmöten där vi bedömer texterna så det ska bli likvärdigt och gentemot våra bedömningskriterier (Lär).	2. Lärarna uppmuntras att delta i varandras undervisning.

Aktörer

Problembaserade rekommendationer

Problem	Rekommendationer
Vilka förkunskaper och färdigheter krävs för att inleda lärarstudier? Vi har inget incitament att stoppa dom i utbildningen. Det är öppna spjäll (Kul) ...är jag osäker på om selektionen verkligen blir rättvis, jag kan tänka mig att det finns flera stycken som har slutat som skulle kunna bli jättebra lärare, men inte klarat av det här för att kraven har varit hårda men kanske inte helt rättvisa (Äk1).	1. Inträdesprov som inriktas på lärarlämplighet och på beredskap att bedriva akademiska studier införs.
Den högsta akademiska kunskapen tillvaratas inte Och då kanske man saknar kunskap hos lärarna. Har dom också bara den här ytliga kunskapen? (G6). Till och från har vi haft med professor NN, som föreläsare på kursen, men det är väl nästan jag som valt bort det [av schematekniska skäl], men ...ur innehållssynpunkt [skulle det] vara bra (Lär)	2. Professorernas kompetens tillvaratas i högre grad inom centrala teman i kärnkurser.

Hur integrera adjungerade adjunkters kun- nande? ...jag tror att det är bra att vi får in adjungerade ad- junkter, MEN det kräver ett helt annat tänk (Lär). ...utan dom ska ta in sin praktiska erfarenhet i under- visningen ...ta gärna upp ett konkret exempel, hur gör du i klassrummet? (Lär).	3. Tydliga lärarkategorispecifika uppgiftsbeskriv- ningar utvecklas för att optimalt ta till vara det kunnande olika kategorier av lärare besitter.
Hur garantera forskningstid för fortsatt kvalifi- cering? Hur fan ska man få loss den där forskningstiden? (Kul)	4. Dimensionera arbetsuppgifterna så att forsk- ningstid blir en naturlig del av arbetshelheten.

Innovationsorienterade rekommendationer

Insikter	Rekommendationer
Stöd för nyanställda lärarutbildare ...dom får en mentor också, nyanställda (Lär).	1. Introduktionen av nya lärarutbildare syste- matiseras med hjälp av mentorer och översiktlig information om UVK-helheten.
Socialisering in i akademiska studier Sen är det ju en socialiseringsprocess att bli student på universitetet (Kul). Jag fick ju lov att göra om den här seminarieundervis- ningen liksom. Jag fick ju lov att börja sätta dem i små grupper först, jag fick lov att börja gå omkring till dom och i mindre grupper upplysa dom om hur ett semi- narium egentligen går till och hur man ska uttrycka sig på ett seminarium, för det är också en egen typ av lärdom som man får på universitetet, hur man blir akademiker och såna här saker. Och sen kunde man börja föra av dom här små grupperna i större seminari- erum och då går det inte längre att 75 % av dom sitter tysta, utan det är en lärprocess (Kul). ...så det svåra för mig var att gå över från gymnasie- sättet till universitetssättet, det ÄR annorlunda, men själva innehållet, ...det svåra var att anpassa sig... För tankesättet... man måste tänka på ett annat sätt, det var väl det som var det svåra för mig (F1).	2. Medvetna åtgärder för att stödja socialiserings- processen när studierna inleds.
Preparandkurser införs ...ett slags preparandkurs några veckor innan dom kommer hit, att visa att det här... nu fräschar vi upp gymnasiekunskaperna, det här måste ni kunna när ni börjar för att det ska bli kvalitet på utbildningen ... (Lär). ...vi måste lägga upp en ribba för skriftlig kommu- nikation, dom som inte är tillräckligt bra, dom får inte bli godkända... (Kul).	3. Propedeutiska kurser arrangeras för att säkra initiala studiefärdigheter för studenter som an- tagits.

Undervisning

Problembaserade rekommendationer

Problem	Rekommendationer
Forskningsmetodik underkommunicerad i kurserna ...dom bara, välj analys, nu ska ni lägga upp en tids- plan, hur ni ska gå tillväga... Men vilka metoder finns det!? (G6). ...det skulle vara bra med mer än EN föreläsning (G6).	1. En tydlig progressionslinje för forsknings- aktiviteter utvecklas i olika kurser under för- loppet av studierna.

Seminarier uppfattades som ytliga <i>...för att det blir så uppenbart att de här personerna har ingenting bakom det dom säger utan talar bara utifrån egna erfarenheter och ingenting från litteraturen och har liksom gått in och analyserat. Därför blir nivån på samtalen ofta ganska ytliga (G6).</i> <i>Man hamnar med en grupp som inte bryr sig ett dugg och då blir ju det seminariet väldigt värdelöst för mig, det blir bara jag som får berätta för dom andra vad dom redan borde ha läst (F4).</i> <i>Men när vi hela tiden, som sysselseminariet vi hade, ...det tyckte jag var ett skämt. Det var ju det mest värdelösa man varit på. Då lämnades vi bara, nån gick ut och det togs ju aldrig vidare, det vart ju liksom på den här nivån. Man hade ju ingen ny kunskap efter en hel dag i skolan (G6).</i>	2. Fördjupning av teman aktualiserade under föreläsningarna och i kurslitteraturen 3. Tydliga och fokuserade krav på förberedelse inför seminarierna
Bedömning av muntliga grupprestationer oklar <i>...vi står där och gör en muntlig redovisning och ...de här människorna som inte har varit delaktiga i grupparbetet, dom blir ju lika godkända som alla andra (F4).</i> <i>...jag provade en muntlig examination på ett seminarium där vi fick 1 poäng och jag sa inte ett ljud på två timmar och frågade sen om jag ändå hade fått poängen, och det hade jag fått (F6).</i>	4. Kriterier för muntlig bedömning utvecklas och kommuniceras
Otillräcklig formativ bedömning <i>...att bli godkänd på tentan. Det är ju inte därför vi är här, för att få ett papper (Äk2).</i> <i>...det här handlar ju precis om vikten av utvärderingar och kunna påverka medan det sker, formativ bedömning, ...att man liksom ska implementera och använda bedömning som ett verktyg i själva undervisningen. Det är metod liksom, och det hamrar dom i oss nu, fast det borde ha kommit mycket tidigare och det är det som vi saknar i vår utbildning (FG).</i> <i>Godkänt eller icke godkänt, det är sällan man får såna långa kommentarer, det här har ni gjort bra, det här måste ni tänka på, det här är syftet, det här är mål (G6)</i>	5. Utveckla ett system med formativ bedömning mitt i kursen (jfr midtveisevaluering) 6. Utveckla anvisningar som presenterar fakultetens gemensamma bedömningsfilosofi och -metodik
Ensidig användning av egna erfarenheter otillräcklig som underlag för diskussioner <i>...man skulle behöva mer exempel eller få se en filmad lektion så att man har någonting gemensamt att utgå ifrån (Ä3).</i> <i>...man läser om undervisning men de får aldrig se det i praktiken utan på tentan får dom skriva om vad som stod i boken (Lär).</i> <i>...Lärande och utveckling, byggde väldigt mycket på ens egna erfarenheter. Till seminarieuppgifter skulle man komma ihåg nån elev från när man själv gick i skolan som hade problem eller så. Men jag har upplevt det som väldigt svårt, för jag har inte så tydliga minnen av den saken, utan man skulle behöva mer exempel eller få se en filmad lektion så att man har någonting gemensamt att utgå ifrån (Ä3).</i>	7. Utveckla läromedel (video, simulationer, animationer...) som på ett autentiskt sätt belyser klassrumssituationer

Litteraturen överlappande och med svag progression <i>Ibland läser man samma sak hela tiden, det känns som att, nu säger den här författaren det också ...man skummar liksom, det blir mycket upprepningar (FG). ...150 sidor av den här boken hade jag kunnat sammanfatta på 4 sidor (Åk1).</i> <i>...men det kanske är meningen att vi ska gå igenom jättemycket, att vi aldrig ska bli liksom ...gå på djupet, att man inte ska få riktigt greppa nånting (FG).</i> <i>...man har tagit nån central bok, och så har man tänkt, nånting stämmer inte riktigt här, och så, vi måste plocka in nånting här, och så hänger inte den boken ihop med det övriga riktigt (FG).</i>	8. Tydligt fokus läggs på progression då litteratur väljs och progressionen synliggörs i litteraturlistor 9. Uppmärksamhet fästs vid överlappningar då litteratur väljs
---	---

Innovationsorienterade rekommendationer

Insikter	Rekommendationer
Stöd för vetenskapligt skrivande <i>...det här är en sån här generell, hur du refererar och när du skriver en vetenskaplig... väldigt basic, grundläggande riktlinjer för det. ...Vi har pratat med varann i dom olika kurserna och utvecklat det här, det tycker jag är viktigt (Lär).</i>	1. Metainstruktioner om forsknings- och utvecklingsarbete utvecklas.
Lärarens agerande som förebild <i>Alltså jag gillar NN, jag tycker det är lätt att lyssna på NN ...ja, man slutar inte lyssna på NN och att man täpper inte till öronen som man ibland kan känna att man gör (G6).</i> <i>...NN bryr sig om vilka vi är, och... lär sig våra namn ...det har ingen annan gjort på tre och ett halvt år!... (FG).</i>	2. Rutiner utvecklas som sporrar lärarna att synliggöra och dela idéer.
Utnyttjande av gruppen som resurs <i>Dom arbetar i mindre grupper och får utveckla varandras diskussioner vid dom olika skrivtavlor ... så det blir ju fyra olika processer som är i gång och jag går ju runt och lyssnar och... dom lär ju varandra dom här knepiga begreppen och för dom tillbaka till konkreta situationer ...så i den här salen, blir det liksom mer polyfont (Kul).</i> <i>Bara att börja skriva på tavlan är nytt för många, bara att gå upp och stå inför dom andra, ...att få dom här samtalen där dom blir ansvariga för att presentera en del... Ett slags undervisning där dom undervisar sina kamrater (Lär).</i> <i>...för tre veckor sen skulle vi inte ha kunnat föra dom diskussionerna vi har när vi har arbetslagsmötena... vi kunde inte använda dom orden ens, bara på dom tre veckorna (F1).</i>	3. Seminariernas potential för att öva färdigheter och som arena för fördjupning av begreppslig förståelse utvecklas.

Koherens

Problembaserade rekommendationer

Problem	Rekommendationer
Svag kommunikation mellan olika institutioner om didaktiska teman ...metodiklektorerna monterades bort från utbildningen... Jag ser det som ett problem att det ser ganska varierande ut ute på institutionerna när det gäller den didaktiska kompetensen (Kul). ...jag träffar aldrig nån från nån annan ämnesinstitution nån annan gång än när vi har VFU möten ...där märker man vilka olika uppfattningar det finns om vad didaktik är. Litteraturvetarna är också didaktiker, men när vi pratar om didaktik pratar vi om helt olika saker (Lär). Ja men det skulle man t.ex. kunna göra på ett sånt här VFU-möte. "Ja men vilka principer praktiserar ni under era ämnesdidaktiska seminarier, jaha, och vad gör ni och vad bygger ni det på:..." (Lär). Några har aldrig hört talas om didaktik medan andra faktiskt jobbat didaktiskt och det är ju inte så himla smart tycker jag (Lär).	1. Ämnesdidaktiska dagar som sammanför lärarutbildare inom de tre fälten arrangeras regelbundet.
Svagt relaterad samverkan mellan olika kurser inom UVK Konstigt om dom inte connectar kurserna med varandra (G6). ...jag har väldigt lite insyn i vad dom gör på dom andra kurserna. Jag känner i stort sett till min egen kurs (Kul). ...Men nån riktigt bra karta över den här utbildningens olika nivåer, det har jag inte (Lär).	2. Utveckla fasta samarbetsstrukturer mellan kurser och synliggör UVK som en helhet för lärare och studenter
Svag koppling mellan olika föreläsare Jag måste börja med att säga att jag har väldigt lite insyn i vad dom gör på dom andra kurserna. Jag känner i stort sett till min egen kurs (Kul). Det viktigaste vore att få in ett samtal mellan dom som är involverade om helheten, vad vill vi att lärarutbildningen ska vara för nånting och hur tar olika delar ansvar för det. Nu upplever jag att man inte vet vad dom gör på andra kurser och man ser nog på ganska olika sätt på lärarutbildningen... (Lär). ...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... (Lär).	3. Utveckla en tätare kontakt mellan föreläsare inom och mellan kurser och därmed den konceptuella koherensen
Svag stadienanpassning Vi ska ju undervisa gymnasieelever och så tog dom exempel från låg- och mellanstadiet vilket man kanske kan ha användning av det men det är lite fel (Äk1). ...dom är vana vid att utbilda lärarstudenter och dom riktar sig främst till dom. Det är många som uttryckt att dom inte läst förskolans läroplan (F4).	4. Identifiera det stadietypiska utan att ge avkall på innehåll kan garantera en kontinuerlig kommunikation och progression.
Svag kontakt med klassrumspraktik ...Jag skulle vilja ha tillbaka dom här gamla metodiklektorerna, dom som var både ute i verksamheten och på plats. Så att studenterna har kanske seminarier här med en metodiklektor... och sen så ut... (Lär).	5. Utveckla undervisningen på campus så att den tydligt förbereder studenterna för arbetet i klass.

Det var ingen förberedelse alls ...Och så kommer man ut och är helt paralyserad och det är så mycket man liksom skall ta in... (Äk1). ...om man tittar tillbaka på det vi har gjort har vi gjort allt i blindo. Alltså syfte, mål, ...man har ju inte fått någon riktig kunskap (G6).	
Oändamålsenlig tajmning av praktik Så det blir ju otroliga hopp mellan varje praktiktillfälle (G6). ...alltså jag tror att man skulle ha mer varvat av praktik (Kul) ...vi skulle uppskatta jättemycket att man var på VFU hela tiden, kanske några dagar i veckan ...att man då är ute kanske ute en, två dagar i veckan och resten på universitetet så att man kan behandla det som händer (Äk3). ...vi skulle uppskatta jättemycket att man var på VFU hela tiden, kanske några dagar i veckan, men det försvårar att vi är på olika platser och i olika städer och så där, så klart (Äk3) ...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, hur man arbetar med vissa barn och sådär (G6).	6. Regelbundna kortare praktikperioder i nära anslutning till UVK-kurser 7. Tydligare kontinuitet och progression mellan praktikperioder

Innovationsorienterade rekommendationer

Insikter	Rekommendationer
Tidsmässig och innehållslig koordinering ...kursen inleddes ju med en föreläsning som vi sen hade ett eller två seminarier till och det kopplar ju väldigt bra... (Äk1)	1. Föreläsningar och seminarier om närliggande teman tidsmässigt koordinerade
Förberedelse inför seminarier ...vi har ju fått instuderingsfrågor varje seminarium (G6).	2. Konkreta och förpliktande krav på förberedelse

Optimering

Problembaserade rekommendationer

Problem	Rekommendationer
Möjligt att glida genom utbildningen Jag VET att jag skulle ha kunnat gå igenom hela den här utbildningen utan att ha köpt en enda bok! Att bara den vetskapen gör mig så frustrerad! (G6) ...man behöver inte vara förberedd. Man kan komma ganska oförberedd och ändå sitta ganska väl på seminariet. Sen är det fördel alltid om man är väl förberedd, för det hjälper ju en i studierna. Men man känner inte av kravet (Ä3). ...för det ...blir lite negativ stämning för det är mycket ursäktande och så hära, vi har fått höra hela året att det är helt nytt och dadadada... det blir bara nåt slags negativ förstärkning när man också ser vår utbildning i den samhälleliga kontexten för alla här vill ju bli bra lärare och då vill vi gärna få en bra utbildning (Äk1).	1. Studierna anpassas till varierande förutsättningar och förhållningssätt hos studenter, dock utan att kraven reduceras till "snällhetsseminarier". 2. En tydlig nivå för lägsta godkända prestationer utvecklas.
Kravnivån på kurserna inom UVK varierar ...skitjobbig kurs, man vet inte vad hälften av orden är,	3. Arbetsbelastningen preciseras och harmoniseras mellan kurserna.

det här är BARA för att folk ska hoppa, liksom (G6). ...man liksom har förväntat sig att vi ska hoppa av, "Är ni fortfarande så här många", alltså det är en tråkig attityd liksom (Äk1). ...det är så himla olika på olika kurser (FG). Men jag kan ju tycka ibland att det känns som att jag går på gymnasiet. Och det spelar inte så stor roll om jag kommer eller inte, liksom (G6).	
Kraven inom UVK uppfattas låga jämfört med andra utbildningar ...väldigt låg jämförd med andra program (G6). Om man jämför t.ex. med juristprogrammet, där MÅSTE man komma förberedd till ett seminarium, annars är man körd (G6). ...stött på många lärare... som säger att, men lärarut- bildningen är ju ett skämt och att man inte förstår att man sänker sitt yrke när man säger såna saker (Äk3).	4. Prestandajämförelse med övriga delar av univer- sitetet.

Innovationsorienterade rekommendationer

Insikter	Rekommendationer
Klara anvisningar om krav på arbetsinsats Ja men alltså det var jättebra, med kraven och så som man hade på sig, för det talade hon om också, första föreläsningen ...alltså ni är tvungna att läsa på så här mycket för att klara dom krav jag kommer att ha på er sen i slutet av den här kursen vid tentaskrivningen. Hon visade upp statistik också med att dom som läste på var dom som klarade sig, då kunde dom inte glida på en räkmacka längre (G6).	1. Relationen arbetsinsats och framgång i exami- nation kommuniceras tydligt.
Aktivt och mångsidigt stöd ...för vi vill så gärna visa på... vi vill hjälpa dom att hitta studiekamrater, föreslå hur dom kan plugga, ...vi vill hjälpa dom med att hitta formler, det gör vi genom att lägga upp arbetslagsuppgifter, ...och inför varje seminarium så får dom en uppgift att läsa, titta på en film, frågor, eller diskussionspunkter som man för- väntas sitta i arbetslaget och lösa. Och så har vi en läshjälp, ett slags instuderingsfrågor, det är väldigt basic, men för att visa vad det är som är centralt, så i denna stora textmängd (Kul). ...hitta en kamrat att studera med så ni kan dela både innehåll och hur man har uppfattat struktur... (Kul).	2. Praktisera tandemstudier. 3. Dela den här typen av goda lärarfarenheter.

Utveckling

Problembaserade rekommendationer

Problem	Rekommendationer
Oklart hur utvärderingsresultat kommuniceras och används Vi har ju utvärderingar efter varje kurs där vi kan ge synpunkter på hur vi tycker att så säger då vissa att vi inte kommer att ändra våra kurser oberoende vad ni säger (Äk1). ...varför ställer dom den här frågan .. jag har andra frågor som är viktiga för att utveckla själva den här kursen (FG). ...varför ställer dom den här frågan, tycker du att du	1. Utvecklingsförslag ur utvärderingar tids- och nivåbestäms. 2. Studenter informeras om åtgärder som vidtagits utifrån föregående års utvärdering. 3. Studenter involveras i formuleringen av kursut- värderingsenkäter

har läst enligt som bla bla bla, ja, det kanske jag har gjort, eller det kanske jag inte har gjort, men jag har andra åsikter, jag har andra frågor som är viktiga för att utveckla själva den här kursen (FG).	
---	--

Innovationsorienterade rekommendationer

Insikter	Rekommendationer
Omedelbara förbättrande åtgärder under kursens gång ...att NN satt ju med på alla föreläsningar som NN inte hade, och alla seminarium, och sen efter dom första tre gångerna fick vi skriva en utvärdering, hur tycker ni att dom här sakerna funkar och sen om det var nåt vi inte tyckte var bra, så ändrade NN direkt (FG).	1. Formativ utvärdering används under själva kursen för direkta åtgärder till förbättring. 2. Kursledare deltar i undervisning för att samla information som grund för utveckling.
Episodfokuserad utvärdering ...det är ju ofta så att på internet svarar ju hälften, eller ännu mindre, men ofta också så att man inte får konkreta svar, man får så där, det här momentet var intressant, men det hjälper inte mej så mycket utan då har jag, "kan ni uttala er om det här momentet och kurslitteratur" och så har jag fått mera användbar... (Lär).	3. Episodutvärdering hellre än periodutvärdering. Jämför: Berätta om något som hände under sommarlov, eller Mitt sommarlov.

Konklusioner och utblickar

Syftet med utvärderingen var att göra en kvalitetsgranskning av de kurser som ges inom förskolläro- och lärarutbildning vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Granskningen gjordes utifrån Uppsala universitets pedagogiska program och övergripande examensmål för förskolläro- och lärarutbildning i Sverige. Vi har rört oss från formuleringsarenan på statlig nivå till realiseringsarenan på studentnivå. I det här avsnittet gör vi en syntes av granskningens olika delar i förhållande till uppdraget. I beskrivningen av vårt uppdrag exponerades ett tydligt raster för områden som skulle granskas: *utbildningens vetenskapliga grund, undervisningens anknytning till skolverkligheten, arbetsformer, etik, koherens och progression*. I analysen har vi gett en detaljerad beskrivning av respondenternas erfarenheter och uppfattningar och förslag på åtgärder.

Utbildningen ska vila på *vetenskaplig grund*. En forskningskvalificering kan ge lärare mångsidigt användbara redskap. Dels kan den ge färdigheter i att systematiskt insamla och behandla empiriskt material, dels i att utforska och utveckla den egna undervisningen i ett karriärlångt perspektiv. Dessutom innehåller den en potential till att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt som hjälper lärare att sakligt förhålla sig till dagens överdrivna tilltro till tester och mätningar och till svagt förankrade omdömen om skola och utbildning. Kvalificeringen kan även stödja förmågan att, oberoende av kritiken, identifiera starka sidor i svensk skola, så som kommunikativa färdigheter, aktiva arbetsformer och kritiska förhållningssätt. Med en adekvat professionsinriktad forskningsmetodisk kunskap kan lärare få hjälp med att identifiera implicit tyst kunskap och överföra denna i explicit och begreppsliggjord kunskap som kan kommuniceras med kolleger (jfr Engeström, 1999).

När vi studerade det vetenskapliga inslaget i kurserna, utgående från Healeys (Healey & Jenkins, 2015) modell, kunde vi konstatera att forskningen starkt kom fram i betoningen av forskningens ämnesinnehåll. Däremot betonades forskningsprocessen föga i betydelsen forskningsmetodik och genomförande av egna forskningsaktiviteter. Enligt vår tolkning verkade integrationen av forskningsmetodik i kurserna inte fungera på det sätt

som styrdokumentet implicerar. Vi ser här två alternativ till utveckling. Enligt det ena innehållsområdet utvecklas *Vetenskapsteori och forskningsmetodik* som en separat kurs som förbereder studenterna att självständigt formulera och lösa vetenskapliga problem. Enligt det andra alternativet fördelas innehållet med en tydlig progression mellan befintliga kurser.

Balansgången mellan att upprätthålla en i akademiskt avseende hög kvalitet och samtidigt en markerad *professionsprofil* på lärarutbildningen ställer stora krav på den strukturella uppläggningsplaneringen av programmet och på personalen som i undervisning och handledning ska genomföra programmet. Vissa åtgärder har vidtagits för att ta till vara den kompetens som ligger i beprövad erfarenhet, som att anställa adjungerade adjunkter. För att framhäva relevansen för lärarblivandet borde enligt vår tolkning, relationen till VFU och kärnkurserna förstärkas, så att en tydligare innehållslig och tidsmässig koordinering uppnås mellan campus- och skolförlagd verksamhet. Som situationen nu framstår verkar relationen till VFU primärt vara styrd av utbildningsadministrativa motiv, inte av pedagogiska. I professionaliseringen av blivande lärare har campuslärares betydelse som förebilder understrukits (jfr Lunenberg et al., 2007). När vi observerade föreläsningar och seminarier slogs vi av den omfattande variationen i lärarutbildarnas sätt att arbeta. Variationen visade sig i förmågan att skapa förtroende, i att prestera en logisk framställning och i att entusiasmera studenterna. För att dra nytta av lärarkårens professionella kompetens rekommenderar vi att potentialen att lära av varandra systematiskt tas till vara, exempelvis genom lärarskuggning och "lesson study".

Eftersom *rekryteringsmönstret* förändrats väcks frågan om hur lärarutbildningen stöder utvecklingen av lärares yrkesidentitet utgående från den faktiska situation som råder. Lärarutbildningar rekryterar nämligen till en del en annan typ av studenter än andra utbildningar. Mötet med den akademiska världen har för vissa studenter visat sig vara en utmaning då det gäller att tillägna sig teoretiska och begreppsliga redskap (jfr Hultqvist & Palme, 2009). Ett problem som trädde särskilt tydligt fram vid observationer och intervjuer var den stora variationen i studenternas förkunskaper och engagemang i studierna. Mot bakgrunden av att studenters förkunskaper är av central betydelse för lärandet (se t.ex. Ausubel, 1968) försvåras möjligheterna att uppnå föreskrivna mål om undervisningsgruppen är språkligt och kunskapsmässigt för heterogen. Ett från andra utbildningar avvikande rekryteringsmönster behöver likväl inte enbart ses som en nackdel, eftersom det inom lärarkåren behövs förståelse för elever med varierande uppväxtvillkor. Eftersom behovet av lärare även framöver är omfattande och variationen bland studenter kan antas vara stor, behöver speciell vikt läggas på socialiseringen in i akademiska arbetsformer. Universitetet kunde också överväga att införa någon form av lämplighetsprov som skulle garantera en adekvat ingångsnivå hos studenterna.

