



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

## Relationen mellan ämneskunskap och ämnesdidaktik inom lärarutbildningen

Anna Jarlmark & Jan-Erik Larsson

”Historia, Media/LAU350”

Handledare: Annika Bergström

Rapportnummer: HT05 2432-002

## Abstract

**Titel:**

Ämneskunskap & ämnesdidaktik i institutionell interaktion.

**Författare:**

Anna Jarlmark, Jan-Erik Larsson

**Kurs:**

Examinationsarbete LAU 350

**Termin:**

Hösten 2005

**Syfte:**

Syftet med vår undersökning är att belysa hur några ämnesdidaktiker ser på relationen mellan ämnesteorier och ämneskunskap inom lärarutbildningen.

**Metod:**

Kvalitativa intervjuer

**Material:**

Intervju situationer med tre ämnesdidaktiker och fem inriktningsansvariga

**Huvudresultat:**

Vi har funnit att ämnesdidaktikens interaktion med ämneskunskapen är beroende på dels historiska faktorer såväl som sociokulturella organisationsstrukturella faktorer. När disharmoni uppkommer i samspelet mellan ämnesdidaktiken och ämneskunskapen beror detta på att progressionen mellan de samma inte har likartade förutsättningar.

Utbildningsorganisationens struktur och förutsättningar har indirekt och direkt bidragit med perspektiv på problematiken genom sin form av dels en vertikal som en horisontell ledningsstruktur, dels de ekonomiska förutsättningar som styr enheternas delaktigheter inom lärarutbildningen. Samtidigt är såväl den historiska bakgrunden såväl som den universitetsspecifika kulturella bakgrunden de faktorer som bidragit och bidrar till att interaktionen mellan ämneskunskap och ämnesdidaktik har samverkansproblem. Samverkansproblem som yttrar sig såväl inom de skilda ämnesdidaktiska områdena (mellan skilda ämnesdidaktiska enheter) såväl som från ämnesinriktningar mot de didaktiska. Vi har funnit att det är två utbildningskulturer som i och med den förnyade lärarutbildningen skall omformas till en, den akademiska universitetskulturen.

Ämnesdidaktikern har fungerat som en gränsöverskridare mellan kulturerna och har haft samt har en stor frihet att kunna utforma ämnesdidaktiken efter dels egen ämneskunskap och dels den personliga erfarenheten av utbildning och lärande. Som gränsöverskridare har det funnits

grogrund för ämnesdidaktisk rotlöshet, att självklart tillhöra Pedagogen som ämnesdidaktiker är inte så självklart längre snarare tvärtom.

Det finns samtidigt fler aktiva aktörer inom den förnyade lärarutbildningen som agerar för att ämnesdidaktikern skall knytas mot ämnesinriktningen. Det primära som vi funnit är dock den brist på samverkan mellan jämbördiga parter, det finns en rangordning som oftast effektivt sätter stopp för progressiv utveckling. Att stärka ämnesdidaktiken kan ske exempelvis genom ackreditering och/eller legitimering av ämnesdidaktikern, genom att skapa en enhetlig begreppskultur, samt inte minst att skapa en öppen dialog.



## Innehållsförteckning

1 –Varför vill lärarstudenter gräva i sin utbildning?	1
1.1 Begreppsförklaringar samt förkortningar	2
<b>2 Hur det var, hur det är och kanske framtiden?</b>	<b>3</b>
2.1 Kronologi, verksamhet som ett samhällsuppdrag	3
2.2 Att organisera verksamhet	7
<b>3 Teori</b>	<b>11</b>
3.1 Organisatorisk presentation	11
3.2 Organisationskulturell presentation	12
3.3 Forskningsteorier om organisationskultur	13
3.3.1 Organisationskulturens beståndsdelar	14
3.3.2 Organisationskulturens funktion	16
3.4 Universitets kultur	17
3.5 Social struktur	18
3.6 Forskningsteorier om organisationsstruktur	18
3.7 Det strukturella perspektivet	20
3.8 Arbetsfördelning i praktiken	21
<b>4 Syfte och frågeställningar</b>	<b>24</b>
4.1 Syfte	24
4.2 Frågeställningar	24
4.2.1 Yrkesprofession	24
4.2.2 Mål och riktlinjer	24
4.2.3 Innehållet	24
4.2.4 Ämneslärarens uppdrag	24
<b>5 Undersökningens genomförande</b>	<b>25</b>
5.1 Val av metod	25
5.2 Urval av ämnesinriktningar	26
5.3 Utvalda respondent och informantpersoner	27
5.3.1 Informanter	28
5.4 Tillvägagångssätt	29
5.5 Skriftligt material	30
5.6 Validitet och reliabilitet	31
5.7 Forskningsetiska principer	31
<b>6 Resultatanalys</b>	<b>33</b>
6.1 Ämnesdidaktikens väsen	33
6.2 Yrkesprofessionen	34
6.3 Mål och riktlinjer	37
6.4 Innehållet	39
6.5 Ämneslärarens uppdrag	43
<b>Slutdiskussion</b>	<b>45</b>
7.1 Slutsatser	45
7.2 Reflektioner för utbildningen och dess verksamhet	52
<b>Källförteckning</b>	<b>53</b>

## Figurförteckning

---

Figur 2.1 GU Organisationsschema	8	
Figur 2.2 Ämnesdidaktiskt schema inom IPD	9	
Figur 3.1 Organisationskomponenter och deras inbördes beroende		12
Figur 3.2 Organisationsstruktur	21	
Figur 6.1 Ämnesdidaktiska cirklar	41	

## Bilagor

---

Bilaga 1 Intervjuguide	
Bilaga 2 Enkät	

## Förord

Det här examensarbetet har under arbetets gång präglats av dels vissa strukturella problem samt dels vissa tidsekonomiska problemsituationer, något som dock aldrig har skapat en problemsituation är det strukturella samarbetet mellan de två skribenterna. Att två författare har kunnat samsas och gemensamt kunnat skapa ett arbete under en synnerligen begränsad tidsrymd är beroende dels på att samarbetet har kunnat flyta friktionsfritt och dels att skribenterna är flexibla med sina egna sociokulturella faktorer. Det examensarbete som här föreligger hanterar direkt och indirekt dessa ramfaktorer.

Intresset som skribenterna har gemensamt är hur några av de mest primära sakförhållandena eller grundfaktorerna påverkar ett utbildningsförhållande.

En förutsättning för det friktionsfria arbetssättet är det personliga förhållningssättet till varandras kunskapsområde, en annan förutsättning är den progressionsfas i samarbete vi kunnat etablera under nu drygt fyra år. Vi har därmed kunnat delegera och dela upp några moment i själva strukturen inom arbetet. Vår kunskap om varandra har vilat tryggt i att vi vet om varandras styrkor och svagheter. En styrka som är nyttig även när vi tillsammans ute på fältet har intervjuat våra respondenter.

De primära sakförhållandena i en undervisningsorganisation under en progressionsfas (som bygger på samarbete) är att aktörerna är medvetna om och kan hantera samt respektera andra aktörers kunskapsområden samt att man tryggt kan delegera arbetsuppgifter. *”Att ge och ta är som alltid grunden för ett fruktbart samarbete oavsett storlek på formen”*. Vi skribenter har kunnat hantera dessa faktorer, det undersökningsområde (undervisningstruktur) vi grävt oss ner i har ibland haft uppenbara problem med dessa faktorer. Trots att vi ofta hittar problem vill vi dock påtala att det finns ljus i mörkret bara de deltagande aktörerna är beredda på ett förutsättningslöst interagerande med varandra

Undersökningsområdet är för oss alla studenter välkänt, vår indirekta strävan är att kunna ge underlag för en vidarediskussion och samtidigt locka till egna ställningstaganden i hur, varför, när samt på vilket sätt (de didaktiska honnörsorden) samarbete, perspektiv samt sociala strukturer spelar in när exempelvis kunskap skall förmedlas.

Vi vill slutligen ta tillfället iakt att tacka de informanter och respondenter som har haft möjlighet att ta sig tid till att förmedla kunskap och fakta till oss vetgiriga. Vi vill även rosa vår handledare Annika Bergström, för sitt kritiskt granskande öga. Annika har varsamt fungerat som idéspruta när skribenternas uppslag har sinat eller kanske gått vilse. Vi prisar samtidigt att vi haft tillgång till JMG:s datasal där vi de facto kunnat arbeta dygnet runt utan att nattvakten kört ut oss.

# 1 – varför vill lärarstudenter gräva i sin utbildning?

Frågan som inleder studien ställdes av en ledningsansvarig inom lärarutbildningen. Personen ifrågasatte starkt varför vi som studerande inom lärarutbildningen skulle göra ett examensarbete som inte direkt studerade verksamheten inom det obligatoriska skolväsendet. Det finns som hon ansåg utredningsexperter som de själva anlitar för att utreda sin egen verksamhet. Vilka svar skulle vi kunna få fram som inte experterna grävt fram? Vi tror inte att det går att redovisa ett givet svar och vår ambition är inte att hitta ett specifikt svar, men att undersökningen trampar fram på strukturella ömma tår, det insåg vi tidigt...

År 2001 begav sig skribenterna av det här examensarbetet in i den akademiska universitetsvärlden. Som första årskull påbörjade vi den förnyade lärarutbildningen. Nu drygt fyra år senare står vi i begrepp att examineras. Den förnyade lärarutbildningen har under hela tiden varit i en progressionfas och har kanske därmed varit ett tacksamt objekt för externa åsiktsyttringar, å andra sidan, åsikter om lärarutbildning verkar ha existerat så länge den samma funnits. Allvarligare är kritik som är intern och som problematiserar inte bara en liten del av verksamheten utan indirekt helheten. En sådan tvärgående problematik är perspektiven mellan ämneskunskap, (eller som en del säger ämnesteorin) och ämnesdidaktiken. Pedagogikprofessor Sverker Lindblad vid Göteborgs universitet påtalar i en artikel att:

Det är alarmerande att kunskaperna sjunker och att det inte längre är så många med höga betyg som vill bli lärare [...] jag tycker det är viktigt att man lär sig arbeta med begrepp och tänka vetenskapligt men hur man gör i klassrummet är inte så lätt att läsa sig till

Skolvärlden 18 9 november 2005

Staffan Thorson kursledare vid litteraturvetenskapliga institutionens skriver på Humfaks hemsida:

Läraryrket är komplex [...] Yrket ställer således större krav än någonsin på såväl lärarens kunskaper i ämnet som i ämnesdidaktik [...] av olika skäl har man i ämneskunskapskurserna länge valt att bortse från eller bagatellisera den blivande lärarens uppdrag att undervisa [...] en stående fråga handlar om relationen mellan ämneskunskap och ämnesdidaktik [...] jag vet att frågan om ämnesbenämning, didaktik och kursinnehåll fräser och far runt som en vattendroppe på en het kokplatta i många institutioners kafferum....

<http://hum.gu.se/organisation/publikationer/forhum/forhum-0402/amnesdidaktik>

Utbildningsledare Åsa Jouper-Jaan vid Naturvetenskapliga fakulteten påtalar att:

En förutsättning för att en integration mellan ämnesdidaktik och ämnesteorin ska uppnås är att alla parter både ämnesdidaktiker och ämnesteoretiker är överens om att ämnena ska integreras. Parterna måste även respektera de olika kunskapsfälten.

Göteborgs universitet yttrande 2004-06-08 Dnr K 4067/03

Vår ambition och syftet med undersökningen är att åskådliggöra perspektiv på ämneskunskap kontra didaktik på institutionell nivå med speciellt avseende på traditionell kontra nyetablerade ämnesinriktningar inom lärarutbildningen. Resultatet och verkningarna av, motsättningarna eller om man så vill dimensionerna (en studierektors version av ett lindrigare värdeladdat substantiv) mellan didaktik och ämneskunskap påverkar direkt vår blivande yrkesprofession och därmed



även ämneskunskaperna bland morgondagens elever. En påverkan som kan yttra sig i hur vi som lärare kommer att kunna förmedla nödvändiga ämneskunskaper ämnesdidaktiskt till våra elever.