I dokumentanalysen kunde vi konstatera att *arbetsformerna*, så som de framskrevs i programmet, förutsatte att lärarstudenterna aktivt och ansvarsfullt skulle engagera sig i studierna. Litteraturen var omfattande, uppdaterad och förväntades enligt kursplanen bli mångsidigt utnyttjad. Analysen på formuleringsarenan visade att kvaliteten på kursuppläggningsplaneringen föreföll vara genomarbetad och ligga på en hög akademisk nivå. Däremot gav analysen oss anledning att ställa frågor om hur utbildningen på realiseringsarenan kvalificerade blivande lärare för undervisningsarbetet. Vilka fasta riktmärken eller referenspunkter gav lärarutbildningen för skolverkligheten? Hur uppövades blicken för det professionella omdömet?

Särskild uppmärksamhet och betydelse tillskrevs seminariet som arbetsform. Seminariet förutsätter att människor möts för att gemensamt dryfta centrala frågeställningar. Det oaktat var studenterna inte tvungna att delta i seminarierna. Frivilligheten framstod som en paradox i förhållande till seminariet som idé. Per definition går det inte att hålla seminarier utan deltagare och därför synes det uppenbart att tydliga minimikrav på närvaro skulle säkra att i synnerhet färdighetsinriktade lärandemål uppnås.

I uppdraget ingick att granska hur *examinationsformer* valdes med hänsyn till de kunskaper och färdigheter som stipuleras i målen och bedömningskriterier vid examination. Dokumentanalysen gav en bild av att informationen till studenterna var tydlig och studenterna förväntades få återkoppling på sina insatser. Intervjuerna med studenter gav emellertid en något avvikande bild som visade på brister i den formativa bedömningen. Studenterna önskade en tydligare feedback som riktade in sig på framsteg i studierna och nöjde sig inte enbart med en komprimerad och diagnostiserande symbol.

Kritik riktades även mot att *bedömning och betygssättning* hade behandlats i otillräcklig utsträckning.

En del av studenternas kritik mot viktningen av kärnkurserna kan förmodligen förklaras mot bakgrunden av den tolkning som gjorts av Uppsala universitet vid viktningen och fördelningen av kurser utifrån högskoleförordningen. Att studenter i allmänhet tillmäter bedömningen en stor betydelse i den praktiska yrkesutövningen sammanhänger med bedömningens centrala funktion i lärarprofessionen (jfr Wikman, 2010).

Utbildningen förväntas efter hand ge studenterna växande utrymme för egen reflektion i syfte att inhämta och fördjupa kunskap. Den samlade bedömningen i dokumentanalysen var att en klart iakttagbar *progression* saknades under förloppet av studierna. Samma bedömning bekräftades även vid analysen av intervjuerna. Varken lärare eller studenter fäste uppmärksamhet vid teman som rörde successivt växande krav i studierna.

Krav på *koherens* förutsätts av program och kurser inom lärarutbildningen. Enligt dokumentanalysen var styrdokumentet präglade av en nära anknytning mellan innehåll, undervisningsformer, examination och mellan teori och tillämpning. I det här avseendet avtecknade sig en tydlig strukturell koherens. Ur analysen av intervjuer och observationer framträdde däremot en annan bild som visade på brister i strukturell och konceptuell koherens. Samverkan mellan kurser var svag och till och med mellan lärare inom en kurs kunde lärare uppleva att innehållet inte var konceptuellt koordinerat. Lärarutbildningens komplexa uppbyggnad understryker en fungerande kommunikation mellan parter med ansvar för specifika delar av undervisningen.

Det stora och principiella koherensproblemet verkar dock relationen mellan de konstituerande fälten UVK, VFI och Ä(did) vara. Utifrån vår analys vågar vi hävda att det finns anledning att se över den *övergripande arkitekturen* för hela utbildningen. För att garantera utvecklingen av centrala lärarfärdigheter borde en fungerande samverkan mellan konstituerande fält etableras. Så länge olika delar av lärarutbildningen genomförs separat och åtskilda från varandra är det svårt att etablera en helhetssyn. En partikulär topologi präglas, enligt Han (2013), av trösklar, gränser och murar som förhindrar utbytesprocesser. Synfältet kan, som han poängterar, vidgas först då delarna sammanbinds i en tolkning som skär igenom "delarnas partikulärspråk och förenas utifrån samma betydelsehorisont". Var för sig kan ämnesdidaktik, UVK och VFU drivas och förädlas mer eller mindre till fulländning men kvaliteten på utbildningen bestäms ytterst av hur de konstituerande fälten samspelar i en professionell identitetsutveckling.

Avslutningsvis vill vi uttrycka vår förundran över diskrepansen mellan det faktum att kritiken nationellt sett mot lärarutbildningen är massiv och att vi i Uppsala mött välförberedda och utmärkt presterande lärarutbildare, av vilka en del rentav applåderats för sin insats. Diskrepansen uppfordrar till fortsatt analys av hur en akademiskt ambitiös lärarutbildning kan bli stark även som en samhällsrelevant professionsutbildning.

Kvantitativ positionering av UVK i lärarprogrammen

Utgående från uppdraget som bygger på enhetens pedagogiska program summerar vi här i schematiserad form vår utvärdering i en bedömning av olika dimensioner i lärarutbildningen så som de framställts i vårt uppdrag. De sex nivåerna kan ses som ett försök att applicera den typ av kvalitetskriterier som exempelvis The Dublin Descriptors innehåller. Som ett resultat av vår tolkningsprocess har vi successivt kommit fram till en positionering av UVK. Den baserar sig på den detaljerade förteckningen av variabler som ingick i uppdraget (tabell 17).

Tabell 17. En sammanfattande bedömning av UVK-kurserna baserad på dokumentanalysen, enligt variabler i utvärderingsuppdraget

Variabel	U	E	D	C	B	A
Utbildningen vilar på vetenskaplig grund där relevanta forskningsresultat integreras i utbildningen.					x	
Träning i vetenskaplig metod ingår i undervisningen.		x				
Studenterna tar under utbildningen del av vetenskaplig text, exempelvis artiklar och avhandlingar.				x		
Studenternas förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar på vetenskaplig grund främjas.				x		
Studenternas förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa vetenskapliga problem främjas.			x			
Examinationerna lyfter fram självständiga och kritiska bedömningar och analys.						x
Undervisningen relateras till skolverkligheten och verksamhetserfarenheterna länkas in i undervisningen.			x			
Undervisningsformer ska väljas utifrån att de stimulerar studentaktivitet, främjar djupinriktning i lärandet samt uppmuntrar till samarbete.				x		
Undervisningsformer ska varieras, så att inte vissa studenter konsekvent gynnas eller missgynnas.				x		
Utbildningen ska ge studenterna utrymme för egen reflektion, bearbetande av litteratur och kritiskt tänkande samt för diskussioner med lärare och medstudenter i syfte att inhämta, utvidga och fördjupa sin kunskap.				x		
Studenternas egna kunskaper ska tas tillvara, liksom deras erfarenheter och perspektiv. Det gäller även erfarenheter från inresande studenter, liksom från studenter med erfarenheter av studier i andra länder, samt gästlärare.			x			
Arbetslivsanknytningen ska i möjligaste mån göras i alla utbildningar genom olika former av samspel med det omgivande samhället.			x			
Återkommande muntlig och skriftlig färdighetsträning ska ingå i utbildningen.					x	
Program och kurser ska präglas av ett tydligt samband mellan förväntade studieresultat, undervisningsformer och examination. Studenterna ska vara välinformerade om dessa samband.						x
I de fall ämnesstudierna omfattar verksamhetsförlagda moment, ska tydliga samband finnas vad gäller kopplingen mellan teori och tillämpning.		x				
En för studenterna tydlig progression i förväntade studieresultat vad gäller kunskaps-, färdighets- och kompetensmål ska finnas mellan grund- och avancerad nivå, liksom inom respektive nivå.		x				
Varierande examinationsformer ska väljas med hänsyn till de kunskaper, färdigheter och kompetenser som stipuleras i målen. Bedömningskriterier ska föreligga för examinationen och studenterna ska vara informerade om dessa och ges möjlighet att förstå hur de tillämpas.					x	
Studenterna ska få återkoppling på sina insatser.			x			
Under utbildningen ska studenter också ges möjlighet att träna sin förmåga till kritisk granskning av egna och andras insatser.			x			
Undervisningsklimatet ska präglas av ömsesidig respekt och ansvar. Läraren ska under kursens gång diskutera och samverka med studenterna.					x	
Vid introduktionen av en kurs eller ett moment ska läraren underlätta för studenterna att se helheten och förstå varför de ska lära sig kursinnehållet genom att informera dem om, och diskutera, kursens eller momentets förväntade studieresultat, pedagogiska uppläggning och sammanhang med övriga relevanta kurser eller moment.						x

A = Utmärkt, hög internationell nivå

B = Över medelnivån

C = Medelnivå

D = Medelnivå men med brister

E = Uppfyller minimikrav på en lärarutbildning

U = Uppfyller inte minimikrav på en lärarutbildning

Epilog

Två teman har aktualiserats både av samhällsutvecklingen och av vår analys. Det första rör digitaliseringen och det andra globaliseringen.

Hur kan digitaliseringens potential vid ett universitet av Uppsala universitets dignitet utnyttjas för att utveckla lärarutbildning och skola? Att enbart förse lärare med redskap för arbetet i skolan är inte tillräckligt. Utökad digital kompetens behövs i universitetsutbildningen. Bland många möjligheter kunde applikationer som EssayCritic vidareutvecklas för att stöda studenternas skrivförmåga med tanke på variationer i ingångskunskaper. Att undervisa studenter vid två campus erbjuder också möjligheter att skapa innovativa digitala lösningar.

De förändringar vi bevittnar i en globaliserad omvärld har skapat en ny situation med långtgående återverkningar på skolan, bl.a. en ökad social segregering. En lärarutbildning kan förväntas utbilda lärare som också är kvalificerade för att hantera de mest problematiska förhållanden i skolor. Kan en del av lärarutbildningen rentav flyttas ut i skolor för att integrera autentiska skolförhållanden i utbildningen?

Referenser

- Ahlström, K-G. (2008) Hut! något fattas. *Pedagogisk forskning i Sverige* 13(4), 296-301.
- Askling, B. (2006). *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form*. Vetenskapsrådets rapportserie 16/2006. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Berg, K., Högbäck, M. & Söderlind, M. (2014). *Rapport över kursutvärderingar på lärarprogrammen*. Uppsala universitet.
- Bertilsson, E. (2009). Lärarstudenterna. Förändringar i rekryteringen under perioden 1977-2007. *Praktiske grunde*, 3(4), 19-42.
- Bertilsson, E. (2016). Lärarstudentenkät 2015 vid Uppsala universitet. [Rapportutkast 2016-05-03]
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Broady, D. (2011). Skolan, medelklassen och statsprogressivismen. *Kritisk utbildningstidskrift*, nr 142-144, 73-89.
- 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.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2001). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. I Y. Engeström, R. Miettinen. & R-L. Punamäki (eds.). *Perspectives on activity theory* (377-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamilton, D. (2004). Att återinföra begreppet kvalitet i undervisningen. I K. Holmlund (red.). *Vad har skolan med kvalitet att göra?* Lund: Studentlitteratur.
- Han, B-C. (2013). *Trötthetssamhället*. Stockholm: Ersatz.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2015). *Linking Discipline-Based Research with Teaching to Benefit Student Learning Through Engaging Students in Research and Inquiry*. Hämtad 10.2. 2016 från <http://www.mickhealey.co.uk/resources>
- Hesslefors, E., Carle, J. & Engberg, H. (2010). *Bolognaperspektiv. Om progressionslinjer inom Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hultqvist, E. & Palme, M. (2009). Stå vid rodret eller tappa bort sig. En sociologisk studie av rekryteringen till lärarutbildningen och dess följder. *Praktiske grunde*, 3(4), 77-94.
- Kansanen, P. (2014). Teaching as a Master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. I O. MCNamara et al. (eds.) *Workplace Learning in Teacher Education. Professional learning and development in schools and Higher Education* 10 (279-292). Dordrecht: Springer.
- Klinth, R. & Lindgren, C. (2010). *Progression inom ämneslärarutbildningen vid Linköpings universitet* (2010). Linköping: Linköpings universitet.
- Labaree, D. (2008). An uneasy relationship: the history of teacher education in the university. I: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J. & Demers, K.E. *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Linde, G. (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The Teacher Educator as a Role Model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.
- Murray, J. (2008). Towards the re-articulation of the work of teacher educators in higher education institution in England. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 17-34.
- Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 125-142.
- NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning.). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge (2006): Del 1: Hovedrapport; Del 2: Institusjonsrapporter.
- Rapport 2008:8R. Högskoleverket (2008). *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*.
- Rapport 2008:36R. Högskoleverket (2008). *Rättssäker examination*. (2 omarb. Uppl.).
- Regeringens proposition 2009/10:89. Bäst i klassen – En ny lärarutbildning
- SFS 2010:541. Högskoleförordningen; Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100).
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2002:121. *Skollagskommitté*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Sjunnesson, J. (2011). Arbetardöttrar, post-progressivism och den förvirrande lärarutbildningen. *Pedagogisk forskning i Sverige* 4, 284-300.
- Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (red.). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Wikman, T. (2010). Preparing subject matter teachers for work. I Hudson, B., Zgaga, P. & Åstrand B. (eds). *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and opportunities*. Umeå: Teacher Education Policy in Europe network.

Bilagor

Bilaga 1. Mål i programmen

Förskolläraryrket	Grundläraryrket	Ämnesläraryrket
Lärande och utveckling, 10 hp Syftet med kursen är att introducera olika teoribildningar om lärande och utveckling. På kursen problematiseras teorier om lärande och utveckling och de sätts i relation till konkreta undervisnings-situationer för förskollärare. Kursen syftar även till att introducera specialpedagogiska perspektiv. Efter genomgången kurs ska studenten kunna redogöra för de centrala delarna i olika teoribildningar om lärande och utveckling. Identifiera, sammanställa och redogöra för skillnader och likheter i olika teoribildningar om lärande och utveckling. Göra enkla analyser av undervisning med hjälp av begrepp från teorier om lärande och utveckling. Beskriva barns förutsättningar och villkor i relation till frågor om språkets betydelse för lärande och utveckling. Beskriva barns förutsättningar och villkor för lärande och utveckling med hjälp av begreppen kön, etnicitet och klass. Beskriva barns förutsättningar och villkor för lärande och utveckling ur ett specialpedagogiskt perspektiv.	Lärande och utveckling, 10 hp Syftet med kursen är att introducera olika teoribildningar om lärande och utveckling. På kursen problematiseras teorier om lärande och utveckling och de sätts i relation till konkreta undervisningssituationer för grundlärare. Kursen syftar även till att introducera specialpedagogiska perspektiv. Efter genomgången kurs ska studenten kunna redogöra för de centrala delarna i olika teoribildningar om lärande och utveckling. Identifiera, sammanställa och redogöra för skillnader och likheter i olika teoribildningar om lärande och utveckling. Göra enkla analyser av undervisning med hjälp av begrepp från teorier om lärande och utveckling. Beskriva barns förutsättningar och villkor i relation till frågor om språkets betydelse för lärande och utveckling. Beskriva barns förutsättningar och villkor för lärande och utveckling med hjälp av begreppen kön, etnicitet och klass. Beskriva barns förutsättningar och villkor för lärande och utveckling ur ett specialpedagogiskt perspektiv.	Lärande och utveckling, 10 hp Syftet med kursen är att introducera olika teoribildningar om lärande och utveckling. På kursen problematiseras teorier om lärande och utveckling och de sätts i relation till konkreta undervisningssituationer för ämneslärare. Kursen syftar även till att introducera specialpedagogiska perspektiv. Efter genomgången kurs ska studenten kunna redogöra för de centrala delarna i olika teoribildningar om lärande och utveckling. Identifiera, sammanställa och redogöra för skillnader och likheter i olika teoribildningar om lärande och utveckling. Göra enkla analyser av undervisning med hjälp av begrepp från teorier om lärande och utveckling. Beskriva barns och ungas förutsättningar och villkor i relation till frågor om språkets betydelse för lärande och utveckling. Beskriva barns och ungas förutsättningar och villkor för lärande och utveckling med hjälp av begreppen kön, etnicitet och klass. Beskriva barns och ungas förutsättningar och villkor för lärande och utveckling ur ett specialpedagogiskt perspektiv.
T4 Ledarskap, 10 hp Syftet med kursen är att studenten ska utveckla den kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som förskollärare och för att i verksamheten förebygga och motverka konflikter, kränkande behandling och diskriminering. Studenten ska introduceras i centrala begrepp och perspektiv samt få en inblick i aktuell forskning. Efter avslutad kurs ska studenten kunna: – redogöra för och problematisera begrepp och teorier om diskriminering och kränkande behandling. – visa kännedom om det pedagogiska ledarskapets betydelse för att motverka diskriminering och kränkande behandling. – redogöra för och kritiskt förhålla sig till olika teorier om grupprocesser och pedagogiskt ledarskap – redogöra för förskolans värdegrund utifrån lagstiftning och styrdokument. – analysera sociala och psykologiska processer inom och mellan grupper, såväl barn- som personal- och föräldragrupper. – problematisera och analysera konflikt-situationer i förskolan samt ha kännedom om olika sätt att förstå och hantera kränkningar. – tillämpa pedagogiskt ledarskap och konflikthantering.	T4 Ledarskap för grundlärare, 10 hp Kursen riktar sig till studenter som läser grundläraryrket. Syftet med kursen är att studenten ska få kunskap och förmåga att självständigt arbeta som grundlärare och för att i verksamheten förebygga och motverka konflikter, kränkande behandling och diskriminering. Kursen är relaterad till den verksamhetsförlagda utbildningen. Studenten ska introduceras i centrala begrepp och perspektiv samt få en inblick i aktuell forskning. Efter avslutad kurs ska studenten kunna: – reflektera över orsak och verkan i samspelet mellan lärare och elev baserat på autentiska fall. – identifiera och analysera sociala och psykologiska processer inom och mellan grupper. – formulera och värdera olika handlingsstrategier och deras konsekvenser vad gäller ledning av grupper i ett kortare och längre perspektiv. – redogöra för och problematisera begrepp och teorier om diskriminering och kränkande behandling. – visa kännedom om det pedagogiska ledarskapets betydelse för att motverka diskriminering och kränkande behandling. – redogöra för lärares rättigheter och skyldigheter i juridiska frågor baserat på autentiska fall. – tillämpa pedagogiskt ledarskap och kon-	T6 Ledarskap för ämneslärare (7-9), 10 hp Kursen riktar sig till studenter som läser ämnesläraryrket, inriktning 7-9. Syftet med kursen är att studenten ska få den kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som grundskollärare och för att i verksamheten förebygga och motverka kontroverser, kränkande behandling, diskriminering och mobbing och att leda lärande för grupper och individer i enlighet med officiellt uppsatta mål. Studenten ska introduceras i centrala begrepp och perspektiv på samt få en inblick i aktuell forskning på området. Teorier om lärande, sociala relationer, konflikthantering och ledarskap förankras i konkreta undervisningssituationer. Efter avslutad kurs ska studenten kunna: – reflektera över orsak och verkan i samspelet mellan lärare och elev, analysera hur samspelet mellan elever och lärare påverkar lärandesituationen och relationen mellan lärare och elever, sett ur olika vetenskapliga perspektiv. – identifiera och analysera sociala och psykologiska processer inom och mellan grupper samt framgångsfaktorer i lärares ledarskap. – formulera och värdera olika handlingsstrategier och deras konsekvenser vad gäller ledning av grupper och individer, i

	flikthantering.	ett kortare så väl som i ett längre perspektiv. – redogöra för och problematisera vad gäller lärares rättigheter och skyldigheter i juridiska frågor och i relation till skolans styrdokument. – problematisera olika typer av kränkingsproblematik samt kommunicera skolans demokrati- och värdegrundsuppdrag. – reflektera över sociala relationer och normbildning i skolan, ur ett normkritiskt och ett sociokulturellt perspektiv. Identiskt med det korta programmet.
T4 Utbildningens framväxt och villkor, 10 hp Kursen ger en överblick över utbildningens framväxt och villkor samt de idéer som påverkat den. Syftet är att studenten ska tillägna sig en förståelse för utbildningssystemets utformning, dess historiska bakgrund samt dess idémässiga rötter. Kursen syftar även till att ge insikter i sociala, könsmässiga och etniska skillnaders strukturella betydelse för utbildning i ett meritokratiskt system. Efter genomgången kurs ska studenten kunna: – sätta in förskolans och utbildningens framväxt i dess idémässiga sammanhang och kunna koppla detta sammanhang till vetenskapliga studier av utbildning. – beskriva olika utbildningsformers historiska utveckling och utbildningssystemets aktuella struktur i Sverige samt några centrala förklaringar till utbildningssystemets uppkomst och utformning. – utifrån ett internationellt perspektiv diskutera det svenska utbildningssystemets framväxt i relation till samhällets utveckling. – redogöra för hur sociala, könsmässiga och etniska skillnader påverkar utbildningsverksamhet strukturellt. – analysera förskollärarkårens relation till andra yrkesgrupper inom utbildningsverksamhet samt lärarutbildningarnas förändring i förhållande till utvecklingen på utbildningsområdet. – uppvisa en grundläggande förmåga i att analysera beskrivande statistik. – kommunicera och diskutera kursinnehållet skriftligt med korrekt språklig form.	T4 Utbildningens framväxt och villkor med inriktning mot grundlärare, 10 hp Kursen ger en överblick över utbildningens framväxt och villkor samt de idéer som påverkat den. Syftet är att studenten ska tillägna sig en förståelse för utbildningssystemets utformning, dess historiska bakgrund samt dess idémässiga rötter. Kursen syftar även till att ge insikter i sociala, könsmässiga och etniska skillnaders strukturella betydelse för utbildning. Efter genomgången kurs ska studenten kunna: – sätta in utbildningens framväxt i dess idémässiga sammanhang och kunna koppla detta sammanhang till det vetenskapliga studiet av utbildning. – beskriva olika utbildningsformers historiska utveckling och utbildningssystemets aktuella struktur i Sverige samt några centrala förklaringar till utbildningssystemets uppkomst och utformning. – utifrån ett internationellt perspektiv diskutera det svenska utbildningssystemets framväxt i relation till samhällets utveckling. – redogöra för hur sociala, könsmässiga och etniska skillnader påverkar utbildningsverksamhet strukturellt. – analysera lärarkårens och lärarutbildningarnas förändring i relation till utveckling på utbildningsområdet. – uppvisa en grundläggande förmåga i att analysera beskrivande statistik. – kommunicera och diskutera kursinnehållet skriftligt med korrekt språklig form.	T3 Utbildningens framväxt och villkor, 10 hp Efter genomgången kurs ska studenten kunna: – sätta in utbildningens framväxt i dess idémässiga sammanhang och kunna koppla detta sammanhang till det vetenskapliga studiet av utbildning. – beskriva olika utbildningsformers historiska utveckling och utbildningssystemets aktuella struktur i Sverige samt några centrala förklaringar till utbildningssystemets uppkomst och utformning. – utifrån ett internationellt perspektiv diskutera det svenska utbildningssystemets framväxt i relation till samhällets utveckling. – redogöra för hur sociala, könsmässiga och etniska skillnader påverkar utbildning i ett meritokratiskt system – analysera lärarkårens och lärarutbildningarnas förändring i relation till utvecklingen på utbildningsområdet. – uppvisa en grundläggande förmåga i att analysera beskrivande statistik – kommunicera och diskutera kursinnehållet skriftligt med korrekt språklig form.
T5 Specialpedagogik (olika sätt att beteckna med inriktning mot förskola), 5 hp Efter genomgången kurs ska den studerande kunna: – redogöra för en problematiserande syn på normalitet i ett historiskt och framåtsyftande perspektiv. – redogöra för olika perspektiv på specialpedagogik samt analysera deras implikationer för lärande och utveckling hos barn i behov av särskilt stöd i förskolan. – identifiera och analysera sådana processer i förskolans miljöer, som för det enskilda barnet ger förutsättningar för	T6 Specialpedagogik med inriktning mot grundlärare fk-3, 4-6, 5 hp Kursen bygger vidare på Lärande och utveckling, 10hp och fördjupar studenternas kunskap om framväxten av olika perspektiv på specialpedagogik samt konsekvenser av respektive perspektiv för elever i behov av särskilt stöd inom fk-3, 4-6. Kursen fokuserar på insatser beträffande processer i pedagogiska miljöer som ger alla elever förutsättningar för delaktighet, lärande och utveckling. Efter genomgången kurs ska studenten kunna: – redogöra för synen på normalitet ur ett historiskt och samtida perspektiv.	T3 Specialpedagogik, 5 hp Kursen bygger vidare på Lärande och Utveckling och fördjupar studenternas kunskap om framväxten av olika perspektiv på specialpedagogik samt konsekvenser av respektive perspektiv för elever i behov av särskilt stöd inom grundskolans senare år och gymnasiet. Kursen fokuserar på identifikation av hinder för elevers utveckling. Den fokuserar också på insatser beträffande sådana processer i pedagogiska miljöer som ger dessa elever förutsättningar för delaktighet, lärande och utveckling. Efter genomgången kurs ska den stu-