### 1.2 Begreppsförklaringar samt förkortningar.

En service för läsaren samtidigt som skribenten inte kommer att sätta ut förklaringar för alla begrepp (några vitala begrepp får dock sina parenteser) senare i texten

**AUO** - Allmänt utbildningsområde  
**GR** - Göteborgsregionen  
**GU** - Göteborgs universitet  
**GUS** – Göteborgs universitets styrelse  
**HFN** - Humanistiska fakultetsnämnden  
**HFU**- Högskoleförlagd utbildning  
**HHFN** - Handelshögskolans fakultetsnämnd  
**IPD** - Institutionen för pedagogik och didaktik  
**IT** - IT-universitetet (fakultetsnämnd)  
**KFN** - Konstnärliga fakultetsnämnden  
**LUK**- Lärarutbildningskommittén  
**LUN** – Lärarutbildningsnämnden  
**NFN**- Naturvetenskapliga fakultetsnämnden  
**SFN**- Samhällsvetenskapliga fakultetsnämnden  
**UB** - Universitetsbibliotek  
**UFL** - Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning  
**UFN** - Utbildningsvetenskapliga fakultetsnämnden  
  
**ULU** - Utvecklingsgruppen för lärarutbildningen  
**VFU** - Verksamhetsförlagd utbildning

**Didaktik/pedagogik:** Själva ordet didaktik kommer (som även ordet pedagogik) från grekiskan och har betydelsen undervisa och lära. Som lärarstuderande är vi alla självfallet fullt införstådda med sakförhållandet men kort kan sägas att termen lanserades under 1600-talet och utgjorde då en generell vetenskap om lärandet i alla dess former. Skillnaden mellan pedagogik (vetenskapen om undervisning) och didaktiken (hur, varför osv.) kan ibland förefalla hårfin. En av våra informanter skakar på huvudet vid frågan om den uppenbara skillnaden och beskriver att utgångspunkten ibland kan vara vilken utbildningsväg man gått inom den akademiska skolningen, för att kunna hänföra sig till ena eller andra sidan

- dom som är pedagoger på det här bygget kommer från psykologi eller sociologi eller socialantropologi, matematiska statistiker och filosofer och sånt [...] ibland är didaktik överlagt på pedagogik och ibland är det inte när man har mer av ämneshistorik och sådant

Läraryrkesutbildningskommittén betonar att didaktikens betydelse för själva lärarprofessionen är själva grundbulten i yrket och måste stärkas inom utbildningen. Didaktiken innebär normativt att

*studenterna skall lära sig att välja stoff med hänsyn till elevernas erfarenheter, men också att kunna välja arbetssätt och arbetsformer beroende på barn- och elevgruppers sammansättning och stoffets karaktär [...] läraryrkesutbildningskommittén vill betona betydelsen av att denna utveckling får större genomslag i läraryrkesutbildningens samtliga delar*

LUK: Att lära och leda en läraryrkesutbildning för samverkan 1999: 87

**Yrkesprofession:** För att ett yrke ska kallas profession påtalar Gunnel Colnerud och Kjell Granström i boken *Respekt för läraryrket* att det krävs fyra kriterier för att yrket skall betraktas som professionellt:

- *En systematisk teori* vilket innebär en gemensam kunskapsbas, utövarna har således tillägnat sig ett yrkesspråk
- *Auktoritet* vilket innebär att utövaren har en formell legitimation sanktionerad av samhället
- *Yrkesmässig autonomi*, utövaren bestämmer själv vilka arbetsredskap och arbetsmetoder
- *Egenkontrollerad yrkesetik*, yrkesgruppen skall ha utformade etiska regler för hur yrket skall bedrivas

## 2 Hur det var, hur det är och kanske framtiden?

---

Anslaget för bakgrunden är djupt samt brett. Universitetsvärlden har anor historiskt långt tillbaka och så har även läraryrkesutbildningen de bär därmed med sig specifika speciella kulturella traditioner och perspektiv som vi lyfter fram som förklaringsmodeller. Den röda trådens ändrar inom verksamheten är att dels bedriva samt svara för vetenskaplig forskning och dels utbilda och därmed förmedla kunskap till yrkesprofessioner, två ändrar på tråden som måste knytas ihop. Ämnesdidaktiken på institutionell nivå har av tradition en ambulerande verksamhet en komplexitet som måste belysas. Kapitlet ger förklaringar om progression, det finns samtidigt avgränsningar i omfattningen, kapitlets primära funktion är att ge bilden av en komplex organisation med komplexa aktörer. Det är en kronologisk historia vars ambition det är att ge perspektiv på didaktik och ämneskunskap inom skilda institutionella miljöer med idag en gemensam bas.

### 2.1 Kronologi, verksamhet som ett samhällsuppdrag

*Att utbilda speciella lärare för de stora folklagren har en tradition med rötter från 1842-års folkskolestadga. Utbildningen till folkskollärare kom i över 100 år att ske på speciella lärarseminarier. På mindre folkskolor kunde eleverna få nöja sig med ett mycket begränsat kursinnehåll så kallade*

minimikurser, läraren hade samtidigt inte kravet på sig att vara seminarieutbildade, en tidig form av nutidens obehöriga lärare.

*Läroämnena i skolan vore innanläsning, katekes med kort religionshistoria och hustaflan jämte skrivning och räkning för de barn, som lärt sig hela katekesen' berättar den blivande småskollärarinnan Hedvig Larm från sin skolgång. [...] den kursplan som Hedvig Larm beskriver gick under namnet minimikursen*

*Jan Thavenius 1999:24 Svenskämnets historia*

*Folkskolestadgan innebar temporärt ett överlämnade av ansvaret för folkskoledriften på lokal kommunal nivå och då likasom nu var oftast den kommunala ekonomin hårt ansträngd. Jan Thavenius ger sin syn på skolformen*

*folkskolan var en fattigskola som tog hand om de lägsta samhällsklassernas barn, när föräldraundervisningen och arbetslivet inte räckte till [...] i praktiken var det behovet av att kontrollera och inordna de lägre klasserna i samhället som formade undervisningen med ödmjukhet och lydnad som ledstjärnor.*

*Jan Thavenius 1999:24 Svenskämnets historia*

*Efter folkskola kunde elever gå vidare till realskolan och läroverk som oftast drevs i statlig regi. "När realskola och gymnasium annars är förenade brukar det vara som en statlig läroanstalt benämnd högre allmänt läroverk" (Kunskapens bok 1955:3074).*

*De högre skolformernas lärarkårer var alla akademiskt utbildade inom sitt speciella ämnesområde.*

*Synen på eller behovet av lärarutbildning och prioriteringen av antingen ämnesprofessionen eller didaktiken/pedagogiken var inte ett diskussionsämne, det var två utbildningskulturer som ännu inte mötts. Ingrid Carlgren och Ference Marton två pedagogikforskare vid Göteborgs universitet sammanfattar synen och bakgrunden på folkskoletiden med:*

*Det sågs som en fördel om de blivande lärarna inte läste någonting utöver exakt vad som stod i folkskolekursen och som de skulle förmedla [...] denna tradition har dröjt sig kvar i många lärarutbildningar, vilket bland annat har inneburit att teoretiskt arbete inte har värderats högt i lärarutbildningar [...] till skillnad från folkskollärarna hade läroverkslärarna [...] ingen särskild lärarutbildning utan med en universitetsexamen (fil mag.) kunde de efter ett provår få anställning som lärare [...] intresset för teoretiska studier har på så vis självklart funnits i ämneslärartraditionen*

*Ingrid Carlgren & Ference Marton Lärare av i morgon 2000:96-97*

1968 upphörde lärarutbildningsseminarierna och lärarhögskolorna tog för en tid över. De blivande högstadielärarna (adjunkter) läste en termin didaktik på högskolan, medan ämnesinriktningen lästes på universitet. Liknande system gällde för gymnasielärare med den eventuella skillnaden att man läste in sig på en ämnesinriktning och avslutade oftast sin utbildning med en termin på lärarhögskolan.

*1977 fick Sverige samtidigt "för första gången en högskolelag, en enhetlig organisation och ett detaljerat regelsystem för högskoleutbildningen" (Historik Högskoleverket [www.hsv.se](http://www.hsv.se)).*

*Högskolereformen 1977 innebar att lärarutbildningen blev ett samhällsuppdrag för att utbilda olika sorters lärare för förskola, grundskola och gymnasium.*

*1977 upphörde lärarutbildningen att vara en högskola och blev en del av Göteborgs universitet men man var lokaliserad på Pedagogen i Mölndal. Pedagogen hade i praktiken liksom tidigare ett samlat programansvar inom lärarutbildningen med några undantag (musik/slöjd och hemkunskapslärarutbildning låg utanför ansvarsområdet och utbildningen var förlagd inne i Göteborg). Ämnesinriktningar som ej fanns tillgängliga på Pedagogen lästes då som nu inne på de olika fakulteterna i Göteborg.*

*1988/89 var en smärre reform igångsatt för lärarutbildningen till grundskolan detta för att bl.a. möta den nya tidens krav ( stadiindelnings slopande, den kommande avregleringen inom grundskolan*

och gymnasieskolan och det mål och visions styrda LPO94). Pedagogen hade framöver ett eget professionsansvar för exempelvis Barn och ungdomspedagogisk utbildning, Förskolläraryt utbildning, och grundskolläraryt utbildning med inriktning årskurs 1-7 och 4-9

Genom högskolereformen 1992/93 förändrades eller i alla fall tydliggjordes Göteborgs universitets styrning. Propositionen 1992/93:143 kan kort sammanfattas med att universitet har genom reformerna erhållit ett större ansvar om sin egen utbildning och forskning, staten har decentraliserat universitetet men har kvar "ramstyrningen" (alla anställda inom universitetet är ex. statligt anställda). 16 maj 1997 presenterades en ny proposition (prop. 1996/97:141) från regeringen som ytterligare skapade en vidgad ansvarsrymd för universitetet,

*I ett demokratiskt samhälle skall högskolan fritt och självständigt utveckla utbildning, kunskap och forskning. Denna frihet garanteras av statsmakterna [...] högskolan har alltså i många avseende en långtgående frihet [...] och finansierats i allt väsentligt med offentliga medel. Detta innebär att regering och riksdag måste ha ett avgörande inflytande, ibland mer preciserat ibland mer allmänt [...] universitet och högskolor är statliga myndigheter. De karaktäriseras också i betydande grad av internt, delvis kollegialt självstyre [...] den ytterligare självständighet som högskolan kommer att ges genom förslagen i den här propositionen innebär att ökade krav ställs på lärosätenas ledningar.*

*Regeringens proposition 1996/97:141:14-15 Högskolans ledning, lärare och organisation*

*Fakulteterna, institutionerna och Göteborgs universitets styrelse (Gus) har följaktligen i samband med reformerna sedan tidigt nittital byggt upp en decentraliserad organisationsstruktur där mycket av enskilda fakulteters beslutsrätt åligger den egna fakultetsnämnden. Sammanfattningsvis kan sägas att "nittitalets reformer har inneburit en avreglerad organisationsstruktur där varje lärosätes ledning beslutar om organisationen och därmed om lärarnas kollegiala inflytande" (pressmeddelande 2000-10-23 Högskoleverket [www.hsv.se](http://www.hsv.se))*

*Läraryt utbildningen på Pedagoger kan indirekt sägas vara decentraliserad från Göteborgs universitet fram till i januari 1997 då en nämnd för läraryt utbildning etablerades i ett försök att strukturera upp läraryt utbildningen och samtidigt närma sig den övriga universitetsvärlden i Göteborg. Gudrun Balke dåvarande ansvarig och universitetsråd för den nya nämnden (LUN) beskriver nämndens upprinnelse, uppdrag och uppgifter i GU journalen 1998 med att*

*Läraryt utbildningarna har tidigare varit en perifer del av universitetet. Men det skall det bli ändring på nu. [...] en av LUN:s uppgifter är nämligen att hålla samman läraryt utbildningarna vid universitetet. Läraryt utbildningens mål och behov ska tydliggöras och utbildningen måste ges en bred forskningsanknytning. [...] Genom att lyfta in läraryt utbildningarna under en nämnd blir de en central fråga för hela universitetet [...] traditionellt har det varit ett avstånd mellan ämnesdisciplinerna och de professionsinriktade disciplinerna. Men genom en samordning ska avståndet minska och försvinna [...] Den nya organisationen har både budget- och programansvar. Det är alltså LUN som fördelar pengar till de olika fakultetsnämnderna.*

*GU journalen nr3 1998*

*Samtidigt arbetar flera utredningar, och en regeringskommitté på att grundligt revidera såväl den administrativa, den pedagogiska samt den ämnesstrukturella innehållet i läraryt utbildningen. Läraryt utbildningens behov av struktur och kvalitetsförändring var under nittitalet (liksom tidigare) ämne för en het nationell debatt och diverse utredningsprojekt. Bo Samuelsson dåvarande rektor för Göteborgs universitet kommenterar i 1998 års årsredovisning för universitetet Högskoleverkets utvärdering för kraftiga förbättringsområden "i högskoleverkets utvärdering ges en tydlig markering att den nuvarande placeringen av Pedagoger försvårar en integration mellan ämnesdidaktik och ämnesexperter".*

Läro- och utbildningskommittén (LUK) lade fram sitt betänkande för regeringen och Utbildningsdepartementet den 15 juni 1999, "ATT LÄRA OCH LEDA – En lärarutbildning för samverkan och utveckling". Den gängse kallade "Luken" gav perspektiv på den rådande lärarutbildningen och dess organisation samtidigt som man gav direktiv till vittgående förändringar av både struktur och innehåll. Det primära för syften på reformering av lärarutbildningen ges med att

*kommittén menar att det finns en grundkompetens som alla lärare behöver [...] Flertalet av de problem som lärarutbildningen brottas med hänger [...] samman med lärarutbildningens komplexa uppdrag; att vara en högskoleutbildning med en yrkesinriktning och samtidigt ett medel för att förverkliga samhällets intentioner*

LUK ATT LÄRA OCH LEDA -1999:9-14

Det fanns från statsmakterna och indirekt den kommitté som utarbetat förslaget en tydlig strävan att förskjuta den nya lärarutbildningen från den traditionella yrkespedagogiska mot den vetenskapliga empiriska forskartraditionen, samtidigt som man reducerar antalet specifika lärarexamina till en generell lärarexamen.