delaktighet, lärande och utveckling samt motverka marginalisering/uteslutning. – ur didaktisk synvinkel beskriva främjande, förebyggande och åtgärdande interventioner i lek-, språk-, läs-, skriv- och matematikutveckling för barn i behov av särskilt stöd. – problematisera diagnostisering för barn i behov av särskilt stöd utifrån olika perspektiv samt identifiera och beskriva diagnosers didaktiska potentialer.	– redogöra för olika specialpedagogiska perspektiv och analysera deras implikationer för lärande och undervisning för elever i behov av särskilt stöd. – identifiera och analysera processer i pedagogiska miljöer, som för den enskilda eleven ger förutsättningar för delaktighet, lärande och utveckling samt motverka marginalisering/uteslutning. – beskriva främjande, förebyggande och åtgärdande interventioner i lek-, språk-, läs-, skriv- och matematikutveckling för elever i behov av särskilt stöd, ur didaktisk synvinkel. – problematisera diagnostisering för elever i behov av särskilt stöd utifrån olika perspektiv. – redogöra för specialpedagogiska insatser på individ- grupp- och organisationsnivå.	derande kunna: – redogöra för både en historisk och problematiserande syn på normalitet och på vad som har krävts av elever i olika tider. – redogöra för och jämföra olika perspektiv inom specialpedagogik och deras implikationer för undervisning och kunskapsutveckling för elever i behov av särskilt stöd i skolan. – redogöra för dels sådana processer i pedagogiska miljöer, som för den enskilda eleven ger förutsättningar för delaktighet, lärande och utveckling, dels sådana processer som kan förorsaka marginalisering/uteslutning. – redogöra för hinder i elevers språk-, läs-, skriv- och matematikutveckling ur didaktisk synvinkel. – problematisera diagnostisering för elever i behov av särskilt stöd utifrån olika perspektiv.
T5 Mångfald och lärande, 5 hp Efter genomgången kurs ska den studerande kunna: – beskriva och problematisera begreppet mångfald i termer av etnicitet, kön och social klass utifrån ett intersektionellt perspektiv, – redogöra för mångfaldsfrågornas roll i det svenska utbildningssystemets utformning och innehåll ur ett historiskt och samtida perspektiv. – visa insikt i centrala begrepp och teorier rörande olika mångfaldsfrågor. – beskriva och problematisera mångfaldsfrågor i relation till barns lärande i förskolan. – analysera olika strategier för att hantera frågor som rör mångfald i förskolan.	T7 Mångfald och lärande, 5 hp Saknas	T6 Mångfald för ämneslärare, 5 hp Efter genomgången kurs ska den studerande kunna: – redogöra för mångfaldsfrågornas roll i det svenska utbildningssystemet, dess utformning och innehåll, ur ett historiskt och samtida perspektiv. – beskriva och problematisera begrepp som mångfald, kön, sexualitet, etnicitet och intersektionalitet i relation till undervisning. – identifiera och analysera hur olika perspektiv på mångfald påverkar lärares val av undervisningsstrategier, ämnesinnehåll och elevers kunskapsutveckling. – analysera och diskutera olika slags situationer som lärare ställs inför utifrån teorier rörande mångfald och praktiska strategier för att hantera mångfald i grundskolan. – tillämpa begrepp rörande mångfald i övningar som relaterar till skolnära situationer.
T6 Läroplansteori och didaktik, 10 hp Kursens syfte är att problematisera förskolepedagogikens grunder utifrån ett läroplansteoretiskt och didaktiskt perspektiv. Avsikten är även att utveckla kunskap om konsekvenserna av dessa grunder för förskollärares arbete, undervisningens innehåll och metoder samt barns lärande. Efter genomgången kurs ska den studerande kunna: – redogöra för olika inriktningar inom didaktisk och läroplansteoretisk forskning. – identifiera och jämföra olika läroplansteoretiska och didaktiska analytiska verktyg och forskningsmetoder. – beskriva, jämföra och analysera läroplans- och undervisningstraditioner i förskolan. – analysera och jämföra olika didaktiska perspektiv på barns lärande i förskolan. – analysera undervisningssituationer i förskolan utifrån olika didaktiska perspektiv.	T6 Läroplansteori och didaktik med inriktning mot grundlärare, 10 hp Kursens syfte är att studera utbildningens och undervisningens historiska, institutionella och normativa grunder utifrån ett läroplansteoretiskt och didaktiskt perspektiv. Avsikten är också att utveckla kunskap om konsekvenserna av dessa grunder för lärares arbete, undervisningens innehåll och undervisningsmetoder samt elevers lärande. Vidare syftar kursen till att de vunna kunskaperna skall kunna användas för att analysera undervisningspraktik samt att på ett medvetet sätt transformera utbildningsmål till konkret undervisning. Efter genomgången kurs ska studenten kunna: – redogöra för olika inriktningar inom didaktisk och läroplansteoretisk forskning. – beskriva och jämföra läro- och kursplaner med avseende på deras konstruktion, funktion och framväxt. – redogöra för och använda läroplansteoretiska och didaktiska analysverktyg och forskningsmetoder.	T9 Läroplansteoretiska och didaktiska perspektiv på utbildning med inriktning mot ämneslärare, 10 hp Kursens syfte är att problematisera utbildningens och undervisningens historiska, institutionella och normativa grunder utifrån ett läroplansteoretiskt, läroplanshistoriskt och didaktiskt perspektiv. Avsikten är också att utveckla kunskap om konsekvenserna av dessa grunder för lärares arbete, undervisningens innehåll och undervisningsmetoder samt elevers lärande. Centralt i detta sammanhang är relationen mellan kognitiva och värde-mässiga innehåll i utbildning, undervisning och lärande. Vidare syftar kursen till att de vunna kunskaperna skall kunna användas för att dels på ett medvetet sätt transformera utbildningsmål till konkret undervisning, dels genomföra och presentera en vetenskaplig studie. Efter genomgången kurs ska de studerande kunna identifiera och analysera: – undervisnings- och ämnestraditioner i ett historiskt perspektiv. – ämnen som etableras i skolan och

	– analysera undervisningssituationer i grundskolan utifrån olika didaktiska perspektiv. – redogöra för och kritiskt reflektera över möjliga val av innehåll och arbetssätt vid planering av undervisning. – analysera läromedels innehåll med avseende på kunskaper och värden.	skolämnens status i ett historiskt perspektiv. – relationen mellan universitetsämne och skolämne i ett historiskt perspektiv. – relationen mellan styrdokumentens syften och värden och undervisningens innehåll och form. – styrdokumentens och undervisningsmaterials normativa dimensioner. – aspekter som kan påverka lärares tolkning av styrdokument samt lärares val av innehåll och undervisningssätt. – konsekvenser av lärares val när det gäller elevernas lärande av värderingar, normer och förhållningssätt. – relationen mellan lärande av kunskaper och färdigheter samt lärande av värderingar, normer och förhållningssätt. De studerande ska också kunna genomföra en läroplansteoretisk, didaktisk studie, presenterad i vetenskaplig form.
T6 Bedömning, utvärdering och politisk styrning med inriktning mot förskolan, 10 hp Kursens syfte är att utveckla kunskap om bedömning och utvärdering i och av förskola och skola, samt sätta denna i relation till politisk styrning. Syftet är även att studenterna ska utveckla ett analytiskt och reflekterande förhållningssätt till olika former och metoder för dokumentation, bedömning och utvärdering i och av förskolan. Syfte och mål Efter genomgången kurs ska den studerande kunna: – beskriva den politiska styrningen av den svenska förskolan och skolan i ett nutida och historiskt perspektiv, med särskilt fokus på utvärdering som styrinstrument. – redogöra för och använda grundläggande begrepp och teorier rörande kunskapsbedömning och utvärdering inom utbildning. – beskriva och jämföra bedömnings- och utvärderingstraditioner i och av förskola. – beskriva, jämföra och problematisera olika former av och metoder för dokumentation, bedömning och utvärdering i förskolan. – använda, analysera och värdera statistisk information om förskola och skola.	T7 Bedömning, utvärdering och politisk styrning med inriktning mot förskolan, 10 hp Saknas	T9 Bedömning, utvärdering och politisk styrning med inriktning mot ämneslärare, 7,5 hp Syftet med kursen är att studenterna förvärvar kunskaper i och om bedömning och utvärdering, och därigenom allsidigt kan analysera och diskutera elevbedömningar och skolutvärderingar, inklusive hur lärares bedömningar av elevers kunskaper förhåller sig till externa utvärderingar av skolors arbete och resultat. Efter genomgången kurs ska studenten kunna: – värdera och analysera hur lärare bedömer och dokumenterar elevers kunskaper. – jämföra och diskutera olika former av bedömning, dokumentation och utvärdering, i ett svenskt och i ett internationellt perspektiv. – redogöra för och värdera statistiska data och metoder kopplade till bedömning och utvärdering. – analysera och värdera betydelsen av den språkliga utformningen av frågor och uppgifter i klassrummet. – analysera och reflektera över lärarens uppdrag som bedömare av elevers kunskaper och lärande i skilda åldrar och ämnen samt i utvärderingar av den egna skolverksamheten. – redogöra för den politiska styrningen av den svenska skolan i ett historiskt perspektiv, och analysera bedömningarnas och utvärderingarnas funktioner i den politiska styrningen.

Bilaga 2. Den innehållsliga strukturen i UVK-kurserna inom de tre lärarprogrammen

Förskollärarprogram	Grundlärarprogram	Ämneslärarprogram
T1 Lärande och utveckling, 10 hp Hur olika teoribildningar om lärande och utveckling använts och utvecklats över tid inom forskning och utbildning. Olika perspektiv på lärande och hur de kan påverka utformningen och resultatet av undervisning. Barns förutsättningar och villkor för lärande i relation till språk, kön, etnicitet, och klass. Introduktion till specialpedagogik.	T1 Lärande och utveckling, 10 hp Olika teoribildningar om lärande och utveckling och hur de använts och utvecklats över tid inom forskning och utbildning. Olika perspektiv på lärande och hur de kan påverka utformningen och resultatet av undervisning. Barns förutsättningar och villkor för lärande i relation till språk, kön, etnicitet, och klass. Introduktion till specialpedagogik.	T3 Lärande och utveckling, 10 hp Olika teoribildningar om lärande och utveckling och hur de använts och utvecklats över tid inom forskning och utbildning. Olika perspektiv på lärande och hur de kan påverka utformningen och resultatet av undervisning. Barns och ungas förutsättningar och villkor för lärande i relation till språk, kön, etnicitet, och klass. Introduktion till specialpedagogik.
T4 Ledarskap, 10 hp Olika aspekter av ledarskap i förskolan samt forskning och teorier om ledarskap. Ledarens roll i grupprocesser, grupp-utveckling och arbetslagsarbete. Konflikthantering genom gestaltande övningar. Utvecklingssamtal i förskolan. Diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Lagstiftning och styrdokument inom området.	T4 Ledarskap, 10 hp Följande tas upp i kursen: – aspekter av ledarskap i grundskolan samt forskning och teorier om ledarskap. – ledarens roll i grupprocesser, grupp-utveckling och arbetslagsarbete. – kommunikation i syfte att kommunicera och förankra skolans värdegrund. – centrala delar av lärarens arbete som planering, kontroll, motivation, gruppering och individualisering. – juridiska utgångspunkter och etiska ställningstaganden avseende ledarskap i skolan.	T6 ledarskap, 10 hp Följande tas upp i kursen: – forskning och teorier med implikationer för lärares ledarskap, gruppdynamik, normbildning, olika former av kränkande behandling och kontroverser. – kommunikation i syfte att kommunicera och förankra skolans värdegrund. – centrala delar av lärarens arbete som planering, kontroll, motivation, gruppering och individualisering och framgångsfaktorer i lärares ledarskap. – juridiska utgångspunkter och etiska ställningstaganden avseende pedagogiskt ledarskap i skolan.
T4 Utbildningens framväxt och villkor, 10 hp – Förskolans och utbildningens idéhistoria och dess vetenskapliggörande. – Utbildningsformers historiska utveckling och utbildningssystemets aktuella struktur i Sverige – Förskolan som en del i utbildningssystemet sett i ett internationellt perspektiv. – Sociala, könsmässiga och etniska skillnaders strukturella betydelse för utbildningsverksamhet. – Samhällsförändringars betydelse för att förklara såväl utbildningars utformning som dess användning. – Förskollärarkårens historiska utveckling sett i relation till andra yrkesgrupper inom utbildningsverksamhet. – Analyser av beskrivande statistik.	T4 Utbildningens framväxt och villkor, 10 hp – Utbildningens idéhistoria och utbildningens vetenskapliggörande. – Utbildningsformers historiska utveckling och utbildningssystemets aktuella struktur i Sverige. – Sociala, könsmässiga och etniska skillnaders strukturella betydelse för utbildningsverksamhet. – Samhällsförändringars betydelse för att förklaras av utbildningars utformning, lärarnas arbetsförhållanden och de olika lärarkårernas rekrytering. – Analyser av beskrivande statistik.	T3 Utbildningens framväxt och villkor, 10 hp – Utbildningens idéhistoria och utbildningens vetenskapliggörande. – Utbildningsformers historiska utveckling och utbildningssystemets aktuella struktur i Sverige. – Sociala, könsmässiga och etniska skillnader i ett meritokratiskt utbildningssystem. – Samhällsförändringars betydelse för att förklara såväl utbildningars utformning som dess användning. – Lärarkårernas historiska utveckling med särskild hänsyn till lärutbildningens utformning, lärarnas arbetsförhållanden och de olika lärarkårernas rekrytering.
T5 Specialpedagogik, 5 hp – Historiska perspektiv på synen på undervisning av elever i behov av särskilt stöd. – Teorier om normalitet samt normaliserings- och marginaliseringsprocesser. – Olika perspektiv på specialpedagogik. – Identifikation, kartläggning och analys av hinder och möjligheter för delaktighet, lärande och utveckling för barn i behov av särskilt stöd i	T6 Specialpedagogik, 5 hp – Historiska perspektiv på synen på lärande, utveckling och undervisning av elever i behov av särskilt stöd. – Teorier om normalitet eller avvikelser i motsats till normaliserings eller marginaliseringsprocesser. – Förhållningssätt och arbetssätt med tanke på specialpedagogiska dilemmasituationer. – Huvuddrag i samt olika typer av hinder för barns lek-, språk- läs-, skriv- och matematikutveckling.	T3 Specialpedagogik, 5 hp – Historiska perspektiv på synen på lärande, utveckling och undervisning av elever i behov av särskilt stöd. – Olika perspektiv på specialpedagogik. – Teorier om normalitet samt normaliserings- och marginaliseringsprocesser. – Möjligheter och hinder för delaktighet, lärande, utveckling och undervisning för elever i behov av särskilt stöd i skolan.

förskolan. – Problematisering och reflektion över diagnoser för barn i behov av särskilt stöd. – Handlingsplaner och specialpedagogisk intervention i förskoleverksamhet.	– Fallstudier och övningar med fokus att beskriva och utreda processer i lärande och undervisning för elever i behov av särskilt stöd samt föreslå pedagogiska och didaktiska insatser i skolan. – Specialpedagogiska insatser, diagnoser, utredning och åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd.	– Huvuddrag i hinder för elevers språk-, läs-, skriv- och matematikutveckling. – Reflektion över diagnoser, kartläggning, åtgärdsprogram och specialpedagogiska insatser för elever i behov av särskilt stöd i skolan.
T5 Mångfald och lärande, 5 hp Kursen behandlar följande områden: – Mångfaldsfrågornas roll i svensk utbildning. – Förskolans verksamhet utifrån olika mångfaldsperspektiv. – Centrala begrepp och teorier inom fältet mångfald och lärande inom utbildning. – Didaktiska val i relation till mångfaldsfrågor i förskolan.	T7 Saknas	T6 Mångfald, 5 hp – Mångfaldsfrågor i svensk skola. – Centrala begrepp och teorier inom fältet mångfald och undervisning. – Normalisering, makt och kulturell heterogenitet. – Didaktiska val i relation till mångfald i grundskola.
T6 Läroplansteori och didaktik, 10 hp – Läroplansteori och didaktik – grundläggande teorier och begrepp. – Läroplansteoretiska och didaktiska analytiska verktyg och forskningsmetoder. – Förskolans läroplanstraditioner i historiskt och internationellt perspektiv. – Undervisningstraditioner och ämnesdidaktik i ett förskoleperspektiv. – Analyser av undervisningssituationer.	T6 Läroplansteori och didaktik, 10 hp – Grundläggande begrepp och teorier inom didaktik, relationen mellan ämnestheori och didaktik, didaktiska traditioners historiska utveckling. – Läroplansteori, läroplaner och kursplaner i historiskt, nationellt och internationellt perspektiv. – Läroplansteoretiska och didaktiska analysverktyg och forskningsmetoder – Urvalsfrågor och undervisningsplanering med utgångspunkt i de didaktiska frågorna vad, hur och varför, undervisningstraditioner och didaktiska typologier. – Läromedels roll för lärande och socialisation i undervisningen	T9(3) Läroplansteori och didaktik, 10 hp <i>Moment 1:</i> – Skolämnens historia. Läroplansteoretisk och läroplanshistorisk forskning rörande skolans framväxt, innehåll och organisering i relation till samhällets utveckling. – Utbildningspolitik och universitetsämnens historia. – Läroplansteoretisk och didaktisk forskning om utbildningens normativa dimensioner och dessa dimensioners olika uttryck i styrdokument, undervisning och meningsskapande. – Läromedelsforskning. <i>Moment 2:</i> – Läroplansteoretisk, läroplanshistorisk och didaktisk forskning rörande undervisningstraditioner, lärarutbildning och lärares tänkande och praktik. <i>Moment 3:</i> – Läroplansteoretisk, historisk och didaktisk forskning rörande undervisningstraditioner, undervisning och lärande av kunskaper, färdigheter, värderingar och normer. <i>Moment 4:</i> – Läroplansteoretiska, historiska och didaktiska analytiska redskap och metoder.
T6 Bedömning, utvärdering och pedagogiska styrning, 10 hp – Politisk styrning av utbildning i ett nutida och historiskt perspektiv. – Utvärdering som politiskt styrinstrument. – Utvärdering och kvalitetsbedömning i förskolan. – Bedömning av barns lärande och utveckling i förskolan i ett historiskt och internationellt perspektiv. – Dokumentation i förskolan. – Statistisk information som underlag för utvärdering och kvalitetsbedömning.	T7 Saknas	T9(3) Bedömning, utvärdering och pedagogiska styrning, 10 hp – Bedömning och dokumentation av elevers kunskaper samt utvärdering av skolans arbete: praktisk tillämpning och didaktiska och etiska överväganden. – Särskild uppmärksamhet ägnas betygssättning, provkonstruktion, muntlig och skriftlig utvecklingsdokumentation – Centrala bedömnings- och utvärderingsmodeller: deras didaktiska, vetenskapliga och historiska grund (t.ex. formativ kontra summativ bedömning, relativa kontra absoluta betygssystem, nationella provsystemet, skolutveckling – kvalitetsredovisning -

		skolinspektion, bedömningssystem i andra länder, internationella kunskapsmätningar, statistik) – Bedömning och utvärdering som del av den politiska styrningen av skolan (mål- och resultatstyrningens framväxt och konsekvenser) – Lärarens uppdrag som bedömare och som deltagare i utvärderingar, i skärningspunkten mellan interna och externa krav och förväntningar.
--	--	--

Bilaga 3. Frågor som strukturerat analysen av seminarier

Kravnivåer på seminarierna?	Studentaktivitet/-engagemang
Vad förväntas av studenterna vid seminarierna?	Studentaktivitet/-engagemang
Hur väl föreberedda ska studenterna vara?	Studentaktivitet/-engagemang
I vilken grad tränas de i det kritiska samtalet?	Former för seminarier
Ingår träning i vetenskaplig metod vid seminarierna?	Former för seminarier
Är texterna som behandlas forskningsgrundade?	Former för seminarier
Uppmuntrar seminarierna till samarbete?	Former för seminarier
Varieras undervisningsformer så att inte vissa studenter gynnas eller missgynnas?	Former för seminarier
Tas studenternas egna kunskaper till vara?	Former för seminarier
Ingår muntlig och skriftlig färdighetsträning?	Former för seminarier
Relateras seminarierna till skolverkligheten?	Autenticitet
Länkas verksamhetserfarenheter in i undervisningen?	Autenticitet

Bilaga 4. Sammanställning av examinationsformer i tabellform

	"Sals- tenta"	"Dugga"	Inlämnings- uppgift	Examin- erande semi- narium	Hem- tentamen	Intervju	Fallbe- skrivning
Förskolläraryrket							
Lärande och utveckling	SI		SI	MKSI			
Utbildningens framväxt och villkor	SI						
Ledarskap		SI	SI			SMK	
Specialpedagogik				MK	SI		SK
Mångfald		SI	SI				
Läroplansteori och did.			SI	MK		SK	
Bedömning, utvärdering*					SI		
Grundläraryrket							
Lärande och utveckling	SI		SI				
Utbildningens framväxt och villkor	SI						
Ledarskap		SI		MK	SI		
Specialpedagogik				MK	SI		SK
Mångfald							
Läroplansteori och did.			SI				
Bedömning, utvärdering							
Ämnesläraryrket							
Lärande och utveckling			SI		SI		
Utbildningens framväxt och villkor	SI		SI				
Ledarskap				MK			
Specialpedagogik			SI	MK			SI
Mångfald			SI	MK			
Läroplansteori och did.			SI	MK			
Bedömning, utvärdering			SI	MI			

*Poängteras att examinationen sker fortlöpande i och med att uppgifterna genomförs; följs upp under seminarierna
Utvärderingsformer:

S Skriftlig
M Muntlig
I Individuell
K Kollektiv

Bilaga 5. Intervjuguide (för lärarstudenter och i tillämpliga delar underlag för lärarintervjuer)

Undervisningsprocess

Seminarier och föreläsningar som undervisningsform
Tydlighet i målen för föreläsningar och seminarier
Koppling seminarier, föreläsningar och kurslitteratur
Samverkan kursledare och lärare
Förberedelse inför seminarier
Seminariegruppernas betydelse
Kurslitteraturens relevans och nivå
Seminarierna som arena för muntlig och skriftlig träning
Övningar i att läsa och förstå kurslitteratur
Anknytning till egna erfarenheter och kunskaper
Förberedelse inför VFU
Förberedelse för arbete i skola och klassrum
Träning i IKT

Feedback, bedömning och examination

Återkoppling på arbetsuppgifter
Kommunikation om förväntade resultat
Olika former av bedömning
Bedömning av prestationer inom lärarutbildning
Träning i att bedöma elevprestationer

Krav

Kurser
Föreläsningar
Seminarier
Litteratur
Uppgifter och examination

Vetenskaplighet

Vetenskapligt arbete
Redskap för det kommande yrket

Beprövad erfarenhet

Redskap för det kommande yrket

Mångfald

Färdigheter i att möta elever från främmande kulturer

Utbildning

Relationen mellan de tre fälten UVK, VFU och Ä(did)
Uppfattningar om studier
Den ideala lärarutbildningen

Arbetslivsrelevans

Synpunkter på utbildningens arbetslivsanknytning

Studenternas inställning till kurserna i den utbildningsvetenskapliga kärnan

Resultat från en enkätundersökning 2015

Emil Bertilsson
Uppsala universitet

Innehåll

INLEDNING	2
Tillvägagångssätt	2
Beskrivande data	3
Kön, ålder och geografiskt ursprung	3
STUDENTERNAS INSTÄLLNING TILL UVK-KURSERNA	5
Generella mönster	5
Skillnader mellan studenter i olika faser av sin utbildning	12
Skillnader mellan studenter på olika lärarprogram	15
Skillnader mellan studenter utifrån föräldrarnas utbildningsnivå	18
Könsskillnader	21
Skillnader mellan Uppsala och Campus Gotland	23
Studenternas upplevelser av studierna	25
MOTIV TILL UTBILDNINGSVÄL OCH STUDENTERNAS FRAMTIDSPLANER	27
Varför lärarprogrammet vid Uppsala universitet?	27
Framtida studie- och yrkesplaner	29
Vad är viktigt hos en framtida arbetsgivare?	30
AVSLUTANDE ORD	32
APPENDIX	33

Inledning

I denna rapport presenteras resultaten från den enkätundersökning av lärarstudenter vid Uppsala universitet som genomförts under våren och hösten 2015. Enkäten har tagits fram för att ingå i en utvärdering av den utbildningsvetenskapliga kärnan (UVK) som initierats av institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.¹ Det huvudsakliga syftet med enkäten har varit att samla in studenternas synpunkter på utbildningen och undervisningen vad gäller UVK-kurserna vid institutionen. I enkäten finns ett flertal frågepaket (främst i avsnitt B) som rör just UVK-kurserna. I rapportens första del ligger huvudfokus på lärarstudenternas åsikter om UVK-kurserna medan rapportens andra del istället fokuserar på lärarstudenternas motiv till val av utbildning och deras yrkesplaner.

Utöver syftet att ge en översiktlig bild över studenternas synpunkter på utbildningen är avsikten att diskutera dessa resultat i relation till skillnader mellan studenter som befinner sig i olika faser av sin utbildning eller läser på olika program såväl som studenter med olika bakgrunder. Att ta hänsyn till sådana skillnader i svarsmönster mellan olika grupper är – som kommer att framgå längre ned – av största vikt för att kunna dra slutsatser från enkäten. Variationen mellan och inom olika grupper av studenter är påtaglig vad gäller studenternas uppfattning och upplevelse av lärarprogrammets kärnkurser såsom de kommer till uttryck i enkätsvaren.

Tillvägagångssätt

Enkäten började samlas in under våren 2015, merparten av insamlingen har dock skett under hösten 2015. Insamlingen har skett dels på plats på Blåsenhus, Uppsala universitet, i anslutning till undervisningen, och dels via utskick till studenter som under våren inte haft sin undervisning förlagd på campus.² Totalt har 642 enkäter inkommit och bearbetats för analys. I tabell 1 framgår hur dessa fördelas på olika lärarprogram och hur många studenter som totalt är registrerade på respektive program. När det gäller det totala antalet studenter så finns det vissa svårigheter att beräkna detta för ämneslärarprogrammen. Här har en uppskattning av antalet studenter gjorts genom att ta hänsyn till dels antalet registrerade enligt UKÄ:s statistik och dels antalet nybörjarstudenter på programmet. Klart är att det är större bortfall på ämneslärarprogrammen än på andra program, vilket sannolikt främst sammanhänger med att en stor andel av enkäterna till studenterna på det förra har skickats ut utifrån adresslistor.