*Regeringen anser att en samlad lärarexamen ger en stor flexibilitet att utbilda lärare med ett flertal olika inriktningar och kompetensprofiler. De nuvarande åtta lärarexamina som bör ersättas är: barn- och ungdomspedagogisk examen, bild-, grundskol-, hushålls-, idrotts-, musik-, och slöjdlärarexamen*

Proposition 1999/2000:135:15

När Läro- och utbildningskommitténs betänkande var ute på enskilda remissinstanser var GU en aktiv och kritisk part. Invändningar som knyter an till ovanstående visioner och mål var bland annat:

- Göteborgs universitet menar att uppdelningen av det allmänna utbildningsområdet anger ett motsatsförhållande mellan lärarutbildningens ämnesdelar och läraryrket i stället för att skapa integration och helhet (:13)
- Förslaget om en lärarexamen för flertalet lärare tillstyrks i de flesta svaren [...]Göteborgs universitet avvisar förslaget därför att det har ett traditionellt lärare-i-skolan perspektiv och motverkar lärosätenas frihet i fråga om uppläggning och flexibilitet i utbildningen (:88)

En decentraliserad nationell verksamhet som högskola/universitetsutbildning har i sin natur en mångfald av perspektiv hur exempelvis ämnesdidaktik skall utformas och bedrivs. Fram till sjösättandet av den nya lärarutbildningen, var utbildningsenheterna fria att utforma sin lärarutbildningsorganisation "efter eget bevåg" på de olika orterna. Friheten har samtidigt de facto kvarstått på nationell bas. Stockholm, hade då liksom nu sin lärarhögskola (LHS) med ett eget ansvar om lärarutbildningen. Ämnesstudierna sköts helt av universitetet medan LHS ägnar sig åt didaktiken/pedagogiken alltså själva "läraryrket" och dess förutsättningar:

*I Linköping och Umeå [...] är ansvaret utlagt på fyra olika moderinstitutioner (matematik och naturvetenskapliga ämnen, svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Estetiska ämnen, Barn och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning). Här finns alltså ämnesstudier, metodik och praktik samlat. Pedagogikämnet hamnar däremot utanför i en egen institution*

Inger Haskå Organiseringen av lärarutbildningar i landet. 1999:1

På vissa utbildningsorter fanns ett separat "organ" eller nämnd direktställd under universitetets rektorsämbete (såsom LUN) som innefattade och "samordnade" både ämnesstudier och läraryrket eller också fanns lärarutbildningsstrukturer som byggde på en åtskillnad mellan ämne och didaktik/pedagogikstudier. Någon strukturell överensstämmelse inom lärarutbildnings organisationer mellan utbildningsorterna i landet finns inte bara varianter.

Den nya lärarutbildningen har dock omfattande statliga centrala direktiv eller om man så vill riktlinjer på det generella ansvarsområdet, med andra ord övergripande visioner och mål med lärarutbildningen.

Visioner och mål som "bör" vara likvärdiga i riket och som kan härledas från LUK och klart uttrycks i Proposition 1999/2000:135.

Varje lärarutbildningsenhet i landet har dock rätt att tolka propositionen och bygga struktur efter de visioner man själv vill, kan åstadkomma, kan hävda samt lyfta fram.

Statsmakternas visioner och mål med den förnyade lärarutbildningen som presenteras i proposition 1999/2000:135 kan i några punkter konkretiseras med:

- den självklara utgångspunkten för reformen är att lärarutbildningen liksom övrig högskoleutbildning, skall vila på vetenskaplig grund. [...] skall ett vetenskapligt förhållningssätt genomsyra lärares utbildning måste det löpa som en röd tråd i samtliga inslag i utbildningen (:10-11)
- resurserna för forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten skall öka. (:33)
- Det allmänna utbildningsområdet [...] bör omfatta både för yrket centrala kunskapsområden och tvärvetenskapliga ämnesstudier (:18)
- den verksamhetsförlagda delen av utbildningen skall i ökad utsträckning utgöra en grund för de teoretiska kunskaperna i lärarutbildningen. Samtidigt måste de ämnesteoretiska studierna struktureras med hänsyn till yrkets krav (:11)
- lärarutbildningen skall också vara öppen för att lärande sker i många andra sammanhang än i förskola, skola och vuxenutbildning och att lärare kan verka även i dessa. (:11)
- syftet med styrningen (statens eg. anm.) av lärarutbildningen är att garantera en likvärdig förskola, skola och vuxenutbildning av hög kvalitet i hela landet (:47)

## 2.2 Att organisera verksamhet

"Göteborgs universitet har drygt 50 000 studenter och mer än 5000 anställda [...] forskning och utbildning bedrivs idag vid ett sjuttioal institutioner" (om universitetet [www.gu.se](http://www.gu.se)). Universitetets storlek och skilda uppdrag (röda trådens ändrar) tvingar fram en hierarkisk toppstyrd organisation samtidigt som det finns en decentraliserad platt organisation inom de enskilda enheterna. Paradoxen kommer få sin förklaring när man betraktar organisationsscheman inom dels hela universitetet samt dels de olika enheterna (som har som tidigare nämnts en stor del eget självbestämmande). Lärarutbildningen har idag en "fristående" nämnd (UFL) som är dels en så kallad beställarnämnd dels skall utforma, utreda och följa upp lärarutbildningen. Som beställarnämnd skall UFL beställa in de bästa enskilda bitarna (exempelvis ämnesdidaktik) inom universitetsutbudet för att kunna forma det vittomfattande lärarutbildningsprogrammet. För att klara sin uppgift har nämnden i Göteborg erhållit ett vidsträckt ansvars – maktområde. Det snabbtredde förslaget för den nya organisationen presenterade av ULU-gruppen och Göteborgs universitets styrelse fattade omgående ett beslut att följande uppgifter skall åligga UFL:

- II. Att ha det övergripande ansvaret för utbildningens genomförande och besluta om organisation, policy och utbildningsplaner, inkl riktlinjer för kursplaner
- III. Att fastställa kursplaner efter beredning på institutions och fakultetsnivå
- IV. Att svara för fördelningen till fakultetsnämnder motsv. av de resurser som av styrelsen ställs till nämndens förfogande för lärarutbildningen genomförande
- V. Att ekonomisk fördelning till fakultetsnämnderna skall ske från UFL på årsbasis. Kontinuerlig uppföljning skall ske under året för att ge möjlighet att omprioritera utbildningsuppdraget, om nämnden inte uppfyller uppdraget
- VI. att ha ett övergripande ansvar för att omvärldsanalyser genomförs och omvärldskontakter utvecklas, liksom för att kontinuerlig uppföljning, utvärdering och utveckling av utbildningen kommer till stånd samt för att resurser avsätts för dessa ändamål

att följande uppgifter i fråga om lärarutbildningsanknuten forskning och forskarutbildning skall åvila UFL:

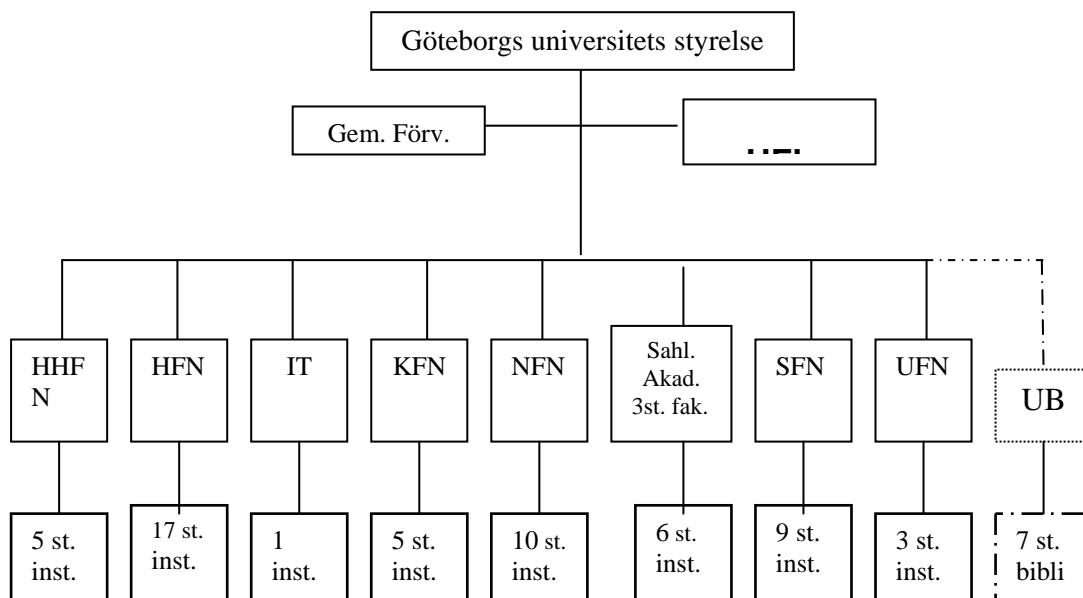
- I. att svara för fördelningen till fakultetsnämnder motsv. av de resurser som ställs till nämndens förfogande för lärarutbildningsanknuten forskning och forskarutbildning
- II. att initiera och stödja forskarutbildningar med för lärarutbildningen relevant inriktning
- III. att ansvara för att alla studenter, som avlagt lärarexamen, uppfyller behörighetskraven för antagning till forskarutbildning
- IV. att återkommande inventera och skapa en samlad överblick över vid universitet bedrivna forskning som knyter an till lärarutbildning samt initiera sådan forskning inom eftersatta områden.

Årsberättelse 2002 UFL:3-4

UFL hade därmed erhållit de instrument eller verktyg som krävs för att kunna agera självständigt gentemot universitetets övriga enheter. Man har ett kraftigt ekonomiskt verktyg likväl som ett utpräglat utbildningsstrukturellt och man har knutit ihop det viktiga forskningsansvaret med den grundläggande lärarutbildningen. UFL har samtidigt erhållit ett strategiskt återkopplingsuppdrag som innebär att den faktiska kontrollen av att utbildningen (forskningen) håller en godtagbar standard enligt de centrala regelverk som regeringen och den egna nämnden fastställt.

Den "fristående" nämndens företrädare har sju ledamöter från de inom lärarutbildningen verksamma fakulteterna, tre ledamöter är hämtat från så kallad extern verksamhet (GR – företrädare) och tre ledamöter företräder studenterna. Citat tecknet vid fristående kommer indirekt av dels ledamöternas faktiska ursprungsort och dels nämndens huvudsakliga uppgift.

Det finns företrädare som påtalat att "nämndens' uppgift är att dämpa ledamöternas egna starka viljor". En het debatt (både inom och utom den direkta nämnden) är och har varit ämnesdidaktik kontra och interaktion samt integrering med ämneskunskapen. Ett resultat är bl.a. den av nämnden beställda rapporten utförd av Bengt Schullerqvist år 2003 (rapporten kommer vi senare i examensarbetet att återkomma till). Efter rapporten igångsattes av UFL så kallade "rådslag om ämnesdidaktiken i lärarutbildningen" där "samtliga" (inbjudna företrädare) aktörer inom lärarutbildningen har kunnat diskutera om ämnesdidaktikens ställning i den nya lärarutbildningen. Rådslagen har varit av återkommande inslag och karaktär under två år och vi har även här en anledning att senare relatera till dessa rådslag. Ett översiktligt organisationsschema för Göteborgs universitet ser ut så här.



figur 2.1 GU. organisationsschema bearbetning av GU organisations hemsida

I direkt delaktighet inom den förnyade lärarutbildningen är sju fakulteter motsvarande: Handelshögskolan, Humanistiska, konstnärliga, Naturvetenskapliga, Samhällsvetenskapliga, Utbildningsvetenskapliga samt Sahlgrenska Akademin.