Tabell 1: Översikt antal enkäter fördelade på lärarprogram.

Lärarprogram	Antal enkäter	Antal registrerade studenter*	Andel av samtliga registrerade studenter
Förskollärarprogrammet	275	448	61,4
varav Gotlandsstudenter	33		
Grundlärarprogrammet	200	326	61,3
Ämneslärarprogrammet	167	511	32,7
varav KPU	32		
Totalt	642	1285	50,0

* Beräkningen av antalet registrerade studenter bygger på två källor, dels institutionens listor på registrerade och dels UKÄ:s statistik över registrerade studenter.

¹ Utvärderingen av den utbildningsvetenskapliga kärnan har letts av Sven-Erik Hansén och Tom Wikman vid Åbo akademi.

² Vid EDU har Marcus Söderlind och Marie Ols varit huvudsakligt ansvariga för att planera och genomföra insamlingen av enkäterna.

Beskrivande data

Kön, ålder och geografiskt ursprung

Nedan följer en övergripande beskrivning av studenternas kön, ålder och geografiska ursprung. När det gäller kön och ålder, jämförs de studenter som svarat på enkäten med de uppgifter som finns i UKÄ:s databas över registrerade studenter på lärarprogrammen vid Uppsala universitet. Jämförelsen avser att ge en bild av enkäturvalets representativitet.

Könsfördelningen bland de studenter som svarat på enkäten framgår av tabell 2 nedan. Det finns en tydlig överrepresentation av kvinnor, särskilt på förskollärarprogrammet och grundlärarprogrammet. Andelen kvinnor på förskollärarprogrammet i enkäturvalet är närmare 95 procent vilket ganska väl motsvarar den totala andelen på programmet.³ Även på grundlärarprogrammet finns en kraftig kvinnodominans i enkäturvalet och även denna siffra utgör ett representativt urval sett till den totala studentgruppen.⁴ Ämneslärarprogrammet har som bekant en något högre andel män. I enkätunderlaget anger 37 procent att de är män vilket är en viss underrepresentation sett till den totala andelen på programmet som ligger på 47 procent. Kvinnorna på ämneslärarprogrammet har med andra ord varit något mer benägna att svara på enkäten. När det gäller den kompletterande lärarutbildningen är bilden den motsatta. Här är andelen män något större, 56 procent. I enkäten gjordes skillnad mellan Juridiskt och Socialt kön. Totalt är det fyra studenter som angett "Annat kön", två på förskollärarprogrammet och två på grundlärarprogrammet. I övrigt framträder inga skillnader mellan de två kategorierna, studenter som angett att de är man på frågan om Juridiskt kön har också angett detsamma på den om Socialt kön.

Tabell 2: Könsfördelning fördelat på olika lärarprogram.

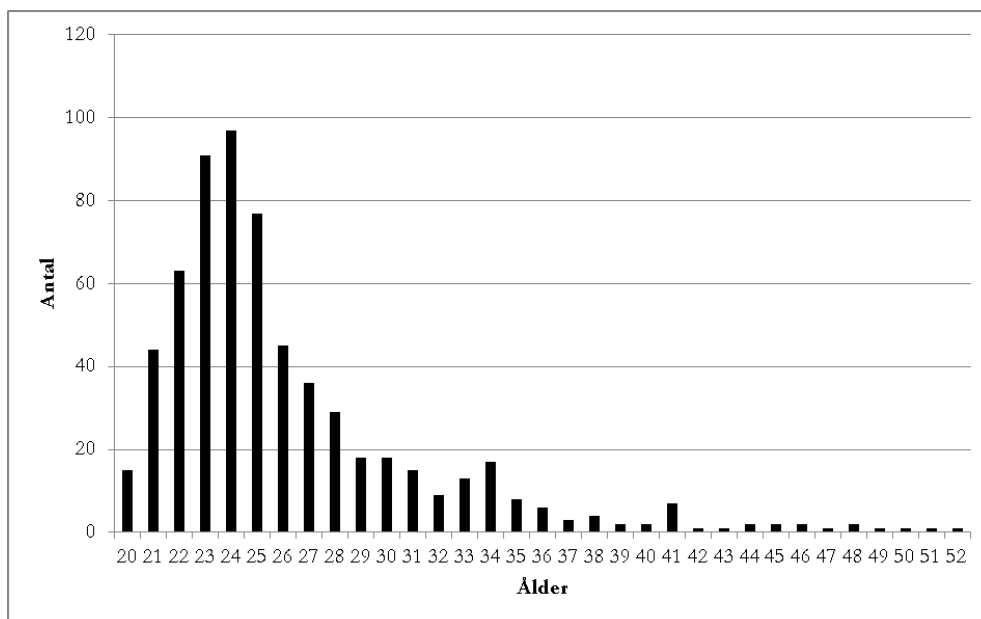
	Juridiskt kön				Socialt kön					
	Män		Kvinnor		Män		Kvinnor		Annat	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Förskollärarprogrammet	14	5,1	261	94,9	14	5,1	258	93,8	2	0,7
Grundlärarprogrammet	24	12,0	174	87,0	24	12,0	171	85,5	2	1,0
Ämneslärarprogrammet	50	37,0	85	63,0	50	37,0	85	63,0	0	0,0
KPU	18	56,3	14	43,8	18	56,3	14	43,8	0	0,0
Totalt	106	16,5	534	83,2	106	16,5	528	82,2	4	0,6

Åldersfördelningen bland de undersökta lärarstudenterna framgår av diagram 1. Fördelat över samtliga lärarprogram är den vanligast förekommande åldern 24 därefter 23 respektive 25. Medelåldern bland samtliga studenter som svarat på enkäten är 26,4. Det finns här vissa skillnader mellan de olika lärarprogrammen. Ämneslärarprogrammet har en medelålder på 24,8 (standardavvikelse 3,5). Motsvarande siffra för grundlärarprogrammet är 25,1 (standardavvikelse 4,3) medan förskollärarstudenternas medelålder ligger på 26,9 (standardavvikelse 5,6). Äldst studentgrupp finner vi, inte oväntat, på det korta lärarprogrammet (KPU) som har en medelålder på 33,5 (standardavvikelse 7,9). Det kan också konstateras att åldersfördelningen i enkäten väl motsvarar den bild som framträder i den officiella statistiken (se tabell 17 i appendix).

³ Enligt UKÄ:s statistik var 93 procent av de registrerade på förskollärarprogrammet vid Uppsala universitet kvinnor, vt-2015.

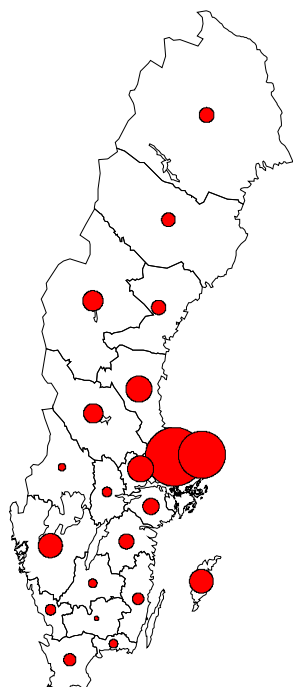
⁴ Enligt UKÄ:s statistik var 87 procent av de registrerade på grundlärarprogrammet vid Uppsala universitet kvinnor, vt-2015.

Diagram 1: Åldersfördelning bland lärarstudenterna.



Vi kan också konstatera att Uppsala universitets lärarprogram har en bred geografisk rekrytering. Samtliga svenska län finns representerade när det gäller studenternas huvudsakliga uppväxt, även om ett par län enbart är representerade av en handfull studenter. Det finns dock inte oväntat en stark överrepresentation av studenter från Uppsala och Stockholms län. De studenter som angett Gotlands län är i huvudsak de studenter som läser förskollärarprogrammet på campus Gotland.

Figur 1: Län lärarstudenterna bodde i under sin huvudsakliga uppväxt.



Huvudsaklig uppväxt	Antal	Andel
Uppsala län	182	28,3
Stockholms län	118	18,4
Gävleborgs län	36	5,6
Västmanlands län	36	5,6
Västra Götalands län	31	4,8
Gotlands län	30	4,7
Jämtlands län	22	3,4
Dalarnas län	20	3,1
Södermanlands län	14	2,2
Norrbottnens län	12	1,9
Östergötlands län	12	1,9
Västernorrlands län	11	1,7
Västerbottens län	10	1,6
Skåne län	8	1,2
Kalmar län	7	1,1
Hallands län	6	0,9
Örebro län	5	0,8
Blekinge län	4	0,6
Jönköpings län	4	0,6
Värmlands län	3	0,5
Kronobergs län	1	0,2
Annat land	43	6,7
Ingen uppgift	27	4,2
Total	642	100

Det finns skillnader mellan de olika lärarprogrammen avseende studenternas geografiska härkomst. Ämneslärarprogrammen har den största geografiska spridningen medan förskollärarprogrammet rekryterar störst andel studenter från närområdet. Grundlärarprogrammet ligger någonstans däremellan med en i huvudsak regional rekrytering.

Studenternas inställning till UVK-kurserna

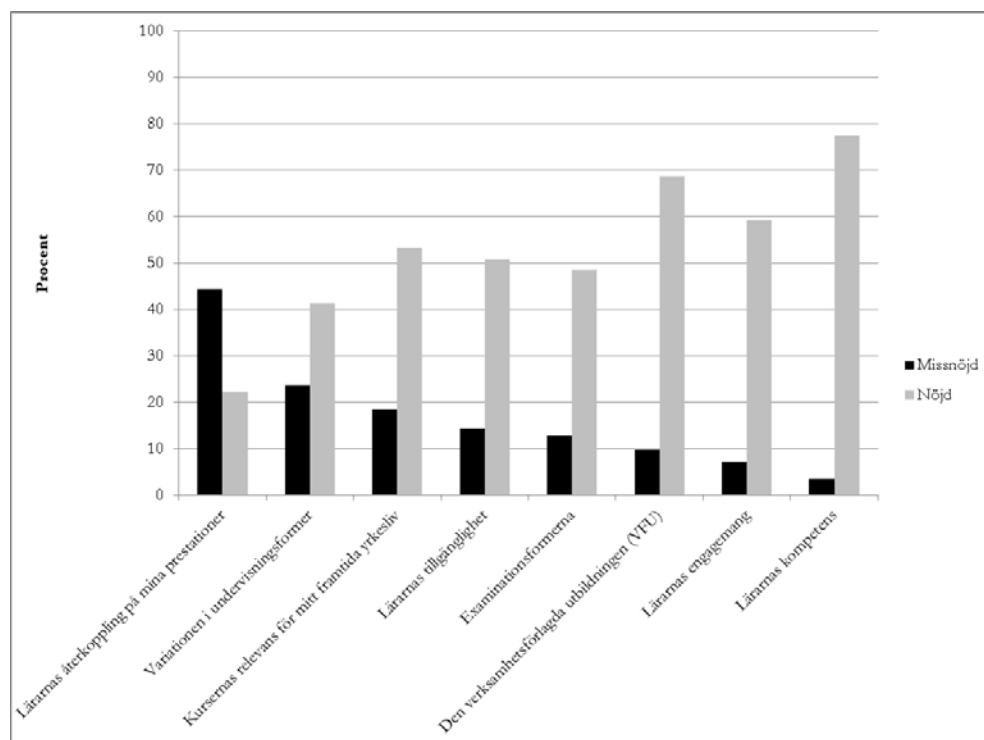
Inledningsvis kommer studenternas svar på enkätfrågorna behandlas på en mer generell nivå där olika synpunkter på UVK-kurserna behandlas utifrån samtliga studenters svar. Efter denna genomgång följer ett avsnitt där skillnad görs mellan olika studentgrupper.

Generella mönster

I enkäten ingick ett omfattande frågepaket som behandlade studenternas åsikter om UVK-kurserna. Frågepaketet var tematiserat för att fånga olika dimensioner av UVK-kursernas innehåll, exempelvis huruvida kurserna behandlat för läraryrket viktiga ämnesområden, hur man ser på lärarnas insatser, olika aspekter av undervisningen och relationen mellan UVK-kurserna och andra delar av läraryrket.

Ett frågepaket behandlade hur nöjda studenterna anser sig vara med olika delar av undervisningen (fråga 16 i enkäten). Frågan var formulerad "Hur nöjd är du med följande?" och svaren redovisas i diagram 2 nedan. Den övergripande bilden är att på de flesta frågor är en majoritet av studenterna "nöjd" eller "mycket nöjd". Den fråga där störst andel studenter anger sig vara "missnöjd" eller "inte nöjd alls" är den som behandlar lärarnas återkoppling på studenternas prestationer. Närmare hälften av studenterna anser sig här vara missnöjd. Trots denna inställning är en stor andel av studenterna nöjda med lärarnas kompetens och engagemang.

Diagram 2: Redovisning av fråga 16. "Hur nöjd är du med följande?".

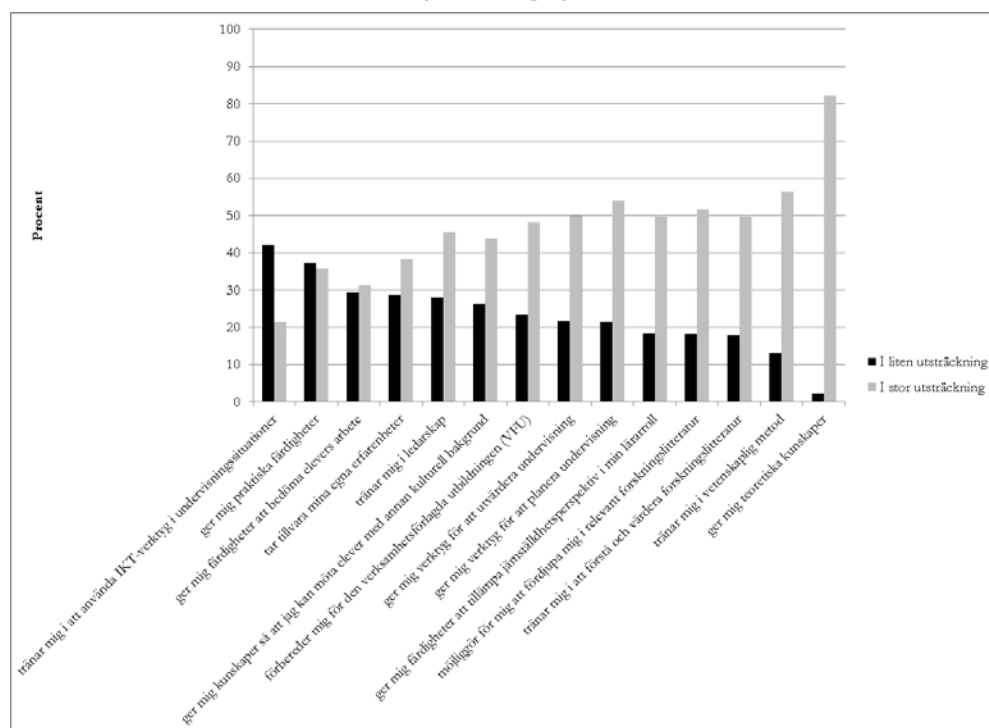


Kommentar: Kategorin "Nöjd" är en sammanslagning av svarsalternativen "Nöjd" och "Mycket nöjd". Kategorin "Missnöjd" är en sammanslagning av svarsalternativen "Missnöjd" och "Inte nöjd alls". För rådata se tabell 26 i appendix.

Fråga 10 i enkäten behandlade i vilken utsträckning studenterna ansåg att vissa för läraryrket centrala kompetenser behandlats under utbildningens gång. I redovisningen i diagram 3 särskiljs de svar där studenterna angett att det specifika området behandlats i liten respektive stor utsträckning. Här finns naturligtvis anledning att ta hänsyn till skillnader mellan studenter i olika faser av sin utbildning eftersom det är rimligt att tänka sig

att vissa innehållsområden kommer in senare i utbildningen (detsamma gäller diagram 4 nedan), en sådan jämförelse görs också i kommande avsnitt. Om vi ser till de sammantagna svaren från samtliga studenter kan det ändå konstateras stora skillnader mellan de olika innehållsområdena. Drygt 40 procent av studenterna anger att de i liten utsträckning blir tränade i att använda IKT-verktyg i undervisningen och knappt 40 procent anger detsamma för påståendet att UVK-kurserna ger dem praktiska färdigheter. En relativt stor andel (närmare 30 procent) anger vidare att kurserna i liten utsträckning ger dem färdigheter för att bedöma elevers arbeten, tar tillvara deras egna erfarenheter och tränar dem i ledarskap. I motsatt ände finns påståendet att UVK-kurserna ger studenterna teoretiska kunskaper, över 80 procent håller med om att så är fallet (över 40 procent anger även att det sker i mycket stor utsträckning). En relativt hög andel, över 50 procent, anger även att UVK-kurserna i stor utsträckning ger dem färdigheter i vetenskaplig metod, verktyg för att planera undervisning, möjligheter att fördjupa sig i vetenskaplig litteratur och verktyg för att utvärdera undervisning.

Diagram 3: Redovisning av fråga 10. "Ange i vilken utsträckning du håller med om följande påståenden. Kurserna inom ramen för den utbildningsvetenskapliga kärnan:"



Kommentar: Kategorin "I liten utsträckning" är en sammanslagning av svarsalternativen "I mycket liten utsträckning" och "I liten utsträckning". Kategorin "I stor utsträckning" är en sammanslagning av svarsalternativen "I mycket stor utsträckning" och "I stor utsträckning". För rådata se tabell 20 i appendix.

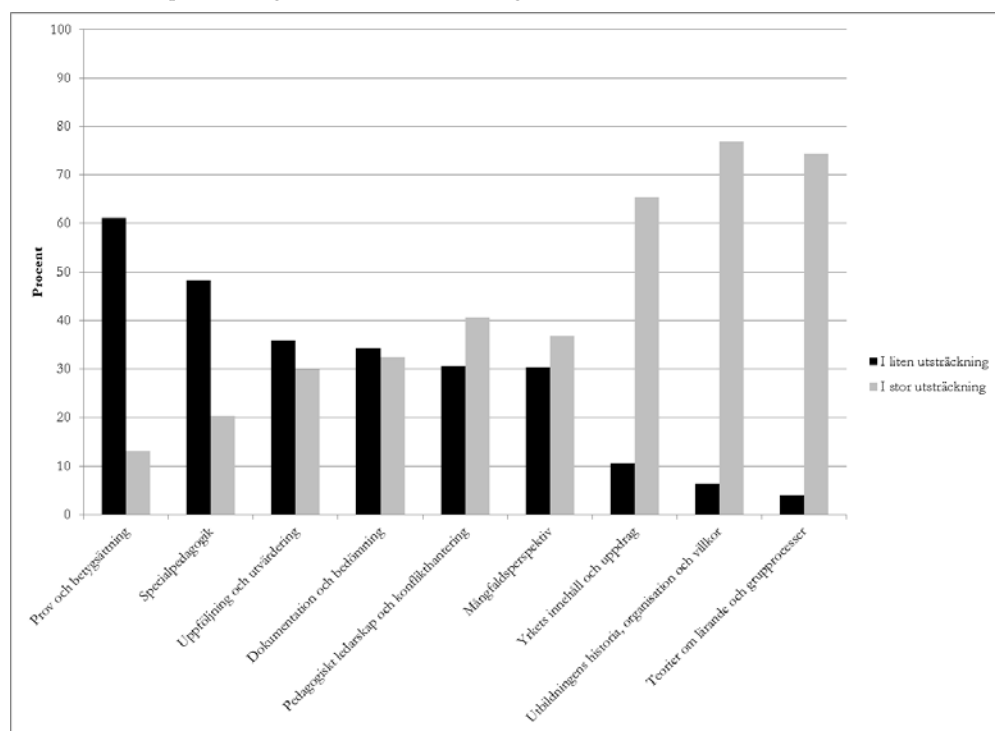
Fråga 11 i enkäten bär viss släktskap med den föregående. I denna fick studenterna ta ställning till huruvida vissa innehållsområden – som angavs som viktiga i utredningen till ny lärarutbildning⁵ och efterföljande proposition⁶ – på ett fullgott sätt behandlats i utbildningen. Områden som studenterna i liten utsträckning anser behandlats i utbildningen är Prov och betygssättning (drygt 60 procent) och Specialpedagogik (knappt 50 procent). När det gäller två områden är det ungefär lika stor andel studenter som angett att området täcks av såväl "I liten" som "I stor utsträckning", nämligen Uppföljning och utvärdering och Dokumentation och bedömning. Här har dock en stor andel av studenterna angett mittenalternativet "I viss utsträckning". När det gäller övriga områden har en större andel studenter angett att det behandlats "I stor utsträckning". Särskilt tydligt är

⁵ SOU 2008:109, *En hållbar lärarutbildning*.

⁶ Prop. 2009/10:89, *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*.

detta när det gäller området Utbildningens historia, organisation och villkor (ca 77 procent) och Teorier om lärande och grupprocesser (ca 74 procent).

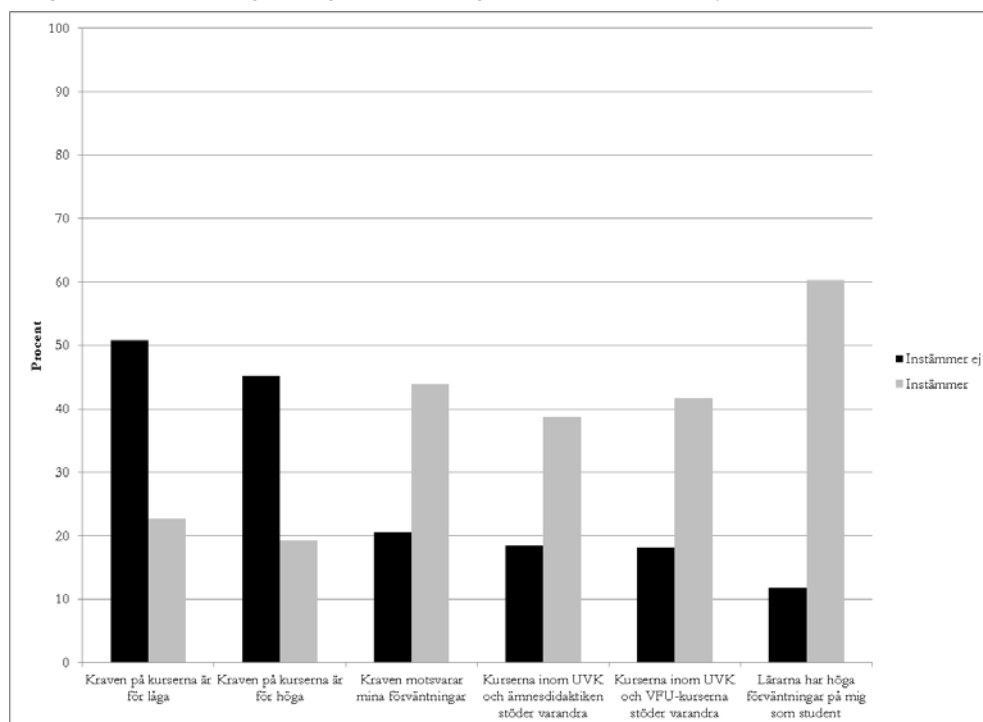
Diagram 4: Redovisning av fråga 11: "I vilken utsträckning anser du att följande innehållsområden, fram tills nu, behandlats på ett fullgott sätt i din utbildning:".



Kommentar: Kategorin "I liten utsträckning" är en sammanslagning av svarsalternativen "I mycket liten utsträckning" och "I liten utsträckning". Kategorin "I stor utsträckning" är en sammanslagning av svarsalternativen "I mycket stor utsträckning" och "I stor utsträckning". För rådata se tabell 21 i appendix.

Som framgår av diagram 5 anser en relativt stor andel av studenterna att kraven på UVK-kurserna varken har för höga eller för låga kravnivåer (här finns det dock stora variationer mellan olika grupper av studenter). En majoritet (drygt 60 procent) instämmer också i att lärarna på UVK-kurserna har höga förväntningar på studenterna. När det gäller huruvida det finns samverkan mellan UVK-kurserna och VFU-kurserna respektive ämnesdidaktiken är det en större andel som instämmer att så är fallet, än som är av motsatt uppfattning. Här finns dock en stor andel (35 respektive 38 procent) som inte uttrycker en tydlig åsikt, vilket gör svaren något svårtolkade.

Diagram 5: Redovisning av fråga 9. "I vilken grad instämmer du i följande?".

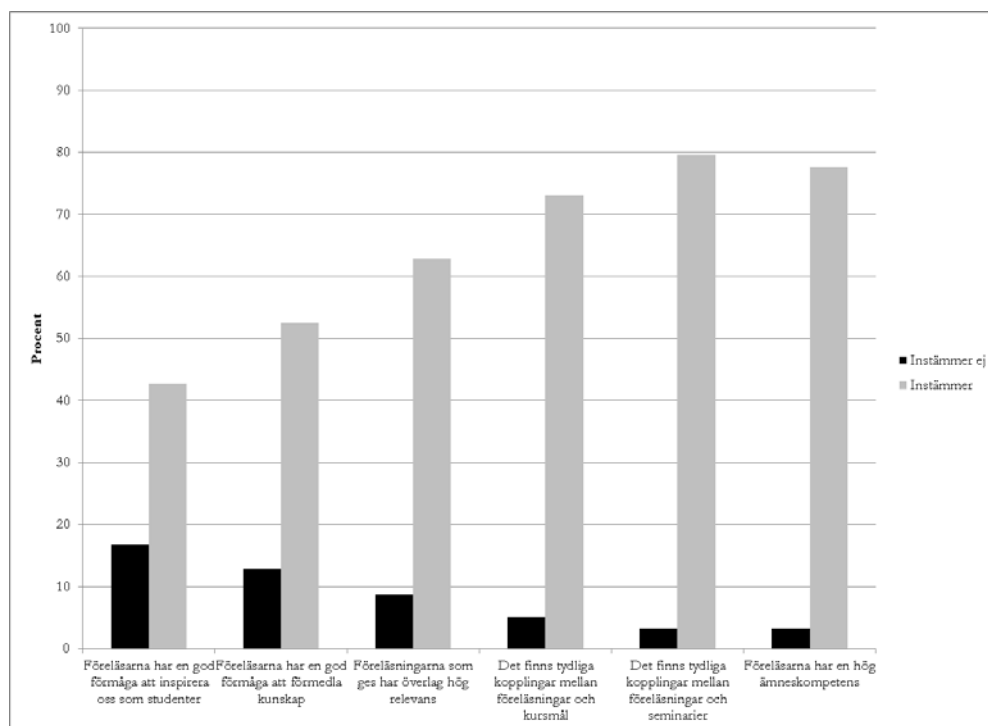


Kommentar: Kategorin "Instämmer ej" är en sammanslagning av svarsalternativen "Instämmer inte alls" och "Instämmer inte särskilt mycket". Kategorin "Instämmer" är en sammanslagning av svarsalternativen "Instämmer helt" och "Instämmer nästan helt". För rådata se tabell 19 i appendix.

Överlag anger studenterna positiva synpunkter på frågor som rör föreläsningarna inom ramen för UVK-kurserna. En stor majoritet (närmare 80 procent) instämmer i att föreläsarna generellt har hög ämneskompetens. En majoritet (drygt 60 procent) instämmer också i att föreläsningarna som ges överlag har hög relevans.⁷ Studenterna instämmer även i att det finns tydliga kopplingar mellan både föreläsningar och seminarier och föreläsningarna och kursmålen. Något svagare betyg får föreläsarna när det gäller förmågan att förmedla kunskap samt inspirera studenter, även om det även här är en större andel studenter som instämmer i påståendet än som inte gör det.

⁷ Här uttrycks dock i fritextsvaren att det finns stora variationer mellan kurser och enskilda lärare.

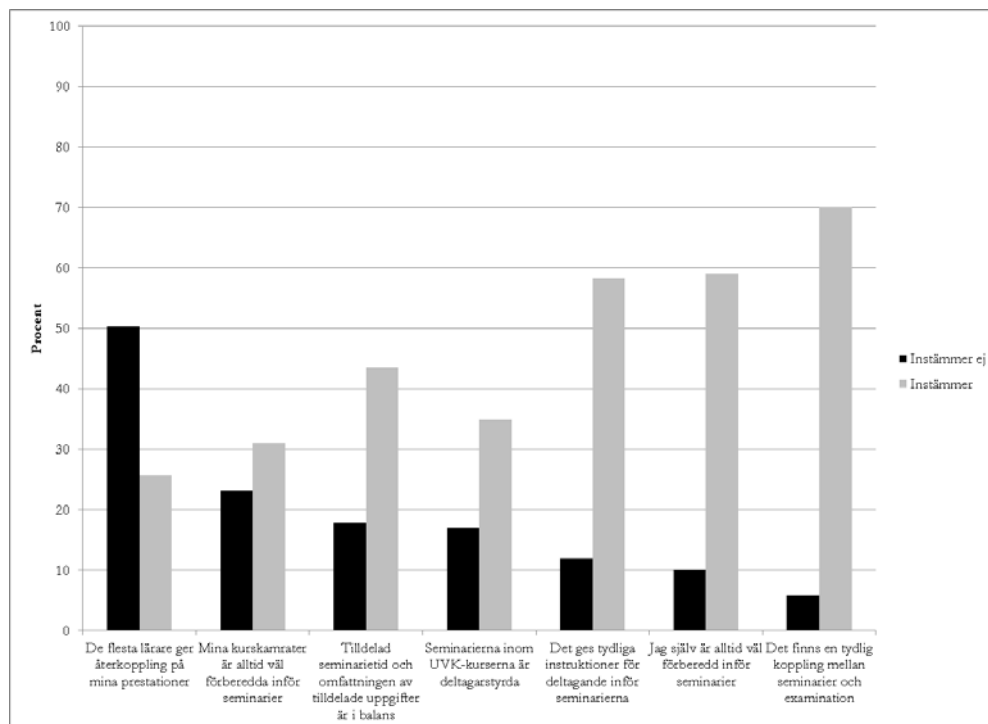
Diagram 6: Redovisning av fråga 12 om föreläsningar. "I vilken grad håller du med om följande påståenden?"



Kommentar: Kategorin "Instämmer ej" är en sammanslagning av svarsalternativen "Instämmer inte alls" och "Instämmer inte särskilt mycket". Kategorin "Instämmer" är en sammanslagning av svarsalternativen "Instämmer helt" och "Instämmer nästan helt". För rådata se tabell 22 i appendix.

I diagram 7 synliggörs att studenterna har synpunkter när det gäller lärarnas återkoppling. I det här fallet i relation till seminarieverksamheten. 50 procent av studenterna instämmer inte i påståendet att de flesta lärare ger återkoppling på studenternas prestationer. I övrigt liknar svaren som anknyter till seminarieverksamheten svaren kopplade till föreläsningarna. En stor majoritet anser att det finns en tydlig koppling mellan seminarieverksamheten och kursernas examinationer (70 procent). Man värderar också sin egen insats högt i det att man i stor utsträckning anger att man själv kommer väl förberedd till seminarierna. En klart större andel anser dock att kurskamraterna inte på samma sätt är förberedda för seminarierna.

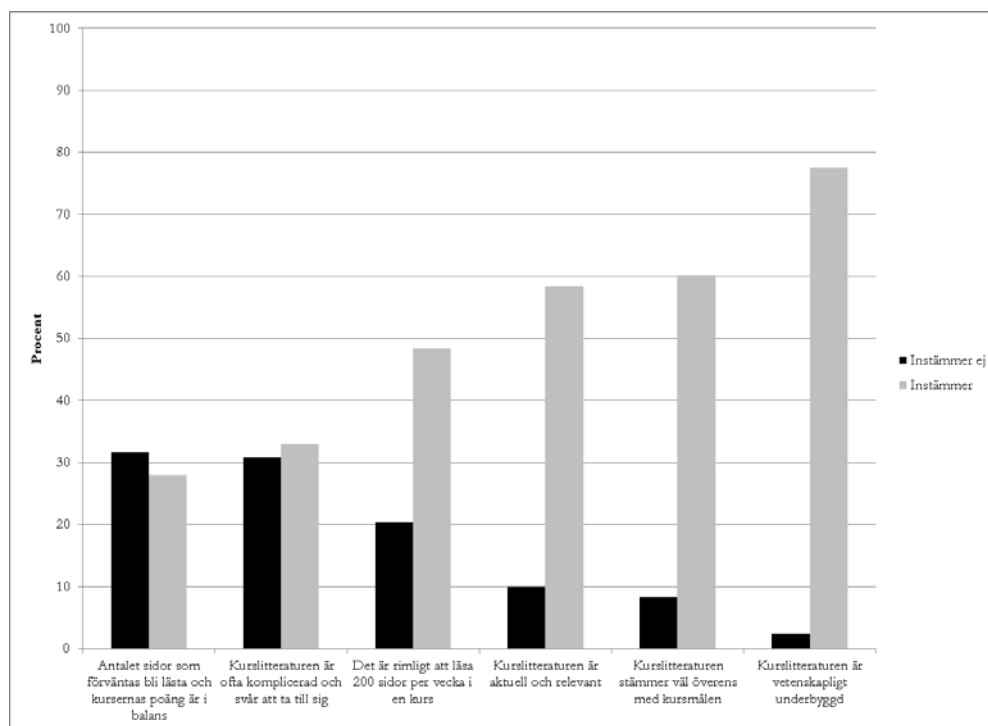
Diagram 7: Redovisning av fråga 13 om seminarier. "I vilken grad håller du med om följande påståenden?"



Kommentar: Kategorin "Instämmer ej" är en sammanslagning av svarsalternativen "Instämmer inte alls" och "Instämmer inte särskilt mycket". Kategorin "Instämmer" är en sammanslagning av svarsalternativen "Instämmer helt" och "Instämmer nästan helt". För rådata se tabell 23 i appendix.

En tydlig majoritet av studenterna svarar att kurslitteraturen som används i UVK-kurserna är vetenskapligt underbyggd (78 procent) (se diagram 8), att kurslitteraturen stämmer väl överens med kursmålen (60 procent) och att kurslitteraturen är aktuell och relevant (58 procent). Däremot anser inte alla att antalet sidor som förväntas bli lästa är i balans i relation till kursernas poäng. En ansevärd andel av studenterna (33 procent) anser även att den litteratur som används ofta är komplicerad och svår att ta till sig.

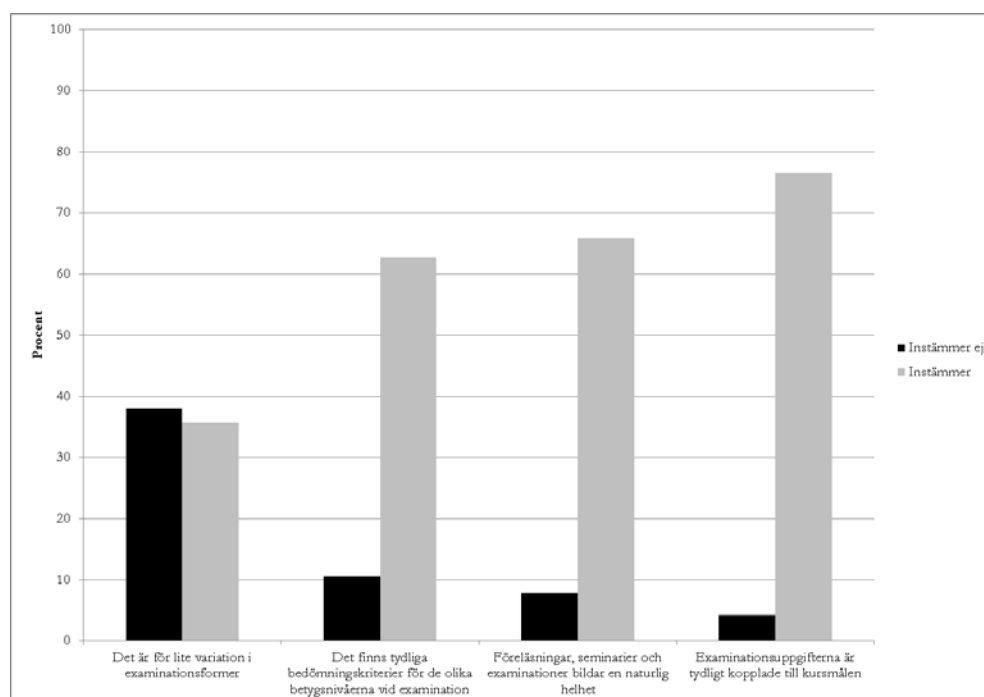
Diagram 8: Redovisning av fråga 14 om kurslitteraturen. ”I vilken grad håller du med om följande påståenden?”.



Kommentar: Kategorin ”Instämmer ej” är en sammanslagning av svarsalternativen ”Instämmer inte alls” och ”Instämmer inte särskilt mycket”. Kategorin ”Instämmer” är en sammanslagning av svarsalternativen ”Instämmer helt” och ”Instämmer nästan helt”. För rådata se tabell 24 i appendix.

I enkäten ställdes även ett par frågor kring UVK-kursernas examinationer (se diagram 9 nedan). En tydlig majoritet av studenterna svarade instämmande till påståendet att det i kurserna fanns tydliga kopplingar mellan kursmålen och examinationerna (77 procent), att föreläsningar, seminarier och examinationer bildar en naturlig helhet (66 procent) och att det finns tydliga bedömningskriterier för de olika betygsnivåerna vid examination (63 procent). En relativt stor andel studenter (36 procent) instämde också i att det är för lite variation i examinationsformerna.

Diagram 9: Redovisning av fråga 15 om examinationer. "I vilken grad håller du med om följande påståenden?".



Kommentar: Kategorin "Instämmer ej" är en sammanslagning av svarsalternativen "Instämmer inte alls" och "Instämmer inte särskilt mycket". Kategorin "Instämmer" är en sammanslagning av svarsalternativen "Instämmer helt" och "Instämmer nästan helt". För rådata se tabell 25 i appendix.

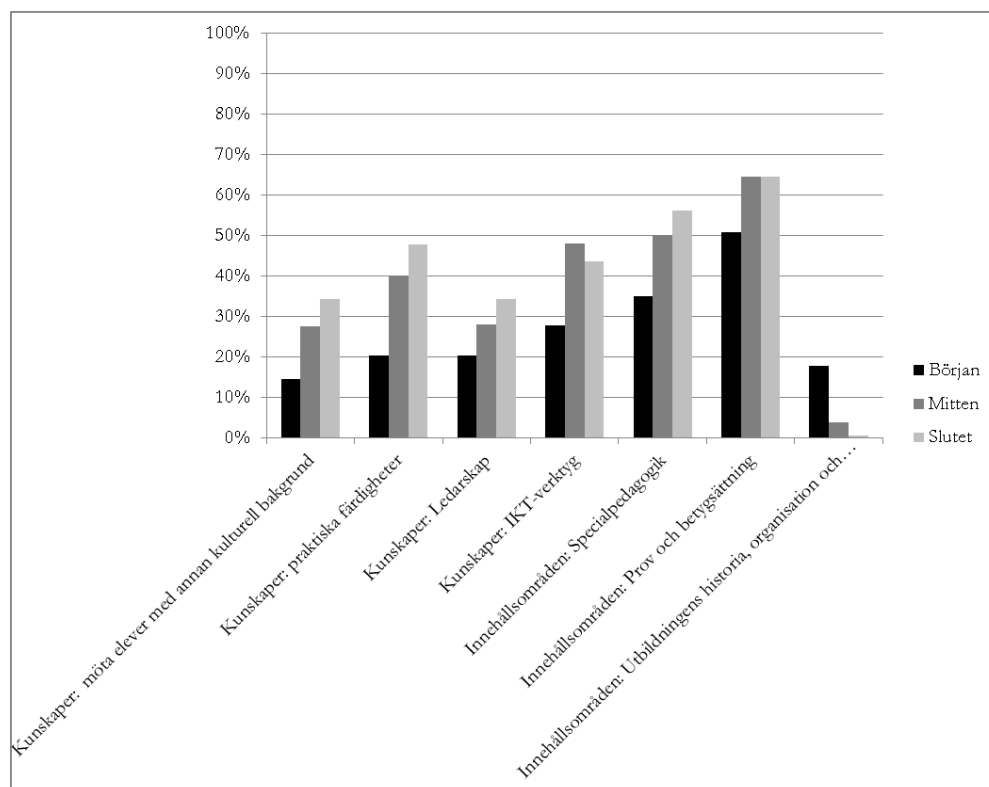
Skillnader mellan studenter i olika faser av sin utbildning

För att undersöka skillnaderna mellan studenter som är i olika faser av utbildningen har tre grupper skapats: studenter som är i "början", "mitten" respektive "slutet" av sin utbildning. Eftersom lärarprogrammen är olika långa har olika mått på dessa enheter använts för de olika programmen. För förskollärarprogrammet räknas studenter på termin 2–3 till början, 4–5 till mitten och 6–7 till slutet. För grundlärarprogrammet räknas studenter på termin 2–3 till början, 4–6 till mitten och 7–8 till slutet. För ämneslärarprogrammet räknas studenter på termin 2–4 till början, 5–7 till mitten och 8–9 till slutet. Slutligen räknas studenter på KPU termin 2 till mittengruppen och termin 3 till slutgruppen.⁸ Nedan lyfts de områden fram där vi finner störst variationer mellan studentgrupperna.

I diagram 10 redogörs för de frågor där vi finner störst skillnader i svarsmönster mellan de studenter som befinner sig i början respektive slutet av sin utbildning avseende hur man ser på vilka kunskaper och kompetenser man fått med sig från kärnkurserna. En intressant tendens är att studenter i slutskedet av sin utbildning i mindre utsträckning anser att det i frågan indikerade ämnesområdet berörts i deras utbildning. Undantaget är området Utbildningens historia, organisation och villkor där det är en större andel av studenterna som är i början av sin utbildning som inte anser att området behandlats, medan nästan ingen gör den bedömningen i slutet.

⁸ Med denna uppdelning får vi en fördelning av studenter enligt följande: 151 (början), 311 (mitten) och 178 (slutet).

Diagram 10: Skillnader mellan studenter i olika faser av sin utbildning. Andel studenter som svarat "I liten utsträckning" samt "I mycket liten utsträckning" på frågan om ett indikerat område behandlats inom ramen för UVK-kurserna.



För att ytterligare tydliggöra skillnaderna mellan studenter i olika faser av sin utbildning har signifikanstester på medelvärdesskillnaderna genomförts. För variablerna i diagram 10 ovan gjordes jämförelser av medelvärdena för svaren på en skala från 1-5 (vilket motsvarar Instämmer inte alls till Instämmer helt) för studenterna i början respektive slutet av sin utbildning. Medelvärdena och signifikansnivåerna presenteras i tabell 3 nedan. Slutsatsen är att vi finner statistiskt signifikanta skillnader mellan dessa grupper av studenter för samtliga variabler förutom för det sista påståendet om prov och betygssättning.

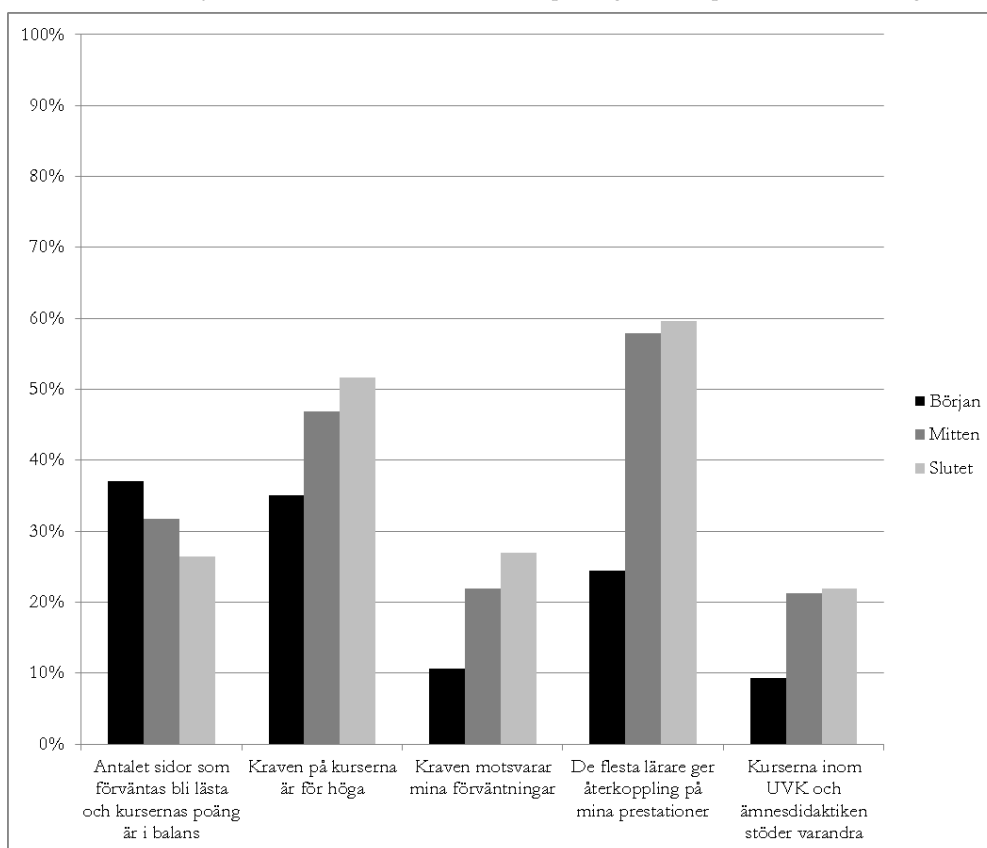
Tabell 3: T-test av medelvärdesskillnader, studenter i början resp. slutet av sin utbildning.

	Början Me- delv.	Slutet Me- delv.	t	df	Sig. (2- sidig)	Skillnad medelvärde
Kurserna inom ramen för den utbildningsvetenskapliga kärnan: "ger mig praktiska färdigheter"	3,47	2,67	5,974	298	0,000	0,793
Kurserna inom ramen för den utbildningsvetenskapliga kärnan: "ger mig kunskaper så att jag kan möta elever med annan kulturell bakgrund"	3,65	3,04	4,509	298	0,000	0,616
Kurserna inom ramen för den utbildningsvetenskapliga kärnan: "tränar mig i ledarskap"	3,45	3,08	2,444	298	0,015	0,374
Kurserna inom ramen för den utbildningsvetenskapliga kärnan: "tränar mig i att använda IKT-verktyg i undervisningssituationer"	3,37	2,95	2,058	298	0,040	0,419
I vilken utsträckning anser du att följande innehållsområden, fram tills nu, behandlats på ett fullgott sätt i din utbildning: "Specialpedagogik"	2,81	2,41	3,198	298	0,002	0,397
I vilken utsträckning anser du att följande innehållsområden, fram tills nu, behandlats på ett fullgott sätt i din utbildning: "Utbildningens historia, organisation och villkor"	3,61	4,36	-6,658	298	0,000	-0,750
I vilken utsträckning anser du att följande innehållsområden, fram tills nu, behandlats på ett fullgott sätt i din utbildning: "Prov och betygssättning"	2,25	2,07	1,231	298	0,219	0,1708

Vi kan också konstatera skillnader mellan studenter i olika faser av sin utbildning när det gäller exempelvis synen på lärarnas återkoppling (se diagram 11). En klart större andel studenter i slutet av utbildningen än av dem i början av sin utbildning *instämmer inte* i att de flesta av lärarna ger återkopplingar på studenternas prestationer. En större andel studenter i slutet av sin utbildning anger även att kraven inte motsvarar förväntningarna som studenterna har. En större andel av dessa studenter *instämmer inte* i att kraven på

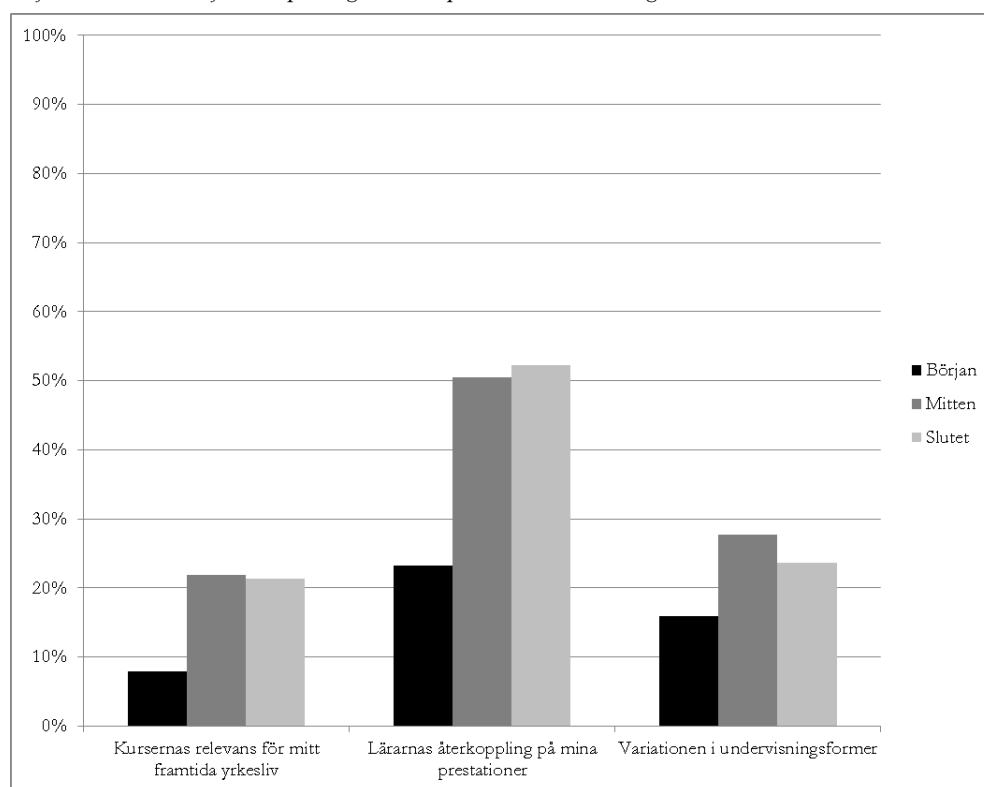
kurserna är för höga. Studenterna i slutfasen av sin utbildning anger också i större utsträckning att UVK-kurserna och ämnesdidaktiken inte stöder varandra.

Diagram 11: Skillnader mellan studenter i olika faser av sin utbildning. Andel studenter som svarat "Instämmer inte särskilt mycket" samt "Instämmer inte alls" på frågor om aspekter av utbildningen.