I början av LUN tiden strukturerades fakulteten i Mölndal om som lärarutbildningsinrättning. Som tidigare nämnts blev den ämnesdidaktiska institutionen kortvarig och från och med 1999 är institutionen för ämnesdidaktik en enhet bland sex andra enheter inom Institutionen för pedagogik och didaktik

IPD är en av tre institutioner inom UFN. Enheten för ämnesdidaktik delar som synes på figur 2.2 upp sig på fyra block. Var och en av underenheterna eller avdelningarna har symtomatiskt sin egen struktur på hemsida och layout samt presentation, Bild och form är dock inte öppningsbar. Var och en av avdelningarna har en ledningsstruktur med antingen en docent eller professor förutom den bilddidaktiska som ”bemannas idag av en korttidsförordnad lärare och en adjunkt” (enheten för ämnesdidaktik forskningsmiljö och rekryteringsbehov 20050901).

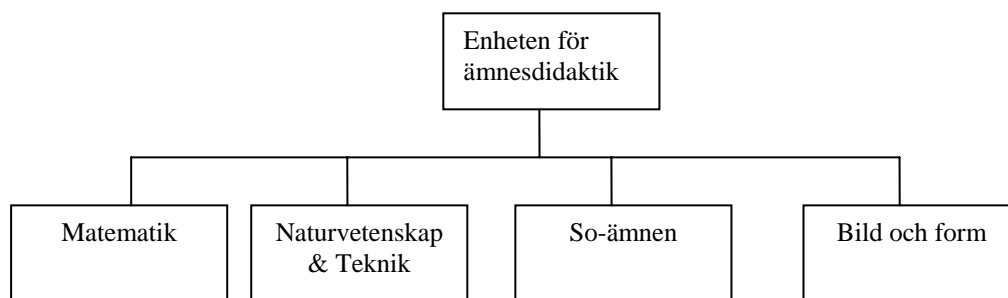
Ämnesdidaktiska enheten hade hösten 2005 drygt 50 personer på ett eller annat sätt anställda, fem är administratörer eller tekniker. Enheten har ”2 professorer, 3 docenter och 9 lektorer varav 5 har disputerat de senaste åren, 13 av adjunkterna är doktorander” (Enheten för ämnesdidaktik Forskningsmiljö och rekryteringsbehov) övrig personal är adjunkter.

Det fattas i uppräknigen en stor grupp, en grupp som inte är inlagd schemat nämligen språk och litteraturredidaktikerna. Enheten SOL (språk och Litteratur) är delvis en enhet ”vid sidan av” pedagogen. En av våra respondenter beskriver situationen ”de flesta har lämnat IPD och är fast anställda på littvet och så [...] det finns bara ett fåtal kvar och det är bara en organisation på papperet, som bildar ett ämneskollegium” – och de är inte på pedagogen”? ”nej bara sporadiskt”.

Riktigt så sporadiskt är inte alla tillhörande SOL inne på Pedagogien. Sant är att många har tjänst eller uppdrag utanför Pedagogien men en stor del av de sammanlagt 40 medarbetare som är förtecknade på SOL:s hemsida arbetar (ett 20-tal) inom NAFS-projektet (Nationella prov i främmande språk). Andra projekt som finns på enheten är ELF-projektet (den engelska läsförståelsedelen på Högskoleprovet). Förövrigt är liknelsen med ämneskollegium passande på SOL ”det är så glidande med ämnesdidaktiken, ibland så är vi fysiskt någon annanstans fast pengarna ligger här” som en informant framställer det. De ämnesdidaktiska enheterna är utsatta för ett yttre tryck

Många krafter inom universitetet har arbetat för att integrera ämnesdidaktiken i de olika ämnesinstitutionerna på universitetet vilket skapat frustration hos personalen [...] i propositionen till den nya lärarutbildningen betonades att ämnesdidaktiken skulle stärkas inför den nya lärarutbildningen. Den nya lärarutbildningen i Göteborg innebar en minskning vilket bl.a. gav upphov till en utredning av Bengt Schullerqvist

Enheten för Ämnesdidaktik Forskning och rekryteringsbehov 20050901



Figur 2.2 ämnesdidaktisk schema inom IPD, bearbetad version från GU organisation ämnesdidaktik

Sammanfattningsvis kan sägas att ämnesdidaktiken har sina rötter från lärarseminarietiden. Metodiken hur man kan och skall förmedla grundkunskap för folkskolelever i kombination med ett socialiseringsuppdrag något som har förts vidare fram till grundskolans klassindelningar fram till idag.

De tidigare högre skolformerna har generellt brukat formellt ämnesdidaktiskt okunniga men ämneskunniga lärare fram till dagens något mer nyanserade bild. Björn Andersson konkretiserar perspektivet och kulturen



Två olika undervisningskulturer [...] den ena kan kallas folkskollärarkultur, den andra 'traditionell akademikerkultur'. Till den förras positiva drag hör ideologisk medvetenhet, i vilken ingår att sätta elevens utveckling och behov i främsta rummet [...] det finns också en viss skepsis mot ämnesundervisning och specialiserade ämneskunskaper [...] till den traditionella akademikerkulturens dygder hör uppskattningen av djupa ämneskunskaper

Björn Andersson *Om ämnesdidaktikens natur, kultur och värdegrund* 2000

Fram till 1988/89 i realiteten fram till slutet av nittiotalet verkade lärarutbildningen vid sidan av Göteborgs universitet trots att man de facto tillhörde den samma.

Under hela decentraliserings-eran har universitetet skapat en fristående självbestämmande verksamhet samtidigt som både fakultet och institutioner gjort det samma. Didaktikerna som tidigare kan kallas metodiker har som en del av lärarutbildningen kunnat förmedla kunskapen i hur man förmedlar kunskap på pedagogen och man har gjort det praxisnära oftast utifrån egen kunskap. Andelen disputerade har varit låg och är så fortfarande, det är "handens kunskap" som varit normgivande.

Med den förnyade lärarutbildningen följde kravet om lärarutbildningen som hela universitetets angelägen och man skapade i Göteborg en fristående nämnd som skulle fördela medel och riktlinjer för den samma samtidigt som man är en beställarnämnd. Ämnesdidaktiken skulle stärkas men så har inte varit fallet. Det finns som visats i olika organisationsscheman en ambition att dela upp sig i olika form av grupper med skilda former av självbestämmande och oftast har man stärkt sin egen grupps självbestämmande ett undantag är ämnesdidaktiken som nu dels är en enhet bland andra dels är utspridd i ett så kallat ämneskollegium och dels anställs på fakultetbas.

Många intressen med starka självständiga beslutsgrupper bakom ryggen agerar för att forma lärarutbildningen utifrån sin kulturella färgning. Under i realiteten drygt hundrafemtio år formade sig lärarutbildningen utifrån folkskolekaraktär nu skall den bli akademiskt skolad.

## 3 Teori

---

*Den här delen av uppsatsen kommer att generellt beröra den tidigare kultur och organisationsforskningen. Eftersom båda begreppen är tvärvetenskapliga och vanligt förekommande inom flera forskningsfält anser vi det nödvändigt att först förklara begreppen innan de används för vår specialisering. Vi har valt att använda oss av ovanstående teoretiska perspektiv för att förklara varför ämnesdidaktikens utformning, innehåll och design skiljer sig åt inom lärarutbildningen. Därför sker en avsmalning specificerad utifrån uppsatsens syfte och frågeställningar( att belysa och förklara hur några ämnesdidaktiker ser på relationen mellan ämnesteorin och ämnesdidaktik) när kulturperspektivet placeras in i organisationsprinciperna. Ur den synvinkeln vill vi försöka att visa på både homogeniteten och de eventuella olikheter som inriktningarna inom lärarutbildningen påvisar med avseende på ämnesdidaktikens mening och dess betydelse för den äldre respektive den yngre ämnestraditionen.*

### 3.1 Organisationsteoretisk presentation

Organisationsteori är inget renodlat enskilt forskningsområde med enbart en teori, vi liknar det mer med en "djungel" av olika tanketraditioner som alla vilar på vetenskaplig grund. Här finns idéer och tankar som hämtat inspiration från ett flertal andra stora kunskapsfält såsom samhällskunskap, sociologi, psykologi, socialantropologi och stadsvetenskap allt för att belysa angreppssättet som utgår från att analysera och förbättra organisationer. Alla organisationer

anser vi vara unika eftersom basen för dess existens utgörs av människor, dessa bidrar till att utformningen blir komplex och mångtydig.

Människan som individ i en social struktur bygger organisationer, organisationsbyggande kan därmed ses som en del av den mänskliga kulturella naturen.

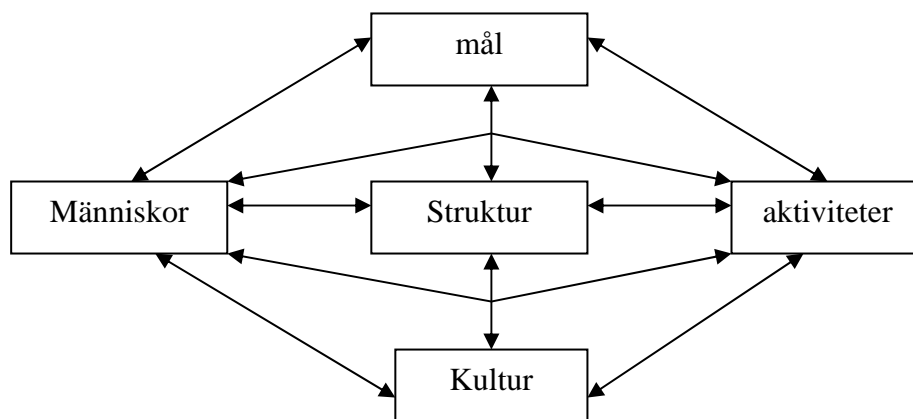
Organisationsbegreppets innebörd och användning har även de en vid mening beroende på inom vilken specifik forskningskontext de studeras. De kan spåras långt tillbaka i tiden men här skall bara kortfattat beskrivas utifrån innebörden att belysa hur en verksamhet är strukturerad och organiserad. Gary L. Krepes definition att en organisation är en samordnad verksamhet mellan människor som bygger på samarbete för att uppnå organisationens mål för att vara framgångsrik och att överleva.

People coordinating activities with one another to achieve their goals and ultimately to survive and prosper is the primary activity of organization, which is based on cooperation  
Gary L Krepes *Organizational communication*1990:4

Organisationsbegreppet används här semantiskt som benämning på universitetet, institutionerna/inriktningarnas bedrivna verksamhet i helhet men för att kunna beskriva hur arbetet egentligen utformas måste fokus hamna på individen, ämnesdidaktikern.

Bengt Abrahamsson och Jon Aarum Andersen menar att organisations funktion är ”*inrättas för att uppnå mål som inte är möjliga att nå med hjälp av en enskild människas arbete*”. (Bengt Abrahamsson och Jon Aarum Andersen *Organisation-att beskriva och förstå organisatorer* 2000:11)

För att kunna studera organisationer måste det ske avgränsningar och därmed måste vi veta mer specifikt vilka komponenter som ska studeras. Samma forskare ha sammanfattat universellt gemensamma organisationsdrag i ”*mål, människor, struktur, aktiviteter och kultur*”(12) fem ingredienser som tillsammans binds samman på följande sätt.



Figur 3.1 Organisationskomponenter och deras inbördes beroende Abrahamsson & Andersen *Organisation* 2001:12

Pilarna i ovanstående figur kan sägas markera den internkommunikation som är nödvändig för att interaktion mellan organisationens komponenter skall fungera. Det finns som tidigare

nämns ett antal definitioner av vad organisation är men ovanstående ingredienser är i mer eller mindre grad alltid med som gemensam ”innehållsdeklaration” i en organisation.

Med avseende till vår uppsats som indirekt bygger på ett generellt jämförande mellan institutioner inom universitetet fungerar ämnesdidaktikerna som ”spindlar i nätet” då de arbetar ämnesöverskridande och har till uppgift att koppla samman ämnets kunskaper med didaktiken i utbildningen.

Den specificerade delen i detta teorikapitel kommer främst att beröra tre fält i modellen ovan, människan, struktur och kultur. Detta på grund av att intervjupersonernas subjektiva röst (människan) utgör faktaunderlaget för studien och en vidare analysdel kommer att behandla om/hur/vilka strukturer och kulturer som speglas i respondenternas svar.

Utan att ta ställning till kommande resonemang så tror vi att man måste ha ett brett perspektiv för att vetenskapligt kunna analysera och förbättra organisationer. Men eftersom syftet med vår undersökning inte är att analytiskt granska och ge en heltäckande bild av de utvalda universitetsinstitutionernas delaktighet i lärarutbildningen är vår ambition endast att finna organisationsperspektiv som kan belysa och åskådliggöra de tendenser som framkommit av informanternas samt respondenternas intervju svar.

### 3.2 Organisationskulturell presentation

Kulturbegreppet är till sin natur flerdimensionellt och rymmer en mångtydig förklaring. En vanlig missuppfattning eller feltolkning är att kultur kan likställas med allting. En mera korrekt och lättbegriplig definition kan istället vara att kulturfenomenet endast uppstår i interaktion med människor.

Kulturer rymmer de värderingar som medlemmar av en viss grupp omhuldar; de normer de följer i sitt beteende och de materiella ting de producerar. Värdena utgörs av abstrakta ideal, medan normer är bestämda principer eller regler som människor förväntas följa

Giddens, 1994:104 citerat av MonikaLöfgren, *På bladet...* 1999:38

En annan grundläggande betydelse som vi tycker ringar in kulturbegreppsområdet är att ”*kultur är det av människor skapat såsom exempelvis: normer, institutioner, mening, materiella och symboliska artefakter*” (Persson, *Skolkulturer* 2003:12)

Teorierna är många och den tidigare forskningen inom kulturområdet med avseende på universitetets verksamhet är så som vi funnit mycket begränsad. Därför har vi valt att använda oss av de perspektiv som används inom organisationsforskningen. Vi är medvetna om att detta synsätt kan ha en del brister och i ett försök att applicera hela perspektivet in i universitetsmiljön inte är möjligt genomförbart. Eftersom vi inledningsvis tillämpat ett organisationstänkande ville vi även fortsätta i samma tankebanor men har i reviderad mening valt att endast fokusera på de delar som vi finner relevanta utifrån vår uppsats syfte och problematik.

Kultur har blivit ett centralt begrepp i denna uppsats för att vi vill likt Lena och Tomas Gerholm i boken *Doktorshatten* ”*beskriva existerande mönster för interaktion och tankar, en modell av ett rådande tillstånd, övergick det snabbt till att också bli ett sätt att beskriva önskvärda mönster, en modell för ett framtida tillstånd.*” (Gerholm 1992:21) Vi har inspirerats av deras undersökning om forskarutbildningens kultur inom sex discipliner vid universitetet. Gerholms tankar kring universitetskulturer tillämpar vi under en separat rubrik nedan.

### 3.3 Forskningsteorier om organisationskultur

Finns det någonting som kan förklara varför relationen mellan ämnesteorin och ämnesdidaktiken ser ut som den gör i lärarutbildningen? Svaret på den frågan kan vara de idag så populistiska begrepp, organisationskultur eller företagskultur. Behovet av den nya definitionen väcktes hos forskare på 1970-80-talet som ville studera organisationen på ett djupare plan.

Förespråkarna tyckte sig se faktorer inom organisationen som kunde hjälpa till att förklara, beskriva och förutsäga människornas beteende. De ville visa på det medvetna symboliska liv som rör sig bakom den stela strukturen. Sammanhanget kan ses som oklart då dess betydelse vanligtvis ses som mycket komplext och mångtydigt. Men teorin speglar de informella sociala mönster som är knutet till vår mänskliga natur sådana faktorer som påverkar vårt beteende och får oss att handla på ett visst sätt.

Teorin intresserar sig för ett brett spektra innefattande normer och normsystem, värderingar, ideologier, organisationsklimat, emotionellt färgade processer i organisationer, institutionaliserade förhållanden i näringsliv, förvaltning och företag osv.

Alvesson och Björkman 1992:18

Begreppet appliceras ofta då vi talar om människors gemensam, historiska referensramar som ligger likt ett osynligt filter och skapar socialgemenskap.

Organisationsstrukturen ger riktlinjer och sätter gränser för de anställda i organisationens arbete. Detta påverkar den sociala strukturen samt de normer och förväntningar rörande beteendet bland de anställda. Att organisationsstrukturen påverkar beteendet är i viss mån allmänt känt av så väl forskare som arbetsgivare men det råder fortfarande delade meningar om i vilken grad inflytandet sker. Ett konstaterande som kan göras är att överallt där människor lever tillsammans finner vi kultur som ett mönster av åsikter och etiska koder. Kulturen utgör själva grunden för identitet och gruppbildning och därför tycker vi det är mycket intressant att studera eftersom ämnesdidaktikens tvärvetenskapliga uppdrag inte direkt är kopplat till en inriktning/institution.

Dag Ingvar Jacobsen och Jan Thorsvik tar upp ovanstående problematik i boken *Hur moderna organisationer fungerar* och ger tre skäl till hur man kan förklara dessa utifrån ett organisationskulturellt perspektiv.

1. Organisationskultur kan fungera som ett styrmedel, kulturen är inget naturligt medfött utan ett socialtmönster som uppstår då knutet till individ, miljö samt kontext. Forskare anser att det finns en regel som säger att ju mer gemensam kultur en organisation har desto mindre behov får man av att kontrollera varandra. Detta blir mycket intressant när vi betrakta lärarutbildningen eftersom denna inte är en självklar del av Göteborgsuniversitetets respektive institutionskultur och därför borde orsaka "kulturkonflikter".

Kulturen ger genom sina grundläggande antaganden och värderingar ett recept på hur anställda och ledning bör handla i givna situationer. Om anställda har blivit socialiserade in i den "riktiga" kulturen kommer de automatiskt att handla i organisationens intresse.

Jacobsen och Thorsvik, *Hur moderna organisationer fungerar* 1995: 121

2. Organisationskulturen kan hjälpa oss att skapa förståelse om varför formella styrmekanismer inte alltid har de effekter som man har tänkt sig. Hur riktlinjer och mål för ämnesdidaktiken formuleras i t.ex. kursplaner kan tolkas mycket olika beroende på vilken yrkestradition ämnesdidaktikern är skolad och verkar inom. Det kan även bli avgörande för hur den enskilde väljer att lägga upp och vilka budskap som förmedlas i verksamheten. Dessa enskilda

värderingar är oftast förklaringarna bakom varför det uppstår grupperingar kring meningsskiljaktigheter, så kallade "subkulturer" inom organisationer.

3. Organisationskulturen kan också ses som en förklaring till hur den enskilde i organisationen hanterat den mängd information som dagligen sänds ut. Kulturen kan vara en anledning till varför det som uppfattas av den enskilde ämnesdidaktikern som relevant och användbart sällas bort av en annan.

Vårt studiesyfte berör alla de tre ovanstående punkterna, då teorierna visar på individens betydelse för att beskriva relationen mellan ämnesteorin och ämnesdidaktik på olika inriktningar inom lärarutbildningen.

Ett centralt begrepp som vi tycker visuellt symboliserar en organisationskultur är de informella mänskliga grupperingarna som utgör ett "osynligt nätverk" då de genomsyrar verksamheten. Men för att kunna urskilja och sätta ord på detta mönster måste vi vara medvetna om vad organisationskulturen består av samt vilken roll kulturen spelar i organisationen.

### 3.3.1 Organisationskulturens beståndsdelar

När ämnesdidaktikern lägger upp och anpassar sitt stoff till en kurs eller när hon/han uttalar sin om sitt normativa uppdrag, sker det oftast Omedvetande om varför det sker på just detta sätt. En känsla av att "det bara är så – för så har det alltid varit" har vi nog alla upplevt då den givna handlingen blir en självklarhet.

Denna företeelse har fått en teoretisk benämning av kulturforskaren Schein & Argyris och kallas då för bruksteori. Dessa teorier verkar inte ensamma utan tillsammans med normer, värderingar och så kallade artefakter (konkreta föremål eller texter) styr de omedvetet människors beteende. Det är även därför man kan se dessa tre faktorer som grundläggande ingredienser inom kulturbegreppet.

För att öka förståelsen om hur ovanstående begrepp återfinns i lärarutbildningen och hos ämnesdidaktikern har vi valt att ge specifika exempel kopplade till en utförligare förklaring av respektive begrepp.

*Värderingar* förmedlar det som organisationen i stort anser vara bra och även det som den anser vara dåligt. För utbildningen kan det handla om innehållet i styrdokumentet som reglerar utbildningen och förmedlar ett ideal. En värdering kan för den enskilde individen innebära att den har gjort ett antagande och bestämt sig för att ha en viss åsikt angående vad som är bra eller inte.

I den ämnesdidaktiska rollen kan det röra samarbetet med en institution eller UFL, då han/hon tagit ställning och uttalar sin positivt eller negativt om interaktionen. Det är därför även väldigt svårt att få fram en människas "sanna" åsikt eftersom organisationens värderingar färgar personernas uttalande till exempel vid en samtalsintervju. *"Det uttalade värderingarna kan ofta vara någonting som man (medvetet eller omedvetet) pryder sig med, samtidigt som det egentligen är andra uppfattningar som styr beteendet* (Jacobsen och Thorsvik 1995:127).

*Normer* är en benämning på de principer, riktlinjer och begränsningar som finns inom en verksamhet. Begreppet betydelse påminner om värderingar men skiljer sig på så vis att de oftast blir formulerade och utskrivna som regler, rutiner eller "etiska normer" någonting alla i organisationen känner till. *"Värderingar är abstrakta ideal, medan normer är bestämda principer eller regler som människor förväntas följa"* (Giddens 1989 citerat av Jacobsen och Thorsvik 1995:127).

Inom lärarutbildningen finns formella som informella normer, exempel på detta kan vara de didaktiska ledord som även återfinns i skollagen och läroplaner eller timfördelningen och den ekonomiska ersättningen för olika kurser. Att förbereda studenterna för att kunna agera som kunskapsförmedlare inom de fyra f:en (färdighet, förtrogenhet, fostran och fakta) är enligt detta mått en formell norm.

En informell norm kan vara vilket innehåll som sedan presenteras i de olika ämnesdidaktiska kurserna får beroende på inriktning samt tillämpad undervisningsålder eller hur ämnesdidaktikern väljer att praktiskt genomföra sin undervisning. Normuppsättningar kan alltså både ses som skrivna och oskrivna regler något som de anställda inom organisationen förväntas att följa. Skulle någon bryta mot regeln ske oftast en påföljd i form av ett straff till exempel uppsägning eller uteslutning av kollegor.

Under vår utbildning har vi vid ett flertal tillfällen kritiserat eller ifrågasatt moment under pågående kurser för andra inblandade lärare men då kanske inte direkt fått något medhåll. Känslan av att kollegorna "håller varandra bakom ryggen" har varit påtaglig trots att kritiken varit befogad. *"Genom dessa normer stärker man gruppsammanhållningen och solidariteten på arbetsplatsen"* (Jacobsen och Thorsvik 1995:128)

*Artefakter* menas med ett symboliskt förstadium då ett konkret fysiskt föremål tolkas och får en betydelse. Det kan även vara texter, talesätt eller ett konkret handlande som kan ses som uttryck för ett underliggande kulturellt mönster.

Lärarutbildningens "mecka" är Pedagogien en tegelbyggnad innefattande industriliknande lokaler som kommit att stå som symbol för utbildningen trots att verksamheten idag till större del sker på annat håll.

Scheins kulturteorier (1985) beskriver bland annat artefakternas roll som uttrycks bärare för organisationskulturen "olika artefakter i organisationer förmedlar grundläggande antaganden och bestämda värderingar och normer som är utbredda i organisationen" (Jacobsen och Thorsvik 1995:128).

För vår undersökning och analys kommer värderingar och normer att kunna ge en mera relevant förklaring eftersom båda visar på informella företeelser som kan tydas i respondenternas intervju svar. Artefakterna i sin tur är exempel på fysiskt synliga föremål som skulle kunna studeras vid observationer i de olika ämnesdidaktikernas miljöer. Detta har vi inte gjort men med vår förståelse som studenter inom lärarutbildningen kan vi ändå relatera till objekten och därför tillämpa begreppet.