Vi finner också vissa variationer mellan studentgrupperna i olika faser av sin utbildning när det gäller synen på UVK-kursernas relevans för det framtida yrkeslivet (se diagram 12). I jämförelsen anger på denna fråga knappt 8 procent av studenterna i början av sin utbildning att de är missnöjda medan motsvarande siffra för studenter i mitten eller slutet av sin utbildning ligger på ca 22 procent. Missnöjdheten med lärarnas återkoppling återkommer även här, en klart större andel av studenterna i mitten eller slutet av sin utbildning är missnöjda med den återkoppling man fått. Vissa skillnader, om än inte lika framträdande, finns när det gäller huruvida man är missnöjd med variationen i examinationsformer.

Diagram 12: Skillnader mellan studenter i olika faser av sin utbildning. Andel studenter som svarat "Missnöjd" samt "Inte nöjd alls" på frågor om aspekter av utbildningen.



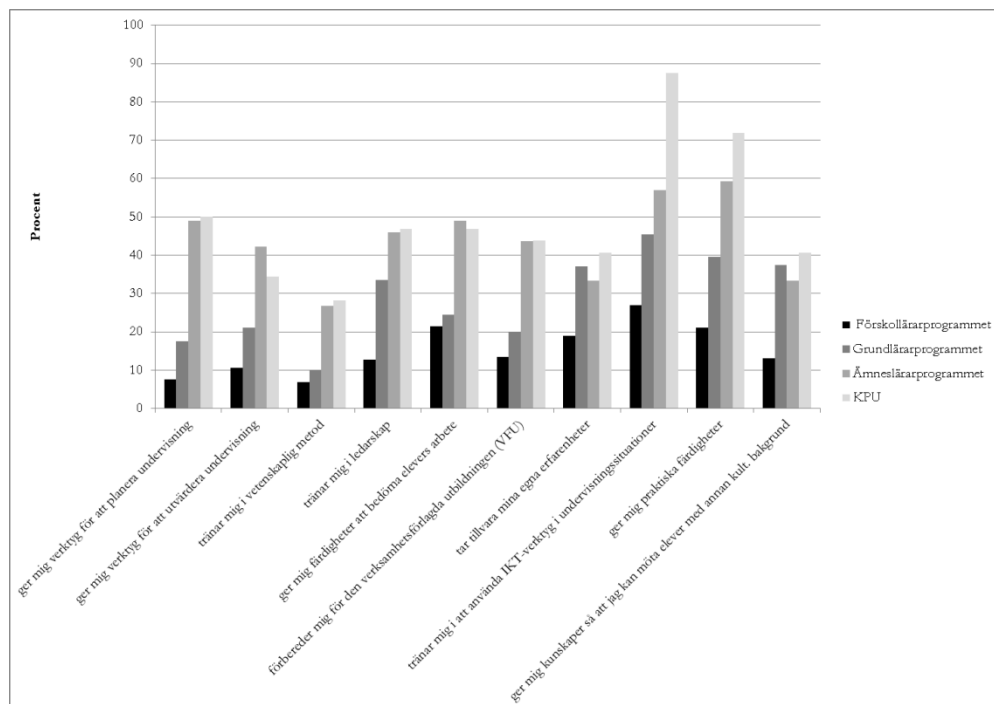
I jämförelsen mellan studenter i olika faser av sin utbildning kan avslutningsvis konstateras att vi finner störst skillnader när det gäller frågor där studenterna anger synpunkter på utbildningens övergripande struktur och olika innehållsområden i utbildningen. Mindre skillnader framträder när det gäller synpunkter på seminarie-verksamheten, kursens föreläsning och examinationsformerna.

Skillnader mellan studenter på olika lärarprogram

En större förklaring till variansen i enkätsvaren finner vi om vi tar hänsyn till skillnader i svarsmönster mellan de olika lärarprogrammen. Inom ett par områden finns här markanta skillnader, främst mellan förskollärarstudenterna och ämneslärarstudenterna samt mellan förskollärarstudenterna och grundlärarstudenterna. Skillnaderna mellan ämneslärarstudenterna och grundlärarstudenterna är klart mindre medan KPU-studenternas svar i stor utsträckning liknar ämneslärarstudenternas svar. En övergripande analys av svarsmönstren är att framför allt ämneslärarstudenterna och KPU-studenterna, men i viss mån även grundlärarstudenterna, förhåller sig klart mer kritiska till kärnkursernas innehåll och den värdering man gör av de kompetenser man där utvecklar. Jämförelsen med studenter på olika program synliggör också stora skillnader i hur man ser på lärarnas kompetenser och på återkopplingen till studenterna där särskilt ämneslärarstudenterna förhåller sig mer kritiska. Nedan exemplifieras de områden där störst varians i svaren existerar mellan de olika lärarprogrammen.

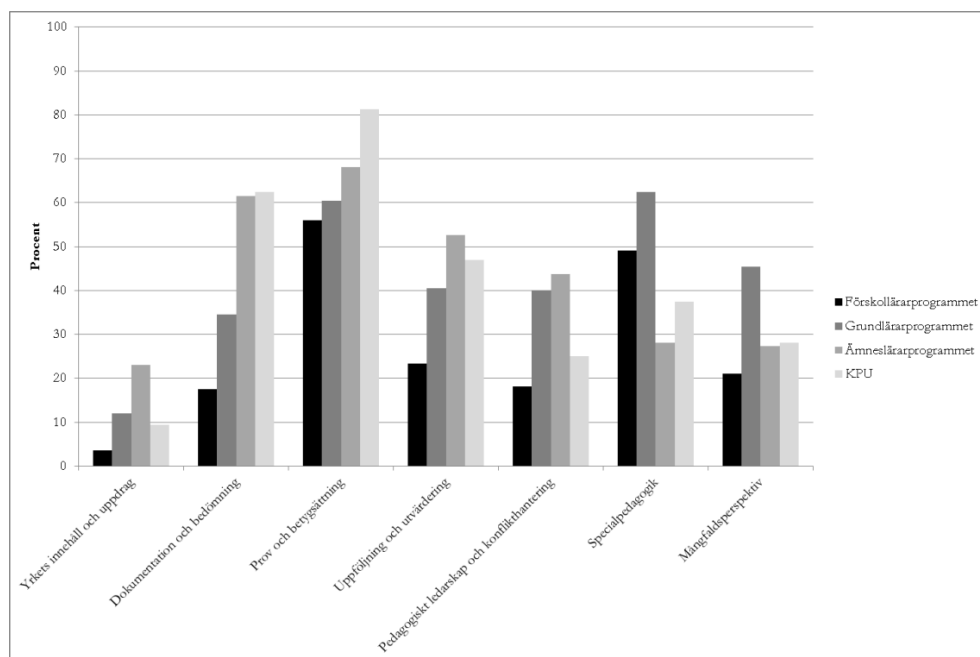
I diagram 13 redovisas de svar från fråga 10 i enkäten där vi finner störst skillnad mellan lärarprogrammen. Den generella bilden är att andelen studenter som svarat att kurserna inom den utbildningsvetenskapliga kärnan "i liten utsträckning" eller "i mycket liten utsträckning" givit dem färdigheter inom det i frågan indikerade området ökar när vi går från förskollärarstudenterna över grundskollärarstudenterna till ämneslärarstudenterna och KPU-studenterna.

Diagram 13: Skillnader mellan studenter på olika lärarprogram. Andel studenter som svarat "I liten utsträckning" samt "I mycket liten utsträckning" på frågan om ett indikerat område behandlats inom ramen för UVK-kurserna.



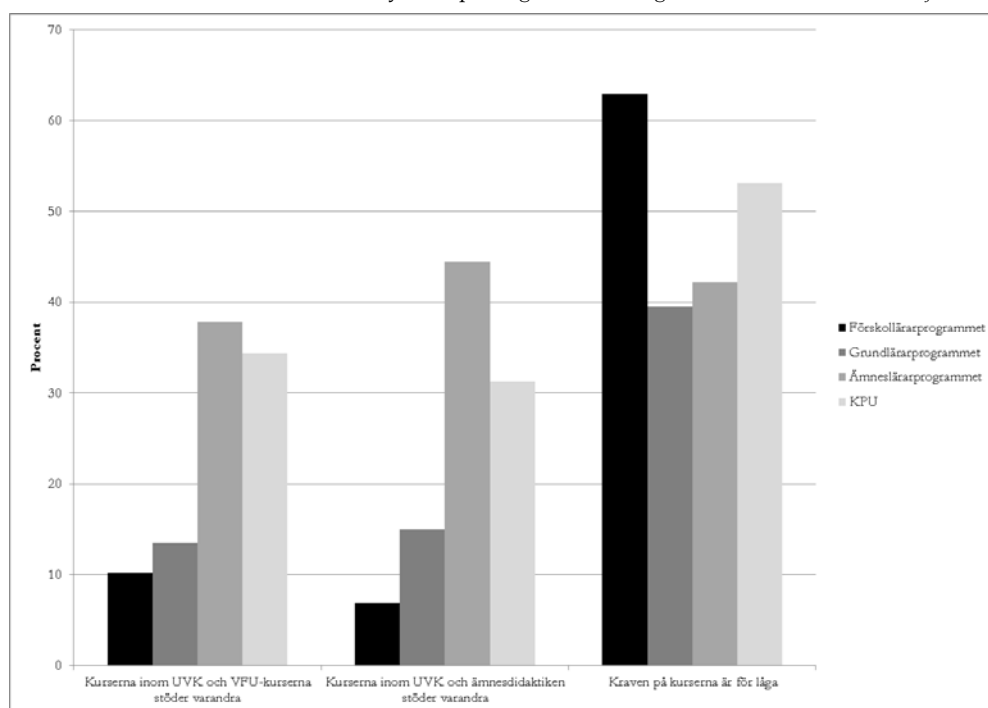
På frågan om det aktuella innehållsområdet behandlats på ett fullgott sätt i utbildningen (diagram 14) finner vi också tydliga skillnader mellan framför allt förskollärarstudenternas och ämneslärarstudenternas svar. Här finns dock intressant variationer mellan de olika områdena. Exempelvis anser en stor andel av ämneslärarstudenterna och KPU-studenterna att *dokumentation och bedömning* i liten utsträckning behandlats i UVK-kurserna, vilket kan jämföras med en relativt liten andel av förskolläraryr- och grundläraryrstudenterna. Samma förhållande gäller området *uppföljning och utvärdering, pedagogiskt ledarskap och konflikthantering* samt *yrkets innehåll och uppdrag*. Det närmast motsatta förhållandet gäller för *specialpedagogik*, ett område som en stor del av förskolläraryrstudenterna anser har behandlats i liten utsträckning.

Diagram 14: Skillnader mellan studenter på olika lärarprogram. Andel studenter som svarat "I liten utsträckning" samt "I mycket liten utsträckning" på frågan "I vilken utsträckning anser du att följande innehållsområden, fram tills nu, behandlats på ett fullgott sätt i din utbildning?"



På frågor som rör relationen mellan UVK-kurserna och de ämnesdidaktiska kurserna framträder stora skillnader mellan ämneslära­r­stu­den­terna och KPU-stu­den­terna å ena sidan och förskollära­r­stu­den­terna och grundlära­r­stu­den­terna å den andra. På påståendet "Kurserna inom UVK och ämnesdidaktiken stöder varandra" svarar närmare 45 procent av ämneslära­r­stu­den­terna att man inte instämmer, att jämföra med 7 procent av förskollära­r­stu­den­terna och 15 procent av grundlära­r­stu­den­terna. Liknande svarsmönster framträder när det gäller påståendet "Kurserna inom UVK och VFU-kurserna stöder varandra".

Diagram 15: Skillnader mellan studenter på olika lärarprogram. Andel studenter som svarat "Instämmer inte alls" samt "Instämmer inte särskilt mycket" på frågan "I vilken grad håller du med om följande påståenden?"



Eftersom så pass stora skillnader i svarsmönster föreligger mellan de olika lärarprogrammen blir det till viss del missvisande att enbart ta hänsyn till det generella svarsmönstret. Uppfattningen och upplevelsen av kärnkurserna såsom de kommer till uttryck i enkätsvaren förefaller tydligt kopplade till vilket utbildningsprogram studenterna läser.

Skillnader mellan studenter utifrån föräldrarnas utbildningsnivå

I följande avsnitt är avsikten att analysera studenternas inställning till UVK-kurserna i relation till deras sociala ursprung (här mätt med föräldrarnas högsta utbildningsnivå som indikator⁹). Fördelat över de olika lärarprogrammen får vi en bild som liknar den som framkommit i tidigare undersökningar om rekryteringen till lärarutbildningarna.¹⁰ En klart större andel av förskolläraryrketstudenter än av grundläraryrketstudenter och ämnesläraryrketstudenter anger att föräldrarna enbart har förgymnasial respektive gymnasial utbildning som högsta utbildningsnivå. Omvänt, anger bland ämnesläraryrketstudenter en klart större andel att någon av föräldrarna har en längre högskoleutbildning (3 år eller längre). Bland ämnesläraryrketstudenter är det också vanligare att båda föräldrarna har en längre högskoleutbildning (se tabell 18 i appendix).

⁹ I enkäten finns uppgifter om både moderns och faderns högsta utbildningsnivå. Den variabeln som används här är en sammanslagning av dessa uppgifter där den högsta positionen, i de fall studenten har två föräldrar, har använts.

¹⁰ Se ex. Bertilsson E, *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977-2009*. Studier i utbildnings- och kultursociologi, Uppsala universitet, 2014.

Tabell 4: Lärarstudenterna och hushållets högsta utbildningsnivå, andelar.

	Förgymnasial utb. 9 år	2-år gym- nasium	3- eller 4-år gymnasium	Kortare högskoleutb.	Längre högskoleutb.	Forskarutb.
Förskolläraryrket	11,4	18,7	18,7	17,5	32,1	1,6
Grundläraryrket	2,6	12,8	15,3	19,9	43,4	6,1
Ämnesläraryrket	1,5	10,4	13,4	12,7	56	6
KPU	3,1	12,5	3,1	15,6	62,5	3,1

Det är möjligt att de skillnader mellan programmen avseende synen på lärarutbildningen som åskådliggjordes i föregående avsnitt kan vara en effekt av att programmen har så pass olikartad rekrytering. För att tydliggöra sådana eventuella skillnader har i tabell 5 en klassificering använts där vi skiljer studenter på olika lärarprogram och med olika bakgrunder åt. Detta skapar en grov indelning i sex grupper där studenter på förskolläraryrket från hem där ingen förälder har högre utbildning skiljs från studenter på samma program där minst en av föräldrarna har en längre högskoleutbildning (längre än 3 år) och där samma princip tillämpats för grundskolläraryrket och ämnesläraryrket (KPU-studenterna räknas i denna gruppering in i gruppen ämnesläraryrket). I kommande tabeller jämförs dessa studenters svar med den genomsnittliga svarsfrekvensen för alla studenter.

När man särskiljer grupper med lite respektive mycket utbildningskapital med sig hemifrån inom de olika programmen, tydliggörs och förstärks vissa resultat från programjämförelsen ovan. På vissa områden ser vi både en programeffekt och en effekt av utbildningsnivån, vilket gör att skillnader i svarsmönster mellan grupperna blir ännu tydligare.

Tabell 5: Studenter med olika utbildningsbakgrund fördelat på utbildningsprogram. Fråga 10 i enkäten, andelar.

		Förskollärarpr - för ej högre utb	Förskollärarpr - för längre högskoleutb	Grundläraarpr - för ej högre utb	Grundläraarpr - för längre högskoleutb	Ämnesläraarpr - för ej högre utb	Ämnesläraarpr - för längre högskoleutb	Totalt läraarprogrammen
Kurserna inom ramen för den utbildningsvetenskapliga kärnan:								
ger mig verktyg för att planera undervisning	I liten utsträckning	7,5	9,6	11,7	20,6	45,0	52,9	21,5
	I stor utsträckning	64,2	69,9	60,0	54,6	27,5	25,0	54,0
ger mig verktyg för att utvärdera undervisning	I liten utsträckning	11,7	7,2	20,0	24,7	35,0	43,3	21,7
	I stor utsträckning	58,3	63,9	46,7	52,6	35,0	27,9	50,0
tränar mig i vetenskaplig metod	I liten utsträckning	5,8	7,2	10,0	9,3	27,5	26,0	13,1
	I stor utsträckning	56,7	68,7	61,7	66,0	50,0	36,5	56,4
tränar mig i ledarskap	I liten utsträckning	10,8	16,9	30,0	37,1	40,0	46,2	27,9
	I stor utsträckning	63,3	61,4	33,3	32,0	25,0	26,0	45,5
ger mig färdigheter att bedöma elevers arbete	I liten utsträckning	21,7	20,5	25,0	19,6	45,0	48,1	29,4
	I stor utsträckning	32,5	32,5	35,0	40,2	17,5	16,3	31,2
förbereder mig för den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU)	I liten utsträckning	10,8	18,1	18,3	21,6	40,0	44,2	23,4
	I stor utsträckning	62,5	67,5	50,0	49,5	25,0	22,1	48,3
tar tillvara mina egna erfarenheter	I liten utsträckning	18,3	21,7	48,3	30,9	27,5	35,6	28,7
	I stor utsträckning	50,8	53,0	28,3	35,1	30,0	23,1	38,3
tränar mig i att använda IKT-verktyg i undervisningssituationer	I liten utsträckning	20,0	31,3	43,3	54,6	70,0	57,7	42,1
	I stor utsträckning	38,3	34,9	23,3	13,4	5,0	2,9	21,5
möjliggör för mig att fördjupa mig i relevant forskningslitteratur	I liten utsträckning	15,8	18,1	21,7	19,6	15,0	13,5	18,2
	I stor utsträckning	55,0	55,4	53,3	59,8	42,5	49,0	51,6
tränar mig i att förstå och värdera forskningslitteratur	I liten utsträckning	10,0	16,9	18,3	21,6	17,5	20,2	17,8
	I stor utsträckning	50,8	47,0	58,3	49,5	47,5	45,2	49,7
ger mig teoretiska kunskaper	I liten utsträckning	1,7	3,6	1,7	2,1	0,0	0,0	2,2
	I stor utsträckning	81,7	83,1	81,7	86,6	85,0	79,8	82,2
ger mig praktiska färdigheter	I liten utsträckning	25,0	20,5	33,3	38,1	67,5	55,8	37,4
	I stor utsträckning	46,7	55,4	33,3	33,0	12,5	15,4	35,8
ger mig färdigheter att tillämpa jämställdhetsperspektiv i min läraryrroll	I liten utsträckning	9,2	10,8	28,3	26,8	12,5	20,2	18,4
	I stor utsträckning	62,5	59,0	40,0	33,0	62,5	42,3	49,7
ger mig kunskaper så att jag kan möta elever med annan kulturell bakgrund	I liten utsträckning	13,3	15,7	36,7	35,1	27,5	33,7	26,3
	I stor utsträckning	60,8	56,6	35,0	34,0	35,0	28,8	43,9

Vi kan konstatera att studenter från hem med högre utbildningsnivå är generellt mer kritiska till UVK-kursernas innehåll och hur väl de förbereder för läraryrket. Analyseras utbildningsbakgrund i kombination med utbildningsprogram förstärks dessa tendenser där studenter med mycket utbildningstillgångar på ämnesläraarprogrammen utgör de studenter som uttrycker de mest kritiska åsikterna. Det finns även en tendens att studenter med föräldrar med längre högskoleutbildning är mer kritiska till lärarnas prestationer. Tydligast framträder dessa skillnader inom ämnesläraarprogrammen.

Tabell 6: Studenter med olika utbildningsbakgrund fördelat på utbildningsprogram. Ett urval av frågor, andelar.

		Förskollärarpr - för ej högre utb	Förskollärarpr - för längre högstskoleutb	Grundlärarpr - för ej högre utb	Grundlärarpr - för längre högstskoleutb	Ämneslärarpr - för ej högre utb	Ämneslärarpr - för längre högstskoleutb	Totalt samtliga lärarprogram
Kurserna inom UVK och VFU-kurserna stöder varandra	Instämmer ej	10,8	10,8	13,3	13,4	35,0	37,5	18,2
	Instämmer	46,7	55,4	53,3	41,2	25,0	25,0	41,7
Kurserna inom UVK och ämnesdidaktiken stöder varandra	Instämmer ej	5,8	7,2	10,0	17,5	42,5	38,5	18,5
	Instämmer	43,3	48,2	53,3	41,2	22,5	26,9	38,8
Föreläsningarna som ges har överlag hög relevans	Instämmer ej	6,7	6,0	6,7	9,3	15,0	15,4	8,7
	Instämmer	72,5	61,4	70,0	66,0	50,0	48,1	62,9
Det finns tydliga kopplingar mellan föreläsningar och kursmål	Instämmer ej	5,0	7,2	0,0	4,1	2,5	11,5	5,1
	Instämmer	82,5	68,7	80,0	74,2	75,0	55,8	73,1
Föreläsarna har en god förmåga att förmedla kunskap	Instämmer ej	12,5	14,5	8,3	11,3	17,5	19,2	12,9
	Instämmer	52,5	50,6	61,7	57,7	47,5	40,4	52,5
Ett fåtal lärare ger återkoppling på mina prestationer	Instämmer ej	30,8	31,3	38,3	34,0	20,0	26,9	28,8
	Instämmer	44,2	38,6	45,0	49,5	47,5	39,4	45
Kurslitteraturen stämmer väl överens med kursmålen	Instämmer ej	3,3	10,8	8,3	6,2	5,0	12,5	8,3
	Instämmer	55,0	65,1	71,7	60,8	62,5	53,8	60,1

Könsskillnader

I enkätsvaren framträder även tydliga könsskillnader. Eftersom könsfördelningen varierar stort mellan de olika lärarprogrammen (se tabell 2 ovan) har jag valt att använda samma princip här som i analysen av utbildningsbakgrund ovan, det vill säga att kombinera utbildningsprogram med kön.¹¹ På så sätt har vi möjlighet att även här diskutera skillnader i resultaten utifrån både kön och vilket lärarprogram studenten läser.

Tabellerna visar att kön är en faktor som ger ytterligare en dimension för att förstå variationen i svarsmönster. Männens svar avviker från kvinnornas när det gäller majoriteten av frågorna. Tendenserna är i stort sett desamma om man jämför grundlärarstudenterna med ämneslärarstudenterna (förskollärarstudenterna blir det svårare att jämföra på grund av den stora övervikten av kvinnor).

Tabell 8 redovisar svaren på fråga 9 i enkäten (stora skillnader i svar mellan män och kvinnor gråmarkerade). Vi ser här att det är en klart mindre andel av männen som svarat att man anser att lärarna har höga förväntningar. Männen är också överlag mer kritiska till UVK-kursernas relation dels till VFU-kurserna och dels till ämnesdidaktiken. Störst skillnader framträder inom grundlärarprogrammet och ämneslärarprogrammet.

¹¹ Svaren från männen på förskollärarprogrammet bör tolkas med försiktighet eftersom de är så pass få (totalt 14 stycken).

Tabell 7: Redovisning av fråga 9. "I vilken grad håller du med om följande påståenden?", lärarprogram fördelat på kön., andelar.

		Förskollärarpr.		Grundlärarpr.		Ämneslärarpr.		Totalt	
		Män	Kvinnor	Män	Kvinnor	Män	Kvinnor	Män	Kvinnor
Lärarna har höga förväntningar på mig som student	Instämmer ej	28,6	8,4	29,2	13,8	17,6	7,1	21,7	9,9
	Instämmer	57,1	70,9	45,8	53,4	48,5	57,6	49,1	62,7
Kraven på kurserna är för låga	Instämmer ej	42,9	64,0	37,5	40,2	36,8	49,5	37,7	53,6
	Instämmer	21,4	15,7	33,3	35,1	32,4	10,1	31,1	21,0
Kraven på kurserna är för höga	Instämmer ej	28,6	37,9	70,8	54,6	45,6	44,4	49,1	44,6
	Instämmer	21,4	25,3	0,0	15,5	16,2	17,2	13,2	20,6
Kraven motsvarar mina förväntningar	Instämmer ej	14,3	16,5	37,5	24,1	29,4	16,2	29,2	18,9
	Instämmer	57,1	47,5	29,2	42,5	30,9	48,5	34,0	46,1
Kurserna inom UVK och VFU-kurserna stöder varandra	Instämmer ej	7,1	10,3	20,8	12,6	44,1	32,3	34,0	15,2
	Instämmer	42,9	49,0	29,2	48,9	16,2	30,3	22,6	45,5
Kurserna inom UVK och ämnesdidaktiken stöder varandra	Instämmer ej	7,1	6,9	12,5	15,5	45,6	39,4	33,0	15,7
	Instämmer	35,7	43,7	37,5	46,0	25,0	23,2	29,2	40,6

Tabell 9 redovisar på motsvarande sätt svaren på fråga 12 i enkäten. Ett liknande mönster framträder här. Männen är generellt mer kritiska gentemot föreläsningarnas relevans samt är även mer tveksamt inställda till föreläsarnas förmåga att inspirera och förmedla kunskaper.

Tabell 8: Redovisning av fråga 12. "I vilken grad håller du med om följande påståenden?", lärarprogram fördelat på kön., andelar.