### 3.3.2 Organisationskulturens funktion

En kultur inom en organisation är sällan likställd det råder ständigt en oberäknelig uppsättning av kulturella interaktionsmönster, i takt med att nya kontakter upprättas dör andra ut. Detta är en informell och evig process som kan vara svår att uppfatta och förändra eftersom de som utövar den inte alltid är medvetna om på vilket sätt deras beteende är knutet till kulturen.

Organisationskulturen kan också för utövarna ha mycket olika syfte men har den allmänna grunden att som sociokulturella fenomen, skapa en gemenskap och tillhörighet, något som ses som en biologiskt djurisk företeelse.

Att skapa gemensamma referensramar och likvärdiga kulturella normer och värderingar anses som viktigt för det organisatoriska arbetet ska kunna fullföljas men betydelsen av att ha ett gemensamt språk och tolkningsföreträde kan både ses som en fördel och en nackdel.

Den organisationslitteratur vi har läst förespråkar en stark kultur, något som kan likställas med organisationsstrukturens uppdelning för att sträva efter samma mål. I flera fall stämmer tyvärr inte den uppsatta strukturella ordningen ihop med det kulturella budskap som organisationen förmedlar. Starka kulturer så kallade subkulturer kan leda till motstånd mot nya synpunkter och grupptänkande. Att mindre grupper bildas inom den stora organisationen behöver inte betyda någonting negativt, dessa kan också stärka trivseln och öka produktiviteten. Men de blir oftast mera påtagliga när de uppstår som starka motkulturer som istället för att verka i riktning med organisationens mål splittrar dessa och får dem att spreta åt olika håll.

Här uppstår det konflikter inte enbart mellan det formella och informella, utan även mellan kulturerna/grupperna inom organisationen. Intressekonflikter av liknande slag uppstår överallt i samhället och har en stark förbindelse till kultur och integration. I organisationen handlar problematiken i de flesta fall om konkurrensen mellan olika grupper då de gäller inflytande och premisser/regler som beaktar makten över det indirekta styret. Detta är ett förekommande fenomen inom lärarutbildningen eftersom det allmänna utbildningsområdet sedan HT01 är fördelat på hela universitetets angelägenhet och utbildningen nu ska bedrivas genom tvärvetenskapligt samarbete.

Hofstede (1991) påpekar att en stark kultur mycket riktigt leder till stark gemenskap i en grupp och därmed till att det blir lättare att samordna inom gruppen. Men en stark gruppkultur kan å andra sidan leda till att det utvecklas en "vi och dom" - känsla, så att de andra uppfattas som konkurrenter, "farliga", "dumma" eller något ännu värre. Detta kan skapa avstånd till grupper med andra kulturer och gör samordning mellan olika grupper svår.

Jacobsen och Thorsvik *Hur moderna organisatorer fungerar* 1995: 123

Universitetsvärlden är en av de äldsta samhällsinstitutionerna med sina traditionella anor och djupt rotade strukturella system. Eftersom denna uppsats delvis undersöker en utbildningsgren som formellt rör sig på tvärvetenskaplig mark kan det vara bra att känna till något om de kulturella studier som finns gjorda inom det området.

### 3.4 Universitets kultur

Universitetets forskningsverksamhet har sedan åtskilliga decennier utgjorts av två traditioner vardera besittande skild syn på hur ett vetenskapligt arbete bör bedrivas. Att det även har kommit att växa fram två kulturer kring natur- respektive humaniora/samhällsvetenskapliga grenen är idag allmänt känt. På 1980-talet utvecklade den amerikanska antropologen Clifford Geertz denna tanke ytterligare då han menade att varje vetenskap i sig skapar sin egen kultur. Detta synsätt resulterar i att de olika disciplinerna inom den akademiska världen till stor del lever i olika världar.

Så trots att institutionerna för de båda traditionella inriktningarna går under samma fakultet så råder en unik "tyst kunskap" samt en skild kultur. På samma sätt menar han också att människorna som verkar i denna kultur infiltreras av dess mönster och på så sätt skapar en skild kultur. "*Akademiska discipliner tillhandahåller kulturella ramverk som får dess utövare att leva i skilda kulturer*" (Gerholm 1992:15)

Anledningen till att människorna kan leva i skilda världar förklaras utifrån ett antropologiskt eller humantperspektiv (i förklaringsmodeller så utgår man från att människan är i centrum). Detta beror på att varje vetenskap innehåller en viss mängd uppsatta begrepp och mänskliga processer, detta utgör den struktur som sedan anses som självklar.

Ett bra exempel är det nya lärarprogrammet där vi som studenter läser utbildningen vid ett flertal olika institutioner beroende på kurser eller inriktningar. Utifrån egen erfarenhet kan vi säga att detta inte skiljer sig vid Göteborgs universitet då de "oskrivna reglerna" blir mycket påtagliga eftersom utbildningen vilar på hela universitetets angelägenhet.

Att varje disciplin även kan ses som en socialorganisation och på så sätt bildar en grupperingar eller uppdelningar är en ytterligare förklaring till varför dessa skilda kulturer uppstår.

Vi delar till stor del författarnas resonemang men anser att de borde göras en tydligare skiljelinje mellan vad som räknas till den "tysta kunskapen" respektive kulturen. Eftersom vi utgår från att en kultur är någonting som skapas då individer integrerar (se förklaring av kulturbegreppet ovan) medan den "tysta kunskapen" för oss är det som "sitter i väggarna". En mera anpassad förklaring blir då istället att de "oskrivna reglerna" är en uppsättning kognitivt beteende som i traditioner formats till strukturer och av de verksamma tas förgivet. Med detta utgångsläge tror vi även att kulturen är tidsbunden både till kontext samt struktur, men är absolut inte av oföränderlig karaktär. Ett flertal forskare inom området nämner att svårigheten med kulturer är när det kommer till förändringar så som till exempel, omorganiseringar. Här upplevs en tröghet som har kommit att bli det särdrag för den icke uttalade långsamma process som ändå visar på att kulturer sällan är helt statiska.

Kultur är således ett resultat av aktörers handlande, men inte nödvändigtvis av nu levande aktörer då det som vi kallar kultur oftast består av band mellan generationer [...] Uttrycken "så har vi alltid gjort" och "så gör vi här" får sägas vara vardagliga uttryck för kulturens tröghet.

Persson, *Skolkulturer* 2003:14

### 3.5 Social struktur

För att kultur ska kunna uppstå kan vi säga att det krävs några grundläggande principer, möte mellan individer, kommunikation och samverkan. I vilken grad dessa faktorer interagerar med varandra blir alltså avgörande för hur mycket eller hur lite kultur det finns inom den givna organisationen. Vi ser inte kulturen som en homogengrupp med enhetliga värden och normsystem utan snarare som en heterogen verksamhet där uppsättningar av olika idéer och tankar råder.

Universitetets verksamhet och funktion i samhället kan grovt generaliseras och delas upp i två delar. Traditionellt bygger verksamheten på en forskningsbas där forskare arbetar med att bidra med nya resultat inom den befintliga ämnesgren studierna bedrivs. Vår förförståelse är att detta arbete kan se mycket olika inte minst beroende på de tre komponenterna vi nämnde inledningsvis, integration, kommunikation och samverkan.

Varför det skiljer sig åt mellan institutionerna beror i stor grad på inom vilken ämnestradition forskaren arbetar.

En historiker som studerar befolkningsutveckling inom ett område under en viss period söker sina materiella källor på helt annat håll än vad en forskare vid MKV gör när den undersöker mediernas nyhets bevakning under krig. Vad exemplet visar är kanske självklart men vad vi även försöker att lyfta fram är den grad av socialkontakt som förekommer i samband med forskningsarbetet. Detta tror vi är av relevans eftersom traditionen och vanan av att bedriva samarbete borde speglas i den nya lärarutbildningen.



Vår tidigare erfarenhet säger också att forskningstraditioner till viss del påverkar undervisningen som är den andra stora delen av verksamheten. En del institutioner har större erfarenhet av att bedriva undervisning och en del har mindre. Likaså är det med delaktigheten i lärarutbildningen och förmågan att knyta an didaktiska moment till sitt ämne/inriktning.

Lena och Thomas Gerholm betonar även vikten av den sociala relationens betydelse i en organisation, ”den sociala relationens karaktär, både inom det disciplinära kollektivet och i förhållande till omvärlden, spelar stor roll för det sociala klimatet inom en viss disciplin”. (Gerholm Doktor hatten 1992:15)

### 3.6 Forskningsteorier om organisation

Forskningsfältet inom organisationsteori är som tidigare nämnts brett. Grundläggande föreställningar om organisationers uppbyggnad har i teorin nyanserats och anpassats för att kunna tillgodogöra sitt specifika ändamål.

För att göra en grov generalisering kan vi säga att det teoretiska mönster som vi har hittat delas i två forskningsläger. Det ena hävdar att genom att studera enbart den abstrakta organisationen som en gamla klassisk maskin metafor leder i längden till de bästa mål förutsättningarna för förbättring i en verksamhet. Andra hävdar att det är de psykosociala som är avgörande för att organiseringen ska kunna fungera och därför bör studiefokus ligga på individer. Den centrala aspekten som skiljer resonemanget är hur man väljer att betrakta individen i organisationen och vilken roll den kommer att spela.

En organisation sträcker sig oftast över flera eller alla perspektiven, det finns ett syfte med forskarnas uppdelning när det gäller att strukturera forskningsperspektiven för att påvisa sin egna redovisade empirisktundersökta ”särart” av organisationsteoretiskt beteende.

Lee G. Bolman och Terrence E. Deal, har i *Nya perspektiv på organisation och ledarskap* gjort en indelning i fyra perspektiv där respektive fält representerar en skola/tradition i hur de betraktar mänskliga fenomen i en organisation.

1. *Det strukturella perspektivet* – Strukturen utgör den ram som i sin tur kommer att forma individen in i organisationen. Tyngdpunkten ligger på de mål som skall nås och vägen dit styrs av den arbetsfördelning och det ansvar som tilldelas genom specialisering. Ramverket eller organisationens väggar rymmer oskrivna regler, policy och en samordning som sker genom hierarkiskt styre. Struktur är synlig och visualiseras ofta med organisations-scheman, diagram eller befattningsbeskrivningar.
2. *HR – perspektivet* (human resource) – Det är individen som skapar organisationen och formar strukturen. Man ser människornas behov som centrala medel för att forma organisationer. Viktiga utgångspunkter är känslor, färdigheter, självförverkligande och begränsningar.
3. *Politiska perspektivet eller maktperspektivet* – Organisationer är arenor för konflikter mellan intressegrupper som kämpar för att erhålla störst makt och tillgång till de resurser som finns tillgängliga. Det är människans individuella sociokulturella särartsdrag ( synsätt, livsstil, kulturellt arv) som tillsammans med det specifika materiella skapar konflikter på både individuell och gruppnivå. Tvång, manipulation och koalitionsbildande samt inre grupperingar eller så kallade subkulturer har enligt

dessa forskare sin upprinnelse i det politiska perspektivet. En vanlig fråga är ”söker vi makt eller skapar vi makt?”

4. *Symboliskt perspektiv* – Lämnar rationellt tänkande för ett hermeneutiskt perspektiv, tolkar och brukar symboliska skrifter, spår, tecken. Organisationen bygger på kultur eller traditioner. Styret sker mer efter myter än regler man har svårt att skilja handlingar från mål och använder mycket metaforer för att beskriva sin verksamhet. Deltagarna går ofta in i roller som fungerar som symboler. ”Organisationer är teater: olika aktörer spelar ut dramat inne i organisationen, medan publiken utanför bildar sina intryck baserade på vad de ser ske på scenen” (: 33).

För att kunna förklara den komplexitet som lärarutbildningen utgör då den vilar på hela Göteborgs universitet räcker det inte med att visa på vilken roll den kulturella interaktionen spelar för organisationens utformning. Samspelet mellan aktörer i utbildningen kan ses som organisationens kärna, ett ostrukturerat system som lever ett ”osynligt liv”. Men verksamheten omfattas även av formella regelstyrningar så som arbets- och tim fördelning, syfte och mål i kursplaner eller inriktningens policy.

Detta är organisationens väggar, ett ramverk som oftast synligt strukturerar och reglerar organisationens funktion. Hur detta mönster framstår i lärarutbildningen kan tillkännages genom den teoretiska förklaringsmodell som det strukturella perspektivet ger.