		Förskollärarpr.		Grundlärarpr.		Ämneslärarpr.		Totalt	
		Män	Kvinnor	Män	Kvinnor	Män	Kvinnor	Män	Kvinnor
Föreläsningarna som ges har överlag hög relevans	Instämmer ej	0,0	6,1	20,8	5,2	22,1	11,1	18,9	6,7
	Instämmer	64,3	69,0	58,3	69,5	41,2	52,5	48,1	66,1
Det finns tydliga kopplingar mellan föreläsningar och kursmål	Instämmer ej	0,0	5,7	8,3	1,1	13,2	5,1	10,4	4,1
	Instämmer	78,6	76,6	66,7	79,9	55,9	65,7	61,3	75,7
Det finns tydliga kopplingar mellan föreläsningar och seminarier	Instämmer ej	0,0	4,2	4,2	2,3	5,9	1,0	4,7	3,0
	Instämmer	92,9	85,8	70,8	81,0	58,8	75,8	66,0	82,4
Föreläsarna har en hög ämneskompetens	Instämmer ej	7,1	4,2	0,0	2,3	2,9	3,0	2,8	3,4
	Instämmer	92,9	75,9	83,3	81,6	69,1	78,8	75,5	78,3
Föreläsarna har en god förmåga att förmedla kunskap	Instämmer ej	14,3	10,7	25,0	7,5	23,5	18,2	22,6	11,0
	Instämmer	50,0	54,4	45,8	61,5	35,3	46,5	39,6	55,2
Föreläsarna har en god förmåga att inspirera oss som studenter	Instämmer ej	21,4	14,6	33,3	8,6	35,3	20,2	33,0	13,7
	Instämmer	35,7	46,7	29,2	51,1	22,1	37,4	25,5	46,4

Tabell 10 bekräftar i huvudsak bilden att männen på lärarprogrammen generellt säger sig vara mer missnöjda med utbildningen. Detta gäller samtliga lärarprogram (vi kan återigen passa på att påpeka att förskollärarprogrammet får läsas med viss försiktighet på grund av det låga antalet män). På vissa frågor är skillnaderna iögonfallande, exempelvis anger 70 procent av kvinnorna på grundlärarprogrammet att det är nöjda med lärarnas engagemang medan motsvarande siffra för männen är 29 procent. Bland ämneslärarstudenterna anger 40 procent av kvinnorna att de är nöjda med variationen i undervisningsformer, på samma fråga anger endast drygt 23 procent av männen detsamma. Bland samma grupp studenter anger drygt 51 procent av männen att de är missnöjda med kursernas relevans för deras framtida arbetsliv. Bland kvinnorna på ämneslärarprogrammet svarar 28 procent detsamma.

Tabell 9: Redovisning av fråga 16. "Hur nöjd är du med följande?", lärarprogram fördelat på kön, andelar.

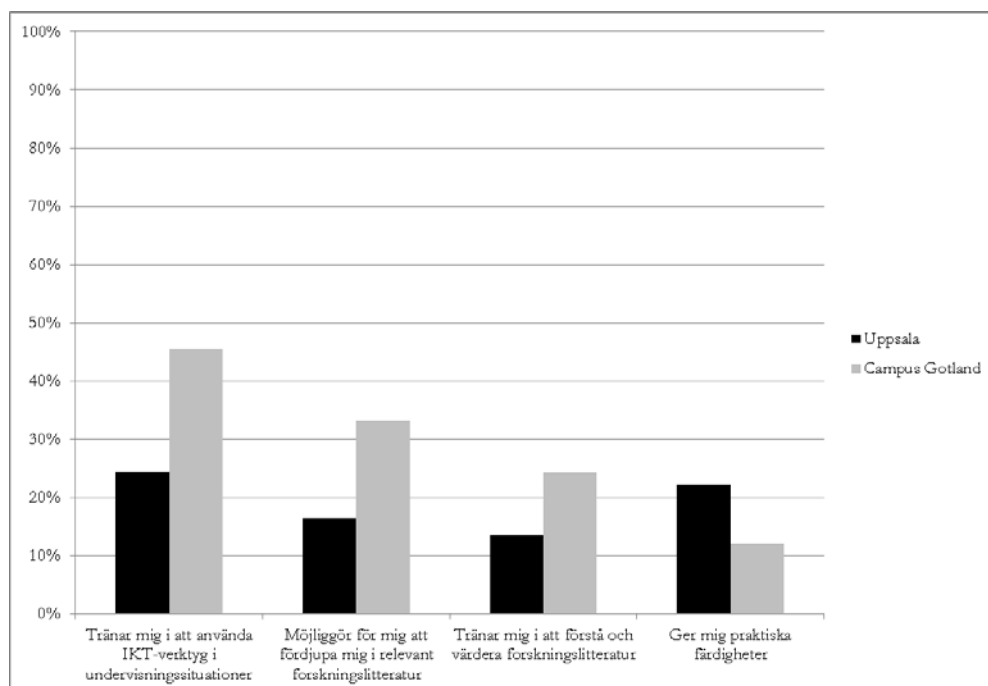
		Förskollärrpr.		Grundlärrpr.		Ämneslärrpr.		Totalt	
		Män	Kvinnor	Män	Kvinnor	Män	Kvinnor	Män	Kvinnor
Lärarnas tillgänglighet	Missnöjd	21,4	15,3	20,8	15,5	14,7	8,1	17,0	14,0
	Nöjd	71,4	51,7	41,7	49,4	45,6	53,5	48,1	51,3
Lärarnas återkoppling på mina prestationer	Missnöjd	57,1	36,8	70,8	51,7	45,6	44,4	52,8	43,1
	Nöjd	28,6	29,1	8,3	19,0	22,1	13,1	19,8	22,8
Lärarnas engagemang	Missnöjd	14,3	6,9	20,8	2,9	10,3	10,1	13,2	6,2
	Nöjd	42,9	61,7	29,2	70,1	48,5	51,5	43,4	62,5
Lärarnas kompetens	Missnöjd	0,0	3,1	4,2	1,1	11,8	4,0	8,5	2,6
	Nöjd	85,7	79,3	66,7	86,2	63,2	68,7	67,0	79,6
Examinationsformerna	Missnöjd	7,1	8,8	33,3	17,2	10,3	13,1	15,1	12,4
	Nöjd	57,1	53,3	41,7	50,0	38,2	41,4	41,5	50,0
Variationen i undervisningsformer	Missnöjd	21,4	19,5	54,2	26,4	25,0	23,2	31,1	22,5
	Nöjd	50,0	47,1	29,2	41,4	23,5	40,4	28,3	44,0
Kursernas relevans för mitt framtida yrkesliv	Missnöjd	7,1	9,6	12,5	15,5	51,5	28,3	36,8	15,0
	Nöjd	57,1	69,0	45,8	54,6	20,6	33,3	31,1	57,7
Den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU)	Missnöjd	14,3	14,9	4,2	2,9	11,8	8,1	10,4	9,7
	Nöjd	50,0	65,5	83,3	80,5	63,2	59,6	66,0	69,3

Skillnader mellan Uppsala och Campus Gotland

Juli 2013 uppgick högskolan på Gotland i Uppsala universitet och bildade Campus Gotland. Vad gäller lärarutbildningar bedrivs för närvarande utbildning för blivande förskollärare och grundlärare (åk 1–3) på Campus Gotland. I denna utvärdering ingår dock enbart enkäter från förskollärrarprogrammet på Gotland. Eftersom vi redan kunnat konstatera stora skillnader i svarsmönster mellan de olika lärarprogrammen kommer nedan jämförelser göras enbart mellan förskollärrarstudenterna i Uppsala respektive förskollärrarstudenterna på Campus Gotland. Vi får även ha i åtanke att gotlandsstudenterna som svarat på enkäten är relativt få (sammanlagt 33 studenter) vilket gör att resultaten får tolkas med viss försiktighet.

När det gäller synpunkterna på UVK-kurserna är skillnaderna mellan svaren från förskollärrarstudenterna i Uppsala och Gotland relativt små. På ett par områden avviker dock svarsmönstren på ett signifikant vis från varandra. I diagram 16 presenteras de största skillnaderna mellan uppsalastudenterna och gotlandsstudenterna huruvida ett visst innehållsområde behandlats inom ramen för UVK-kurserna. Vi ser att en större andel av gotlandsstudenterna angett att man i "liten" respektive "mycket liten" utsträckning tränats för att använda IKT-verktyg i undervisningssituationer (46 procent av gotlandsstudenterna i jämförelse med 24 procent av uppsalastudenterna), fått möjlighet att fördjupa sig i relevant forskningslitteratur (33 procent i jämförelse med 16 procent) och fått träning i att förstå och värdera forskningslitteratur (24 procent i jämförelse med 14 procent). Å andra sidan anger större andel av uppsalastudenterna att UVK-kurserna i liten utsträckning ger dem praktiska färdigheter i jämförelse med gotlandsstudenterna (22 respektive 12 procent). I övrigt framkommer inga noterbara skillnader i svarsmönster mellan dessa studentgrupper avseende UVK-kursernas innehåll och förberedelse för yrket.

Diagram 16: Skillnader mellan förskollärarstudenterna i Uppsala respektive på Campus Gotland. Andel studenter som svarat "I liten utsträckning" samt "I mycket liten utsträckning" på frågan om ett indikerat område behandlats inom ramen för UVK-kurserna.



Ytterligare ett område värt att lyfta fram där det framkommer vissa tydliga skillnader mellan uppsalastudenterna och gotlandsstudenterna är kopplat till studenternas inställning till lärarna och undervisningen inom UVK-kurserna. En större andel av uppsalastudenterna anger att de är missnöjda med lärarnas återkoppling på deras prestationer i jämförelse med gotlandsstudenterna (se diagram 17 och 18).

Diagram 17: Skillnader mellan förskollärarstudenterna i Uppsala respektive på Campus Gotland. Andel studenter som svarat "Instämmer ej" resp. "Instämmer inte alls" på ett antal påståenden.

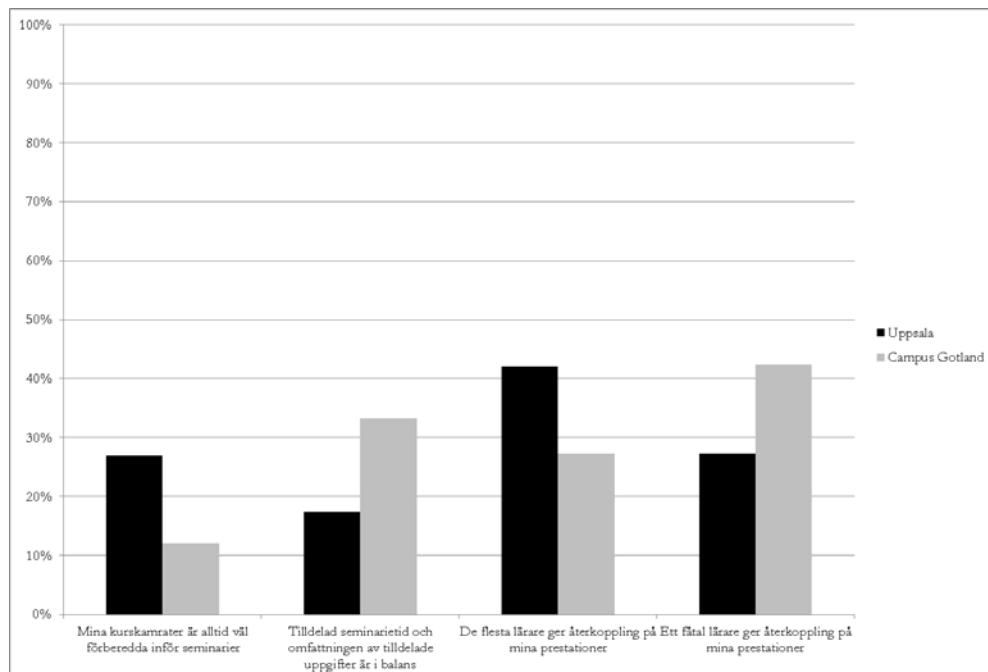
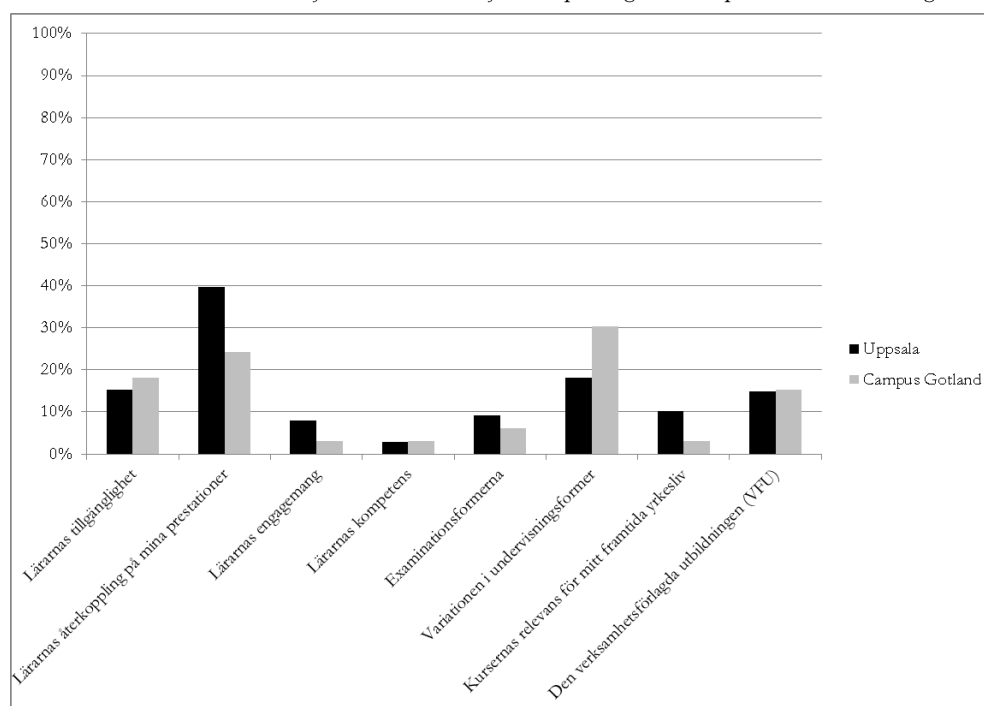


Diagram 18: Skillnader mellan förskollärarstudenterna i Uppsala respektive på Campus Gotland. Andel studenter som svarat "Missnöjd" samt "Inte nöjd alls" på frågor om aspekter av utbildningen.



Det finns också tendenser i materialet att gotlandsstudenterna i större utsträckning anser att UVK-kurserna är krävande att genomföra. Exempelvis instämmer en större andel av gotlandsstudenterna (58 procent i jämförelse med 40 procent) i påståendet att kurslitteraturen ofta är komplicerad och svår att ta till sig (se tabell 20). En mindre andel av gotlandsstudenterna anser vidare att antalet sidor som förväntas bli lästa och kursernas poäng är i balans (6 procent i jämförelse med 28 procent). En mindre andel av gotlandsstudenterna instämmer dessutom i påståendet att det är rimligt att läsa 200 sidor/vecka i en kurs (27 procent i jämförelse med 46 procent).

Tabell 10: Skillnader mellan förskollärarstudenterna i Uppsala respektive på Campus Gotland. Ett urval av frågor, andelar.

		Uppsala	Campus Gotland
Kurslitteraturen är ofta komplicerad och svår att ta till sig	Instämmer ej	25,2	15,2
	Instämmer	40,1	57,6
Antalet sidor som förväntas bli lästa och kursernas poäng är i balans	Instämmer ej	31,8	45,5
	Instämmer	27,7	6,1
Det är rimligt att läsa 200 sidor per vecka i en kurs	Instämmer ej	19,8	36,4
	Instämmer	46,3	27,3

Studenternas upplevelser av studierna

En annan aspekt av studenternas upplevelse av kurserna är hur krävande man anser att undervisningen är respektive hur mycket tid man ägnar åt sina studier. Här finns också en del tydliga skillnader mellan studenter på olika lärarprogram och i olika faser av utbildningen. Förskollärarstudenterna anger i högre utsträckning att man anser att UVK-kurserna är ganska eller mycket krävande (49,8 respektive 18,2 procent). Relativt stor andel av grundlärarstudenterna och ämneslärarstudenterna anger att studierna är ganska krävande (runt 40 procent) men en liten andel anger att de är mycket krävande. KPU-studenterna skiljer sig något åt då en relativt stor andel (12,5 procent) anger att studierna

är mycket krävande, men har samtidigt en stor andel som anger att studierna kan anses vara ganska lätta. Vi ser också i tabell 11 att det sker en viss förskjutning över tid. Särskilt märkbart är att andelen som anger att studierna är mycket krävande är mindre bland de studenter som är i slutfasen av sin utbildning.

Tabell 11: Hur krävande tycker du att studierna är på din utbildning? Studenter på olika lärarprogram och i olika faser av sin utbildning, andelar.

	Lärarprogram					Fas i utbildningen	
	Förskollärarpr.	Grundlärarpr.	Ämneslärarpr.	KPU	Totalt	Början	Slutet
Mycket lätta	2,9	3,0	5,9	3,1	3,6	2,0	2,8
Ganska lätta	8,4	21,0	10,4	18,8	13,2	11,9	14,0
Varken lätta eller krävande	19,6	27,0	24,4	34,4	23,7	15,2	27,5
Ganska krävande	49,8	40,5	41,5	31,3	44,2	45,0	46,1
Mycket krävande	18,2	7,5	7,4	12,5	12,3	16,6	9,0

Som framgår av tabell 12 lägger den största andelen av studenter inom samtliga program ner någonstans mellan 15 och 25 timmar varje åt självstudier. Förskollärarstudenterna anger att de lägger ner mest tid åt självstudier, nästan 22 procent anger minst 25 timmar per vecka, vilket kan jämföras med 16 procent av grundlärarstudenterna och drygt 18 procent av ämneslärarstudenterna. Några större skillnader föreligger annars inte mellan studenter på olika program vad gäller denna fråga.

Tabell 12: Antal timmar lärarstudenterna lägger på självstudier under en vecka, andelar.

	Lärarprogram				Fas i utbildningen		
	Förskollärarpr.	Grundlärarpr.	Ämneslärarpr.	KPU	Början	Mitten	Slutet
Mindre än 5 timmar	3,3	8,0	4,4	3,1	4,6	5,8	3,9
Minst 5 men mindre än 15 timmar	35,6	34,0	31,9	37,5	31,1	38,6	29,8
Minst 15 men mindre än 25 timmar	38,2	41,5	34,1	43,8	35,1	41,5	37,1
Minst 25 timmar	21,8	16,0	18,5	15,6	19,9	13,2	28,1

Några större programskillnader finns heller inte när det gäller hur ofta studenterna arbetar vid sidan av. Undantaget är KPU-studenterna som angett ett klart högre antal timmar arbete per vecka. Nästan tretton procent av dessa studenter arbetar från 20 timmar per vecka upp till heltid. En fjärdedel av dessa studenter har också arbete mellan 10 och 20 timmar per vecka. Det är möjligt att denna höga arbetsbelastning, och inte kursernas utformning, till viss del kan förklara att en ganska stor andel av KPU-studenterna anger att studierna är krävande eller mycket krävande. Tabell 13 visar också att en majoritet av studenterna har någon form av förvärvsarbete. En ganska stor andel (29 procent av förskollärarstudenterna, 36 procent av grundlärarstudenterna och 36 procent av ämneslärarstudenterna) anger också att man arbetar mellan 2 och 10 timmar per vecka.

Tabell 13: Förvärvsarbete bland lärarstudenterna per vecka, andelar.

	Lärarprogram				Fas i utbildningen		
	Förskollärarpr.	Grundlärarpr.	Ämneslärarpr.	KPU	Början	Mitten	Slutet
Nej, inte alls	39,6	32,0	40,7	31,3	36,4	36,3	39,3
Mindre än 2 timmar i veckan	13,5	18,0	8,9	15,6	14,6	13,5	14,6
Mellan 2 och 10 timmar i veckan	29,1	35,5	35,6	15,6	31,1	31,2	33,1
Mellan 10 och 20 timmar i veckan	9,8	11,5	6,7	25,0	7,3	12,9	8,4
Över 20 timmar i veckan, men ej heltid	1,8	2,0	2,2	9,4	2,6	2,3	2,2
Heltid	1,5	0,0	1,5	3,1	1,3	1,6	0,0

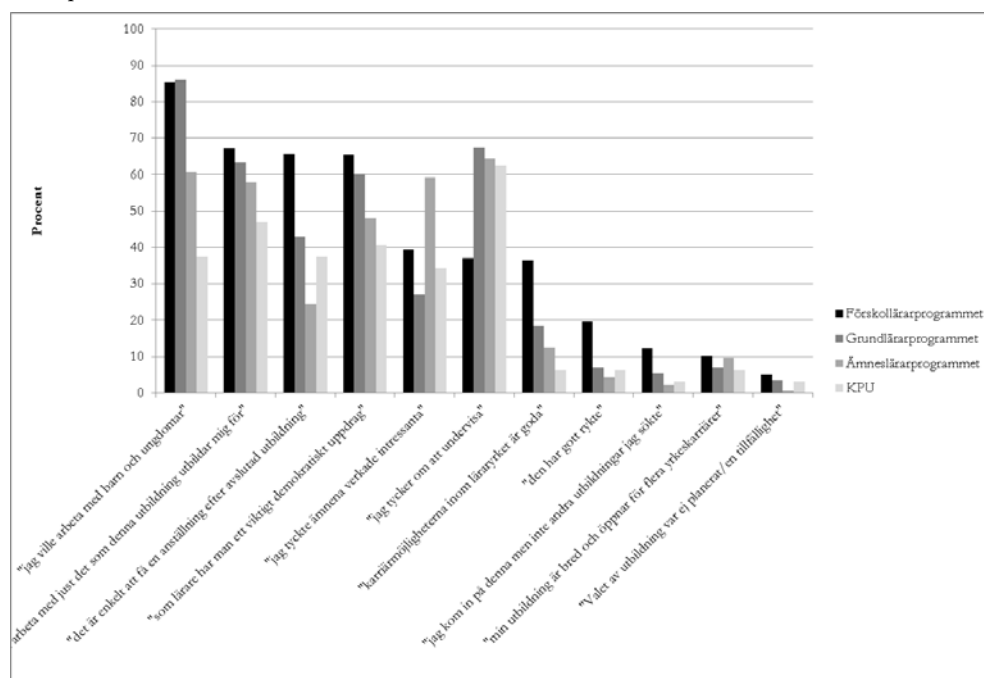
Motiv till utbildningsval och studenternas framtidsplaner

I denna del av rapporten ligger fokus på att jämföra studenternas motiv till varför man sökt sig till ett lärarprogram, vad skälet var att man sökte sig till Uppsala universitet samt vad man har för yrkes- och framtidsplaner. Dessa faktorer ger oss en uppfattning om studenternas inställning till läraryrket på ett mer generellt plan och huruvida det finns skillnader mellan studenter på olika program. Just studenternas motiv och framtidsplaner kan också vara en faktor som påverkar deras inställning till utbildningen och de kurser som ges.

Varför lärarprogrammet vid Uppsala universitet?

Inte helt oväntat framträder tydliga skillnader mellan olika programstudenter när man ber dem ta ställning till olika motiv till att man påbörjat ett lärarprogram. Bland förskollärarstudenterna och grundlärares studenterna instämmer drygt 85 procent helt i påståendet att det var för att man ville arbeta med barn och ungdomar. Bland ämneslärares studenterna är denna siffra klart lägre, ca 60 procent, och bland KPU-studenterna instämmer endast 35 procent helt på detta påstående. Bland ämneslärares studenterna är det istället vanligare att man anger att ämnena verkade intressanta samt att man valde lärarprogrammet för att man tycker om att undervisa. Intressant är även att bland förskollärarstudenterna förefaller ett viktigare skäl vara att man har lätt att få en anställning efter avslutad utbildning och också att man i yrket har ett demokratiskt uppdrag som är viktigt. Väldigt få studenter, på samtliga program, instämmer i påståendet att valet av utbildning var oplanerat eller en tillfällighet.

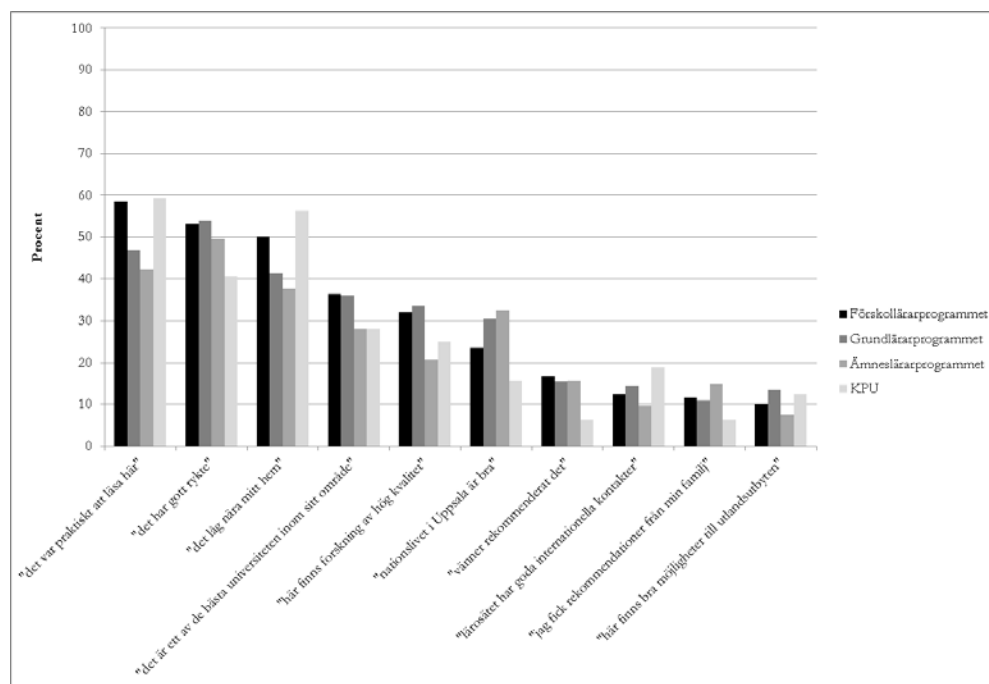
Diagram 19: Olika motiv till val av lärarprogrammet, andel studenter som svarat "Instämmer helt" på ett antal påståenden.



När det gäller varför studenterna valt Uppsala universitet för att läsa sin utbildning finns klart mindre skillnader mellan de olika programmen. Vissa kan dock vara värda att uppmärksamma. En ganska stor andel, närmare 60 procent, av förskollärarstudenterna och KPU-studenterna instämmer helt i påståendet att det var för att det var praktiskt att läsa

här, som valet föll på Uppsala universitet. Denna grupp är klart mindre bland ämneslä-
rarstudenterna. Vi vet av svaren att bland förskollärarstudenterna är majoriteten från
närområdet, medan en klart större andel bland ämneslärarstudenterna är inflyttade till
Uppsala. En ganska stor andel av studenterna instämmer i påståendet att det var för att
Uppsala universitet har gott rykte (detta kan jämföras med svaren i tabell 19 där väldigt
få av studenterna instämde i att ett motiv för att söka lärarprogrammet var för att pro-
grammet hade gott rykte). Förtroendet för Uppsala universitet verkar med andra ord vara
relativt stort bland lärarstudenterna.

Diagram 20: Olika motiv till val av Uppsala universitet, andel studenter som svarat "Instämmer helt" på ett
antal påståenden.



I enkäten ställdes även frågan huruvida studenterna var villiga att rekommendera andra
att läsa ett lärarprogram vid Uppsala universitet. Denna fråga kan ge en mer kondenserad
bedömning av hur studenterna upplevt sin utbildning. Till en början kan konstateras att
relativt få av studenterna har svarat "definitivt inte" (något större andel bland ämneslära-
och KPU-studenterna). Bland de studenter som svarat "förmodligen inte" finns vissa
skillnader mellan programmen där en något större andel (drygt 11 procent) av ämneslä-
rarstudenterna har angett detta alternativ. Störst skillnad inom studentgrupperna finns
dock bland de som svarat att man "definitivt" är villig att rekommendera lärarprogram-
met vid Uppsala universitet. Störst grupp finner vi bland förskollärarstudenterna (knappt
57 procent) följt av grundläraerstudenterna (44 procent) medan siffrorna är klart lägre
bland ämneslärarstudenterna (knappt 30 procent) och KPU-studenterna (drygt 12 pro-
cent). Sammantaget överensstämmer svaren på denna fråga med de resultat som fram-
kommit i första delen av denna rapport där ämneslärarstudenterna och KPU-studenterna
i större utsträckning förhåller sig kritiska till sin utbildning och dess innehåll.

Tabell 14: Skulle du rekommendera andra att läsa ett lärarprogram vid Uppsala universitet? Studenter på olika lärarprogram och i olika faser av sin utbildning, andelar.

	Lärarprogram					Fas i utbildningen	
	Förskollärarpr.	Grundlärarpr.	Ämneslärarpr.	KPU	Totalt	Början	Slutet
Definitivt	56,7	44,0	29,6	12,5	44,9	48,3	45,5
Förmodligen	33,5	48,5	47,4	78,1	43,3	30,5	45,5
Förmodligen inte	5,5	6,0	11,1	6,3	6,9	9,9	6,7
Definitivt inte	1,5	0,5	3,0	3,1	1,6	2,0	1,1
Ej Svar	2,9	1,0	8,9	0,0	3,4	9,3	1,1

Framtida studie- och yrkesplaner

I enkäten fick studenterna även svara på frågor som berörde planerade framtida studie- och yrkesplaner. I tabell 15 redovisas resultaten vad gäller studenternas syn på framtida studier. En relativt stor andel av studenterna tänker sig fortsätta studera efter avslutat lärarprogram.¹² Denna grupp är minst bland ämneslärarstudenterna (23 procent) och störst bland KPU-studenterna och grundlärarstudenterna (34 procent). Ämneslärarstudenterna har dock en större andel som kan tänka sig studier utomlands (knappt 13 procent) medan ingen av KPU-studenterna anger detta och väldigt få av förskollärarstudenterna. Undantaget KPU-studenterna så anger mellan 10 och 14 procent att man kan tänka sig att söka en forskarutbildning inom det ämnesområde man nu studerar (dvs. det utbildningsvetenskapliga). Bland KPU-studenterna förefaller det finnas ett större fokus vid ämnena. Där anger närmare 13 procent att man kan tänka sig en forskarutbildning inom ett annat ämnesområde.

En intressant tendens i materialet är att andelen som kan tänka sig fortsatta studier alternativt forskarutbildning ökar bland de studenter som har kommit längre i sin utbildning. Däremot minskar andelen som kan tänka sig utlandsstudier. En möjlig förklaring är att studenter i sin utbildning antingen har kommit att intressera sig för andra ämnen alternativt kommit till insikt att man skulle behöva fördjupa sina kunskaper inom aktuellt ämnesområde innan man söker arbete. När det gäller utlandsstudier förefaller ambitionen vara större i början av utbildningen men avta kraftigt ju längre man kommit.

Tabell 15: Studenternas framtida studieplaner, andelar.

Program	Planer på att läsa andra utbildningar		Planer på att genomföra studier utomlands?		Har du planer på att läsa forskarutbildning		
	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja, inom det område jag nu läser	Ja, inom annat område	Nej
Förskollärarprogrammet	26,9	70,9	2,9	95,3	9,5	1,5	87,3
Grundlärarprogrammet	34,0	64,0	9,0	89,0	13,5	0,5	84,0
Ämneslärarprogrammet	23,0	75,6	12,6	84,4	12,6	2,2	83,0
KPU	34,4	65,6	0,0	100,0	3,1	12,5	84,4
Fas i utbildningen							
Början	21,9	76,2	11,9	86,8	8,6	0,7	90,1
Mitten	29,3	69,5	6,1	92,0	9,3	2,9	85,5
Slutet	33,7	63,5	2,8	94,4	16,3	1,9	80,3

Som yrkesutbildning finns det naturligt en stor andel av studenterna som tänker sig en direkt övergång till arbetsmarknaden som lärare efter avslutad utbildning. Mellan 90 och 94 procent tänker sig söka arbete som lärare när man är färdig med sina studier. Det

¹² En del av dessa studenter tänker sig fortsatta studier inom samma ämnesområde, exempelvis att läsa kurser i specialpedagogik för att bredda sin kompetens, medan andra funderar på utbildningar inom helt andra ämnesområden.

finns här ganska små variationer mellan lärarprogrammen. En något större andel av ämneslärarstudenterna (7,4 procent) säger sig vara tveksamma genom att svara "Vet ej". Även här finns en, förvisso förhållandevis svag, men ändå intressant tendens vad gäller vilken fas i utbildningen studenterna är. En större andel av studenterna i mitten eller slutet av sin utbildning säger sig vara tveksamma till att söka arbete som lärare.

Studenterna fick även ange vad man hade för önskemål om huvudman om man hade förmånen att få välja. Här finns stora skillnader mellan de olika lärargrupperna vilket möjligen säger något om den debatt som varit kring fristående skolor de senaste åren. Även om en majoritet anger att det inte har någon betydelse finns det en betydande stor grupp studenter som helst skulle vilja jobba på en kommunal skola. Särskilt tydligt är detta bland ämneslärarstudenterna. Även här varierar svaren beroende på vilken fas i utbildningen studenterna är. Det finns en ganska stark tendens att andelen som helst vill se en anställning hos en kommunal huvudman ökar. Bland studenterna i början av sin utbildning anger 24,5 procent att man helst vill ha en anställning på en kommunal skola medan 14,6 procent anger att man helst vill arbeta på en fristående skola. Bland studenterna i slutet av sin utbildning är dessa siffror 37,1 respektive 5,6 vilket är en stor skillnad.

Tabell 16: Studenternas ambition att söka arbete som lärare och önskemål om huvudman, andelar.

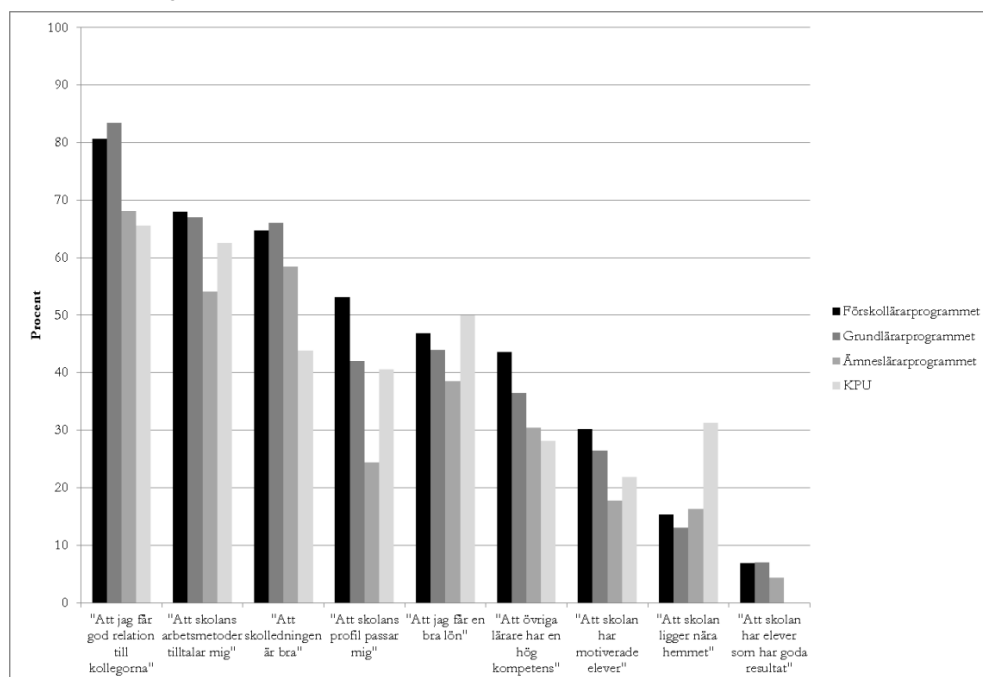
Program	Kommer du söka arbete som lärare (förskollärare) efter avslutad utbildning?			Om du får erbjudande om en lärartjänst, skulle du helst vilja att det var på en:		
	Ja	Nej	Vet ej	Kommunal skola (el förskola)	Fristående skola (el förskola)	Har ingen betydelse
Förskollärarprogrammet	92,4	1,1	5,1	21,8	16,0	60,0
Grundlärarprogrammet	94,0	0,5	5,0	36,5	4,0	58,5
Ämneslärarprogrammet	89,6	2,2	7,4	41,5	3,7	53,3
KPU	90,6	3,1	6,3	37,5	9,4	53,1
Fas i utbildningen						
Början	96,7		2,6	24,5	14,6	59,6
Mitten	90,7	1,6	7,1	31,2	9,0	58,5
Slutet	91,6	1,7	5,1	37,1	5,6	55,1

Vad är viktigt hos en framtida arbetsgivare?

Vi kunde konstatera att även om det fanns undantag siktade en majoritet av studenterna mot att snart efter sina avslutade studier söka arbete som lärare. Vad ser man då som värdefulla egenskaper hos en framtida arbetsgivare? I diagram 21 visas resultaten där studenterna har fått ta ställning till ett antal faktorer, eller egenskaper, hos en arbetsgivare.

Ur diagrammet kan utläsas att det kollegiala, genom en god relation till sina kollegor, framstår som en väldigt viktig faktor bland samtliga studenter, men särskilt bland förskollärarstudenterna och grundlärarstudenterna. Även att skolan/förskolan har arbetsmetoder som tilltalar studenterna anges som viktigt, samt att ledning är bra. Det finns en del variationer även här. Bland förskollärarstudenterna är det viktigare att förskolan har en profil som tilltalar dem, en faktor som är mindre viktig bland ämneslärarstudenterna. Lönefrågan anges vara viktig men förekommer inte som den viktigaste faktorn i materialet. Närhet till hemmet är också en fråga som är mindre prioriterad. Undantaget är KPU-studenterna som angett detta som en relativt viktig faktor vilket troligtvis har sin förklaring i att en stor andel av dessa studenter är äldre och därmed är en större andel redan etablerade med boende och liknande, vilket gör dem mindre mobila än övriga studenter.

Diagram 21: "Om du ska söka arbete som lärare, i vilken utsträckning är följande egenskaper viktiga hos en framtida arbetsgivare", andel studenter som svarat instämmer helt.



Avslutande ord

I denna rapport har huvudfokus varit att beskriva och analysera uppfattningen om UVK-kurserna bland lärarstudenter vid Uppsala universitets lärarprogram. Detta har gjort genom att inledningsvis redovisa de generella resultaten från samtliga studenter. Därefter har en åtskillnad gjorts mellan olika grupper av studenter både på aggregerad nivå och inom de olika lärarprogrammen.

Utifrån resultaten som beskrivits i rapporten, som här inte ska upprepas, finns det en viktig generell lärdom. Det är att det i resultaten finns stora variationer i hur olika studentgrupper upplever undervisningen på och innehållet i UVK-kurserna. I denna rapport har bland annat påvisats stora variationer i svarsmönster mellan studenter på olika program, med olika mycket utbildningstillgångar, i olika faser av utbildningen och av olika kön. En övergripande analys av svarsmönstren är att framför allt ämneslärarstudenterna och KPU-studenterna, men i viss mån även grundlärarstudenterna, förhåller sig klart mer kritiska till kärnkursernas innehåll och den värdering man gör av de kompetenser man där utvecklar. Men de olika faktorer som undersökts tenderar också att förstärka varandra. Enkelt uttryckt skulle man kunna säga att män, från hem där föräldrarna har hög utbildningsnivå och studerande på ämneslärarprogrammet uttrycker klart mer kritiska åsikter vad gäller både undervisning, innehåll och UVK-kursernas relation till andra delar av lärarprogrammet. Det finns med andra ord stora skillnader dels mellan olika lärarprogram men också inom respektive program baserat på studenternas olika bakgrunder.

Appendix

Tabell 17: Åldersfördelning per lärarprogram, samtliga registrerade jämfört med enkäturvalet, andelar.

	Samtliga registrerade			I enkäten		
	- 24	25-34	35-	- 24	25-34	35-
Förskollärarprogrammet	43,7	45,1	11,2	44,8	45,9	9,3
Grundlärarprogrammet	56,5	36,4	7,1	56,8	37,7	5,5
Ämneslärarprogrammet	55,7	37,4	6,9	57,1	42,1	0,8

Tabell 18: Lärarstudenterna och föräldrarnas högsta utbildningsnivå, fader resp. moder samt andel studenter där båda föräldrarna har längre högskoleutbildning, andelar.

	Faderns utbildningsnivå						Moderns utbildningsnivå						Båda föräldrar längre högskoleutb.
	Förgymnasial utb 9 år	2-årigt gymnasium	3- eller 4-årigt gymnasium	Kortare högskoleutbildning	Längre högskoleutbildning	Forskarutbildning	Förgymnasial utb 9 år	2-årigt gymnasium	3- eller 4-årigt gymnasium	Kortare högskoleutbildning	Längre högskoleutbildning	Forskarutbildning	
Förskollärarprogrammet	26,2	20,7	19,8	12,7	19,4	1,3	15,0	25,0	15,8	16,3	27,5	0,4	13,1
Grundlärarprogrammet	10,9	22,9	24,0	12,0	25,5	4,7	9,2	11,3	16,4	20,5	39,5	3,1	19,8
Ämneslärarprogrammet	9,0	19,4	18,7	9,7	39,6	3,7	6,1	13,6	14,4	18,2	43,9	3,8	23,9
KPU	3,3	20,0	20,0	16,7	36,7	3,3	9,7	6,5	3,2	19,4	58,1	3,2	33,3

Tabell 19: Frekvenser fråga 9.

I vilken grad instämmer du i följande:	Instämmer inte alls		Instämmer inte särskilt mycket		Instämmer delvis		Instämmer nästan helt		Instämmer helt		Ej svar	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Lärarna har höga förväntningar på mig som student	18	2,8	58	9,0	160	24,9	249	38,8	138	21,5	19	3,0
Kraven på kurserna är för låga	163	25,4	163	25,4	153	23,8	95	14,8	51	7,9	17	2,6
Kraven på kurserna är för höga	136	21,2	155	24,1	207	32,2	100	15,6	24	3,7	20	3,1
Kraven motsvarar mina förväntningar	25	3,9	107	16,7	209	32,6	196	30,5	86	13,4	19	3,0
Kurserna inom UVK och VFU-kurserna stöder varandra	33	5,1	84	13,1	227	35,4	204	31,8	64	10,0	30	4,7
Kurserna inom UVK och ämnesdidaktiken stöder varandra	39	6,1	80	12,5	241	37,5	199	31,0	50	7,8	33	5,1

Tabell 20: Frekvenser fråga 10.

Kurserna inom ramen för den utbildningsvetenskapliga kärnan:	I mycket liten utsträckning		I liten utsträckning		I viss utsträckning		I stor utsträckning		I mycket stor utsträckning		Ej Svar	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ger mig verktyg för att planera undervisning	54	8,4	84	13,1	139	21,7	246	38,3	101	15,7	18	2,8
Ger mig verktyg för att utvärdera undervisning	43	6,7	96	15,0	164	25,5	229	35,7	92	14,3	18	2,8
Tränar mig i vetenskaplig metod	18	2,8	66	10,3	175	27,3	243	37,9	119	18,5	21	3,3
Tränar mig i ledarskap	79	12,3	100	15,6	150	23,4	181	28,2	111	17,3	21	3,3
Ger mig färdigheter att bedöma elevers arbete	77	12,0	112	17,4	224	34,9	146	22,7	54	8,4	29	4,5
Förbereder mig för den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU)	41	6,4	109	17	158	24,6	222	34,6	88	13,7	24	3,7
Tar tillvara mina egna erfarenheter	65	10,1	119	18,5	190	29,6	164	25,5	82	12,8	22	3,4
Tränar mig i att använda IKT-verktyg i undervisningssituationer	118	18,4	152	23,7	183	28,5	97	15,1	41	6,4	51	7,9
Möjliggör för mig att fördjupa mig i relevant forskningslitteratur	29	4,5	88	13,7	170	26,5	233	36,3	98	15,3	24	3,7
Tränar mig i att förstå och värdera forskningslitteratur	33	5,1	81	12,6	186	29	221	34,4	98	15,3	23	3,6
Ger mig teoretiska kunskaper	4	0,6	10	1,6	79	12,3	269	41,9	259	40,3	21	3,3
Ger mig praktiska färdigheter	79	12,3	161	25,1	150	23,4	152	23,7	78	12,1	22	3,4
Ger mig färdigheter att tillämpa jämställdhetsperspektiv i min lärarroll	36	5,6	82	12,8	182	28,3	217	33,8	102	15,9	23	3,6
Ger mig kunskaper så att jag kan möta elever med annan kulturell bakgrund	53	8,3	116	18,1	169	26,3	179	27,9	103	16,0	22	3,4

Tabell 21: Frekvenser fråga 11.

	I mycket liten utsträckning		I liten utsträckning		I viss utsträckning		I stor utsträckning		I mycket stor utsträckning		Ej Svar	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Yrkets innehåll och uppdrag	18	2,8	50	7,8	133	20,7	251	39,1	169	26,3	21	3,3
Teorier om lärande och grupprocesser	3	0,5	23	3,6	117	18,2	287	44,7	190	29,6	22	3,4
Dokumentation och bedömning	89	13,9	131	20,4	191	29,8	150	23,4	58	9	23	3,6
Prov och betygsättning	258	40,2	135	21	124	19,3	57	8,9	27	4,2	41	6,4
Uppföljning och utvärdering	73	11,4	158	24,6	195	30,4	147	22,9	45	7	24	3,7
Pedagogiskt ledarskap och konflikthantering	78	12,1	119	18,5	160	24,9	181	28,2	80	12,5	24	3,7
Utbildningens historia, organisation och villkor	14	2,2	27	4,2	84	13,1	224	34,9	270	42,1	23	3,6
Specialpedagogik	117	18,2	193	30,1	179	27,9	91	14,2	40	6,2	22	3,4
Mångfaldsperspektiv	66	10,3	129	20,1	188	29,3	173	26,9	63	9,8	23	3,6

Tabell 22: Frekvenser fråga 12.

	Instämmer inte alls		Instämmer inte särskilt mycket		Instämmer delvis		Instämmer nästan helt		Instämmer helt		Ej svar	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Föreläsningarna som ges har överlag hög relevans	12	1,9	44	6,9	162	25,2	283	44,1	121	18,8	20	3,1
Det finns tydliga kopplingar mellan föreläsningar och kursmål	8	1,2	25	3,9	121	18,8	295	46	174	27,1	19	3
Det finns tydliga kopplingar mellan föreläsningar och seminarier	3	0,5	18	2,8	89	13,9	254	39,6	257	40	21	3,3
Föreläsarna har en hög ämneskompetens	7	1,1	14	2,2	101	15,7	283	44,1	216	33,6	21	3,3
Föreläsarna har en god förmåga att förmedla kunskap	14	2,2	69	10,7	203	31,6	244	38	93	14,5	19	3
Föreläsarna har en god förmåga att inspirera oss som studenter	31	4,8	77	12	238	37,1	191	29,8	84	13,1	21	3,3

Tabell 23: Frekvenser fråga 13.

	Instämmer inte alls		Instämmer inte särskilt mycket		Instämmer delvis		Instämmer nästan helt		Instämmer helt		Ej svar	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Seminarierna inom UVK-kurserna är deltagarstyrda	24	3,7	86	13,4	268	41,7	176	27,4	48	7,5	40	6,2
Det finns en tydlig koppling mellan seminarier och examination	9	1,4	29	4,5	133	20,7	279	43,5	171	26,6	21	3,3
Det ges tydliga instruktioner för deltagande inför seminarier	10	1,6	67	10,4	172	26,8	241	37,5	133	20,7	19	3
Jag själv är alltid väl förberedd inför seminarier	8	1,2	57	8,9	178	27,7	260	40,5	119	18,5	20	3,1
Mina kurskamrater är alltid väl förberedda inför seminarier	37	5,8	112	17,4	274	42,7	171	26,6	28	4,4	20	3,1
Tilldelad seminarierid och omfattningen av tilldelade uppgifter är i balans	22	3,4	93	14,5	227	35,4	223	34,7	56	8,7	21	3,3
De flesta lärare ger återkoppling på mina prestationer	140	21,8	183	28,5	132	20,6	120	18,7	45	7	22	3,4
Ett fåtal lärare ger återkoppling på mina prestationer	70	10,9	115	17,9	142	22,1	191	29,8	98	15,3	26	4

Tabell 24: Frekvenser fråga 14.

	Instämmer inte alls		Instämmer inte särskilt mycket		Instämmer delvis		Instämmer nästan helt		Instämmer helt		Ej svar	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kurslitteraturen stämmer väl överens med kursmålen	7	1,1	46	7,2	182	28,3	288	44,9	98	15,3	21	3,3
Kurslitteraturen är vetenskapligt underbyggd	5	0,8	11	1,7	107	16,7	292	45,5	206	32,1	21	3,3
Kurslitteraturen är aktuell och relevant	6	0,9	58	9	182	28,3	248	38,6	127	19,8	21	3,3
Kurslitteraturen är ofta komplicerad och svår att ta till sig	56	8,7	142	22,1	211	32,9	145	22,6	67	10,4	21	3,3
Antalet sidor som förväntas bli lästa och kursernas poäng är i balans	57	8,9	146	22,7	236	36,8	137	21,3	43	6,7	23	3,6
Det är rimligt att läsa 200 sidor per vecka i en kurs	40	6,2	91	14,2	176	27,4	163	25,4	148	23,1	24	3,7

Tabell 25: Frekvenser fråga 15.

	Instämmer inte alls		Instämmer inte särskilt mycket		Instämmer delvis		Instämmer nästan helt		Instämmer helt		Ej svar	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Det finns tydliga bedömningskriterier för de olika betygsnivåerna vid examination	21	3,3	47	7,3	148	22,9	240	37,4	163	25,4	23	3,6
Examinationsuppgifterna är tydligt kopplade till kursmålen	5	0,8	22	3,4	100	15,6	303	47,2	189	29,4	23	3,6
Det är för lite variation i examinationsformer	96	15	148	23,1	147	22,9	117	18,2	112	17,4	22	3,4
Föreläsningar, seminarier och examinationer bildar en naturlig helhet	12	1,9	38	5,9	146	22,7	248	38,6	175	27,3	23	3,6

Tabell 26: Frekvenser fråga 16.

Hur nöjd är du med följande?:	Inte nöjd alls		Missnöjd		Delvis nöjd		Nöjd		Mycket nöjd		Ej Svar	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Lärarnas tillgänglighet	25	3,9	68	10,6	203	31,6	239	37,2	87	13,6	20	3,1
Lärarnas återkoppling på mina prestationer	93	14,5	193	30,1	189	29,4	125	19,5	18	2,8	24	3,7
Lärarnas engagemang	7	1,1	40	6,2	191	29,8	264	41,1	116	18,1	24	3,7
Lärarnas kompetens	5	0,8	18	2,8	100	15,6	296	46,1	201	31,3	22	3,4
Examinationsformerna	21	3,3	61	9,5	224	34,9	219	34,1	93	14,5	24	3,7
Variationen i undervisningsformer	25	3,9	128	19,9	201	31,3	195	30,4	71	11,1	22	3,4
Kursernas relevans för mitt framtida yrkesliv	31	4,8	88	13,7	158	24,6	212	33,0	130	20,2	23	3,6
Den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU)"	21	3,3	42	6,5	107	16,7	179	27,9	262	40,8	31	4,8



Institutionen för pedagogik, didaktik
och utbildningsstudier

Box 2136

750 02 Uppsala

www.edu.uu.se