”*Organisationsstruktur kan i sig tolkas som meningsbärande symboler som förmedlar något om kulturen i organisationen*” (Goodsell, 1989, Meyer & Rowan ,1977 citerat av Jacobsen och Thorsvik 1995:130)

### 3.7 Det strukturella perspektivet

Den organisationsteoretiska forskningen har sina rötter i den industriella revolutionen i början av 1900 – talet. Det var främst samhällsforskare som började intressera sig för hur organisationen fungerade och varför de inte nådde sina mål. I industrisamhället gällde det att effektivisera sig, för att kunna producera mer på kortare tid. Stämpelklockan infördes och tekniken utvecklades.

Detta brukar ibland kallas för ”Taylorism” uppkallat efter en av den tidens mest kända förespråkare av effektivitets utveckling teoretikern Frederick W Taylor. Han har främst gått till historien för sin ”scientific management” där han delar in arbetsuppgifter och arbetare så att de fick specifika verksamhetsområden. På så sätt skulle varje anställd prestera det maximala på minimal tid.

Synsättet kom sedan att utvecklas och brukar i dag ses som upphovstankarna bakom den strukturella skolan eller det strukturella perspektivet. Även om taylorismen är en grundtanke finns det inslag av andra organisationsteoretiska tolkningsform exempelvis ”Human Relations” samt byråkratiska inslag om makt fördelning från Max Weber och Karl Marx.

Organisationsstrukturen ser till de formella, strikta och sterila i strukturen. Begreppet innefattar hur man genom arbetsuppgiftsfördelning och samordning styr arbetet inom en organisation mot ett uppsatt mål.

Inom en organisation samverkar människor tillsammans och dessa utgör även likt organisationen ett strukturellt mönster, detta brukar kallas för den sociala strukturen. De två begreppen är närbesläktade och bär på flera likheter.

Normer, förväntningar och oskrivna regler som talar för hur arbetet i organisationen skall bedrivas både internt och externt. De grundläggande skillnader som kan ses i en formellt uttalad organisation är att sammansättningen av människor är medvetet utformad för att passa till de uppsatta mål t.ex. skapa en bra lärarutbildning. Inom denna struktur ryms även uppgjorda skapade beteendemönster där personalen istället för att agera spontant går in i en roll som reglerar uppträdandet och stämmer i bästa fall överens med organisationens policy och den anställdes position.

Att tolka organisationen ur ett strukturellt perspektiv innebär att man försöker läsa ut de regelbundenheter och förutsägbarheter som medlemmarna i organisationen påvisar. Detta påstående har dock fått mycket kritik eftersom de forskare som intresserar sig för socialpsykologi menar att man aldrig fullt ut kan förutse ett mänskligt beteende, dvs. Hur en person kommer att handla.

Strukturen utgör ett slags ritning eller plan för ett mönster av förväntningar och socialt utbyte mellan interna aktörer [exempelvis bildningsledare och lärare egen anm.] och mellan organisationen och externa aktörer” [studenterna egen anm.]

Bolman och Terrence 1995:61

Då vår undersökning bygger på tolkning av individuella uppfattningar angående sin funktion i lärarutbildningen är det bra att förtydliga hur den strukturerade universitetsorganisationen ser på samspelet mellan dem och belysa detta med praktiska exempel betonade på respondenternas roll.

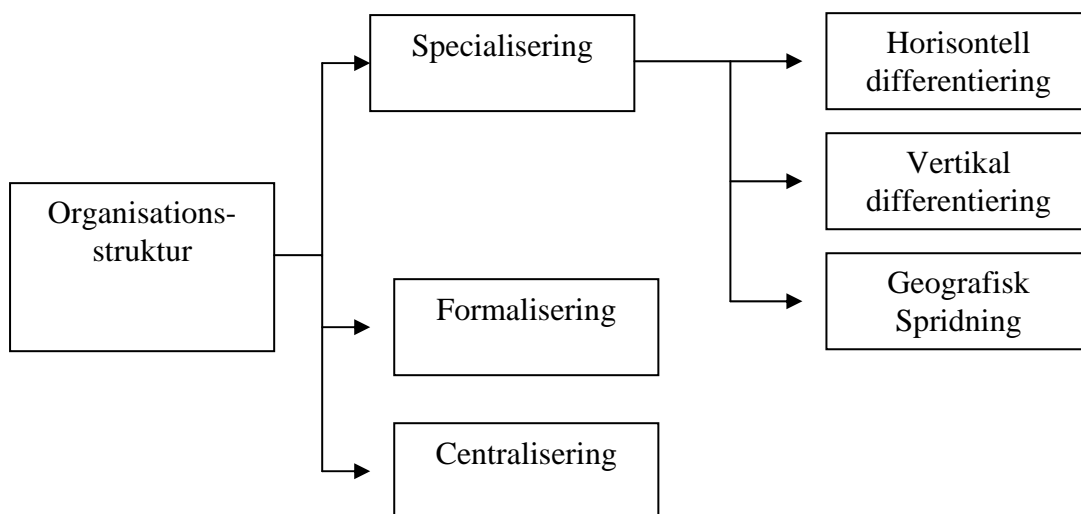
Ovanstående modell bortser från den enskilde individen och fokuserar istället till gruppen och dess sociala sammanhang, något som i en resultatredovisning kan vara en grundläggande orsak för en intressekonflikt mellan ämnesdidaktikens praktiska och teoretiska målstyrning.

### 3.8 Arbetsfördelning i praktiken

När en grupp människor skall lösa uppgifter tillsammans så sker det automatiskt en arbetsfördelning, det vill säga att personerna omedvetet eller medvetet intar roller. ”*När människor försöker lösa bestämda uppgifter sker arbetsfördelning som en naturlig och logisk konsekvens*”. (Gulick 1937 citerat av Abrahamsson och Andersen *Organisation* 2000:60)

Ju större grupp det är som skall samarbeta desto större krav ställs det på att samspelet fungerar, därför måste en koordinator ta på sig uppgiften och ansvaret att leda arbetet. Inom lärarutbildningen i Sverige är det lagbundet att utbildningen ska regleras av en lokalt styrande enhet. Koordineringen i Göteborg sker genom UFL och det är deras uppgift att se till att samordningen och verksamheten för ämnesdidaktiken sker enligt de mål som finns uppställda i såväl kursplaner som ekonomiska prepositioner rörande de olika inriktningarna.

Koordinering kan delas upp i följande delar beroende på vilket sätt samordningen sker, vilken nivå den bedrivs på eller typen av uppgifter som skall samordnas. Strukturerna kan ha flera olika dimensioner vilket kommer att försöka redas ut nedan.



Figur 3.3 Begreppet organisationsstruktur Abrahamsson & Andersen *Organisation* 2001:67

Sammanfattningsvis innefattar formaliseringen allt när det gäller styrningen genom regelverk, rutiner och procedurer. Hit räknas de allmänna och ekonomiska styrdokument som reglerar ämnesdidaktikerns arbete med kursupplägg och delaktighet inom verksamhetens olika inriktningar.

#### Arbetsfördelning

- Vem gör vad?
- På vilket sätt görs det?
- Vilket resultat får man?

På det sättet säkras en bestämd produktionsvolym och kvalitet genom att ställa förväntningar på noggrant utvald personal. Har dessa mål uppnåtts har man fullföljt en del av kvalitetssäkring inom organisationen och det ses som en garanti för att man skall kunna verka fullt ut.

En parentes som kan göras är att all statlig verksamhet som universitetet och lärarutbildningen går inom är kvalitetssäkrad.

För att kunna avgöra organisationens strukturella form används två centrala begrepp, där centralisering innebär att besluten som fattas i en organisation tas högt upp av en t.ex. Styrande ledning och decentralisering står för de motsatta, då besluten istället tas av personalen själva.

Detta är av relevans för uppsatsens analys och diskussions del eftersom en decentralisering upplevs av anställda i allmänhet som bättre men istället kräver det teoretiskt sett en i praktiken övergripande samordning i större utsträckning.

Decentraliseringen anses inte sällan vara att föredra framför centralisering, en uppfattning som grundas i premisen att detta är den mest effektiva organisationsformen. Men vad som lätt glöms bort är att ju mer decentraliserad en organisation är, desto mer koordinering kräver den.

Abrahamsson och Andersen *Organisation-att beskriva och förstå organisationer*2000:66

Vi är intresserade av att se om besluten fattas högt upp i organisationen (max centralisering) eller om de fattas långt mer i organisationen (max decentralisering) eftersom vi även kommer

att påvisa UFL:s roll och delaktighet som den formella ledaren för utbildningen och indirekt ämnesdidaktiken.

Inom den del som Bengt Abrahamsson och Jon Aarum Andersen, *Organisation - att beskriva och förstå organisationer* har kallat för specialisering ryms ett fler dimensionellt tankesätt som delats upp i följande kategorier.

Graden av specialisering bestäms av den horisontella och vertikala differentieringen och av den geografiska spridningen. Ju mer specialiserade människor i organisationen är med hänsyn till kompetens, arbetsuppgifter och arbetsfördelning, och ju fler organisatoriska enheter som finns, desto svårare blir det att kommunicera och samordna arbetet och desto mer komplex blir organisationen.

Abrahamsson och Andersen, *Organisation* 2000:64

### 1. *Horisontell differentiering* - denna kategori omfattar yrkesprofessioner.

I delkapitlet begreppsförklaringar beskrivs fyra kriterier för vad en yrkesprofession bör innefatta enligt de flesta professionsforskare. Kompetens för ett yrke innebär de facto inte att utövaren är professionell i sin yrkesutövning det krävs fler förutsättningar för att skapa en profession.

Forskare menar att desto fler olika yrken det finns inom en organisation desto mer komplex blir den. I lärarutbildningen och universitetets värld kan man kanske inte utskilja så många yrkeskategorier utan här är det snarare en form av gradering inom liknande yrkesform. Hur ser organisationens uppdelning ut med avseende på bland annat gruppernas funktion och ansvarsområde, vilken kompetens ämnesdidaktikerna besitter utifrån de arbetsuppgifter som den utför?

### 2. *Vertikal differentiering* - ger en bild hur organisations form ser ut.

Har den en spetsigare form innebär detta att det finns många nivåskillnader något som ofta förknippas med hierarki. En plattare variant innebär färre nivåer och större kontrollområden för de styrande. Det finns inga vetenskapliga belägg för att den ena eller den andra modellen är att föredra men formen är av betydelse för att se till om det formella budskapet i avseende på målen och strävansmålen i kursplanerna följs i ämnesdidaktikerns praktik.

### 3. *Geografisk spridning* - behöver inte spela någon större roll om organisationen är belägen på ett och samma ställe men om utspridning förekommer bidrar detta nästan alltid till sociala motsättningar. Rotlösheten som ämnesdidaktiker blir påtaglig då deras tvärvetenskapliga medverkan i lärarutbildningen gör det svårare att finna en fast punkt som t.ex. Ett rum på en institution. Tillhörighet och sympatisering kan dock avspegla sig i uttryck då man talar om sina formella medarbetare som "oss här" och "de där borta".

Specialisering inom organisationer leder ofta till att det uppstår skilda subkulturer i och med de olika organisationsenheterna som uppstår då fördelning av arbetet sker. Vi nämnde tidigare att den typen av grupperingar inte behöver betyda en negativ inverkan för organisationen. När det gäller lärarutbildningen så tror vi att det är just denna typ av subkulturella grupperingar som kan ligga bakom flera konflikter. I *Hur moderna organisationer fungerar* har författarna Jacobsen och Thorsvik gjort en uppdelning i tre kognitiva mekanismer som är kopplade till specialiseringen och gynnar uppkomsten av starka subkulturer. Detta kan i sin tur leda till att ämnesdidaktikerna vid en inriktning blir för koncentrerade på de delmål som de satt upp för sin egen kurs att de inte har viljan eller förmågan att se till utbildningens överordnade mål i kursplanerna:

1. Specialiseringens arbetsfördelning gör att ämnesdidaktikerns uppmärksamhet riktas närmare sin avgränsning och samtidigt hon/han från andra uppgifter/mål inom utbildningen som inte anses vara relevanta.
2. Kommunikationen mellan ämnesdidaktikern och andra lärare inom inriktningen riktar en ökad uppmärksamhet mot de delmål som ämnesenheten satt upp.
3. Inriktningens enheten formar det ämnesdidaktiska arbetet och den söker sin information med relevans utifrån ett arbete som bedrivs inom det specifika ämnet. Informationstillgången begränsas och riktar sig selektivt till endast det som anses vara relevant och förstärka inriktningen. Detta kan i sin tur leda till att de verksamma inom enheten ser sin inriktning som den viktigaste.

Genom att studera strukturbegreppet skapar vi oss en bild om hur organisationens yttre ser ut, detta teoretiskt formella ramverk som drar upp riktlinjerna för hur verksamheten bör organiseras. I specialiseringen går det utskilja hur dessa strukturer delar upp och avskärmar grupper inom organisationen som i sin tur skapar stora kulturskillnader då subkulturer uppstår. Detta visar organisationens form och det säger ganska mycket om varför relationen mellan ämneskunskap och ämnesdidaktiken ser så olika ut beroende på inriktning.

Men för att kunna skaffa sig en uppfattning om hur detta arbete genomförs i praktiken måste fokus riktas mot uppsatsens informanter och respondenter. Det är deras subjektiva röster som kommer att analyseras och teoretiskt kopplas för att sedan utgöra grunden för ett resultat i detta examinationsarbete.

Den formella strukturen kan ge oss en bild av vad som är lärarutbildningens och ämnesdidaktikens grundläggande antaganden, värderingar och normer.

---

## 4 Syfte och frågeställning

---

### 4.1 Syfteformulering

Syftet med vår undersökning är att belysa hur några ämnesdidaktiker ser på relationen mellan ämnesteorier och ämneskunskap inom lärarutbildningen.

### 4.2 Frågeställningar

Våra frågeställningar baserar vi på syftet med den empiriska undersökningen kopplat mot den teoretiska bakgrunden. Vi har valt att avgränsa undersökningsområdet för att belysa homogeniteten och de eventuella olikheter som inriktningarna inom lärarutbildningen påvisar med avseende på ämnesdidaktikens mening och dess betydelse för den äldre respektive den yngre ämnestraditionen. På detta sätt får vi tre olika infalls vinklar vilket skapar relevant materialmängd gentemot syftet.

#### 4.2.1 Yrkesprofessionen

Ämnesteori och ämnesdidaktik är de två block som formar lärarutbildningen. Detta är båda nödvändiga kunskaper för oss som blivande lärare, men vad är egentligen viktigast inom lärarutbildningen?

- Hur ser ämnesdidaktiker på sin profession?

#### 4.2.2 Mål och riktlinjer

- Vad och vem styr innehållet i ämnesdidaktikernas roll och uppdrag?

#### 4.2.3 Innehållet

- Vad innefattar ämnesdidaktiken inom respektive inriktning?

#### 4.2.4 Ämneslärarens uppdrag

- Hur är ämnesdidaktikerns syn på lärarens uppdrag?

## 5 Undersökningens genomförande

Arbetsprocessen eller förutsättningarna för metod och material har präglats på ett negativt sätt av juletider samt av som vissa upplevt det, ämnets "känsliga karaktär" - varför vill studenter gräva i sin egen utbildning? Till vår stora glädje gällde detta inte alla urvalsrespondenter och deras villighet att medverka har fått oss att trots allt kunna genomföra denna uppsats.

### 5.1 Val av metod

Kvalitativa forskningsintervjuer är den metod som vi har använt oss av. Detta har genomförts med såväl samtalsintervjuer som några enkätfrågor. Detta gör vi dels på grund av arbetets storlek och dels på grund av det syfte och frågeställningar som vi vill ha svar på. Man kunde ha initierat enbart en omfattande enkätstudie till samtliga inblandade. En fördel med detta förfarande är att fler eventuellt hade velat medverka. Att tolka och analysera en vittomfattande enkätstudie med kortfattade enkätvarsfrågor hade dock kanske inte kunnat ge den kontext som den specifika målgruppen besitter.

Att samtala och diskutera är troligen ett av de mest ursprungliga sätten att söka, skapa eller generera kunskap. Peter Esaiasson et al påtalar i *Metodpraktikan* att "Samtalsintervjuundersökningar ger goda möjligheter att registrera svar som är oväntade [...] möjlighet till samspel – interaktion mellan forskare och intervjuperson [...] samtalsintervjuer lämpar sig särskilt väl i situationer där vi (forskarkollektivet) inte har så stora kunskaper" (Esaiasson : 279-80). Larsåke Larsson et al ger i *Metoder i kommunikationsvetenskap* synen på bruket av kvalitativa forskningsintervjuer med att " de kan utgöra huvudsaklig metod i en undersökning [...] ord har en mening och används för att återge och förmedla fakta, känslor och värderingar [...] att lyssna är A och O i intervjuundersökningar [...] den kvalitativa forskningen har inte som mål att komma fram till entydiga besked om de teman som står i fokus för en undersökning, utan att på bästa sätt beskriva de motstridiga uppfattningarna" (Larsson: 49-67)

Valet av den kvalitativa forskningsintervjun har med andra ord stora fördelar när vi valde metod utifrån studiens syfte att belysa olika intressenters syn på ämneskunskap kontra ämnesdidaktik inom lärarutbildningen.

Intervjupersonernas medvetna eller undermedvetna motiv, mening eller intention med dialogen samt vår (och respondenternas) tolkning och framställning av adekvata frågor om det vi vill undersöka kan medföra en oenighet. Vi är medvetna om att vi bör ta problematiken på allvar utifrån ett validitets och reliabilitets perspektiv. Giltigheten (validiteten) är även beroende på att man intervjuar passande eller rätt person. För vår studie gällde att inom utvald ämnesinriktning finna intervjupersoner med lämplig kunskap (helst spetskompetens) och bakgrund. Vår uppsats interna validitet är baserade på tre intervjupersoner som fått agera representanter för ämnesdidaktiken vid fyra inriktningar inom lärarprogrammet. En av de utvalda verkar som ämnesdidaktiker vid två inriktningar och har då också delgett sina erfarenheter från respektive inriktningar. Deras trovärdighet eller uttalanden skall sättas i kontext med deras roll i lärarutbildningen samt de målsättningar som undermedvetet kan styra samtalet.

Undersökningen innefattar också ett antal enkätintervjuer som formulerats till informanter för att skapa en ökad förståelse och bakgrunds fakta kring de respektive inriktningarna. Deras medverkan ökar inte direkt vår möjlighet att dra generella slutsatser och resultat och har därmed inget extern validitets värde.

## 5.2 Urval av ämnesinriktningar

Vi har i den här uppsatsen valt att avgränsa oss till fyra inriktningar inom lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Dessa inriktningar har vi till en viss del strategiskt valt, för att som vi tror få kontraster och en vid men dock yttlig spännvidd. Vi försöker att fånga in den syn som de traditionella respektive de nyetablerade inriktningarnas ämnesdidaktiker har på ämneskunskapen och ämnesdidaktiken samt hur dilemmat speglas i kursernas innehåll. Att det sedan föll sig så att det just blev nedanstående två traditionella respektive två nyetablerade är slumpmässigt avgörande efter tillgänglighet och intresse att medverka. Bakgrundmaterialet med avseende på de fyra utvalda inriktningarna är av varierande grad eftersom de svar som enkätfrågorna gav från tillfrågade informanter uteblev eller var mycket begränsade. Därför har vår förförståelse samt subjektiva tolkning av information på hemsidor och i styrdokument i något fall blivit dominerande.

På grund av vår forskningsetiska ambition har vi även här strävat att så långt som möjligt anonymisera själva ämnesinriktningarnas namn. Varför vi förfar på detta sätt kommer vi något senare i delkapitel 5.7 att redogöra för. Vi är dock medvetna om att det kan skapa en viss irritation när själva inriktningens namn inte redogörs för samtidigt som det skapas en "hackighet" i citaten, men det primära är att åskådliggöra de didaktiska dimensioner som finns.

**Den äldre inriktningen** är ett anrikt och traditionellt etablerat ämne inom lärarutbildningen. Deras medverkan har funnits sedan 1970-talet. Kurserna ges från den humanistiska fakulteten där ansvaret ligger på två institutioner för att kunna skapa helheten inom ämnesinriktningen.

Deras enligt kursplanens formella syfte är med betoning på ämnesdidaktiken att "Förbereda studenterna för yrkesrollen [...] vidare skall studenten tillägna sig sådana ämnesdidaktiska kunskaper och färdigheter, att hon/han har förmåga att med utgångspunkt i ämnesstudierna utvecklar sina framtida elevers 'förmågor' (egen anm.) [...]"

I strävan mot detta syfte finns även en målsträvan, vilket formulerar att studenten skall ha kunskaper om "ämnet som skolämne [...] traditionens betydelse för skolämnets förändring över tid samt om ämnet som bildningsämne, färdighetsämne och erfarenhetspedagogiskt ämne [...] att ha sådana ämnesdidaktiska kunskaper och färdigheter att hon/han kan tillämpa och leda



ett utvecklande arbete i överrensstämmelse med skolans styrdokument [...] att ha sådana ämneskunskaper och ämnesdidaktiska kunskaper om [...] gestaltning och andra kulturella uttrycksformer [...]"

**Den andra äldre inriktningen** är även det ett traditionellt "skolämne" som funnits med i lärarutbildningen under en längre tid. Kursen ges från den humanistiska fakulteten där ansvaret ligger på en institution.

Deras enligt kursplanernas formella syfte är med betoning på ämnesdidaktiken att "[...] grundlägga en ämnesteoretisk kunskap och ge de blivande lärarna kunskaper och färdigheter även vad gäller ämnesdidaktisk teori och praktik [...] centralt i didaktiken är begreppet 'ämnes' (egen anm.) medvetande, det vill säga upplevelsen av sammanhanget mellan tolkningar av det förflutna, förståelsen av det närvarande och perspektiv på framtiden [...] den studerande skall bibringas grundläggande ämnesdidaktiska teorier och metoder utifrån ämnesteoretiska exempel valda ur pågående delkurs. Den studerande skall vidare kunna analysera, pröva och ta ställning till olika ämnesdidaktiska förhållningssätt."

**Den yngre inriktningen** är en relativt nyetablerad ämnesinriktning som inom samhällsvetenskapliga fakulteten började sin medverkan i och med införandet av den förnyade lärarutbildningen 2001. Kursen ges och administreras på en specifik institution. En institution som bedrivit utbildning och forskning inom sitt gebit under en längre tid. Sedan starten som ämnesinriktning har institutionen medverkat i lärarutbildningen på en mängd olika sätt, lärare från institutionen har medverkat på AUO, samhällskunskap, Hem- och konsumentkunskap, svenska för tidigare åldrar och som handledare och examinatorer vid examensarbetet.

Inriktningen enligt kursplanens formella syfte med avseende på ämnesdidaktik är att "[...] studenterna skall utveckla kompetens för att förstå och kunna analysera 'ämnet' ur olika perspektiv och abstraktionsnivå samt utveckla förmåga att som lärare skapa miljöer och verktyg för att lära om 'ämnet'".

Efter avslutad kurs skall den lärarstuderande "fått kunskap om ämnets karaktär i skolans värld och kunskap om olika förståelser kring 'ämnets' betydelse [...] ha lagt en grund för eget och andras fortsatta lärande."

**Den andra yngre inriktningen** är en mycket nyetablerad inriktning då den tillkom först 2003. Kursen bedrivs av samhällsvetenskapliga fakulteten men ansvaras av institutionen för freds- och utvecklingsforskning. Institutionen har innan varit aktiv inom lärarutbildningen då genom kursmoment vid samhällskunskapen.

Inriktningen enligt kursplanens formella syfte med anseende på ämnesdidaktiken är att den lärarstuderande "skall också utveckla förmågan att förstå olika sätt att uppfatta förhållandet mellan natur och samhälle och utifrån detta utveckla relevant kunskap för lärandeprocess inom detta fält."

För att uppnå kursens syfte skall studenterna även utveckla sin områdeskompetens genom att "[...] utveckla förmågan att analysera skolans roll som förmedlare av kunskap om förhållandet".

Att vi har valt att koncentrera oss på fyra stycken inriktningar inom lärarprogrammet på Göteborgs universitet är främst med avseende på uppsatsens storlek och tidsbegränsning. Att vi valde "vårt" universitet är nyfikenhet för den verksamhet som vi sedan drygt fyra år har levt och verkat inom. Även med en viss inspiration från AUO 3 blocket där värdet av att värdera och utvärdera förmedlades. Vår ambition var att ställa två äldre inriktningar, som dels har bedrivit lärarutbildning länge och dels redan är etablerade "skolämnen" ute i verksamheten. Tanken bakom detta var främst att se om det skiljer sig att bedriva ämnesdidaktik i anknytning

till de traditionella eller nyetablerade ämnet. Frågor som intresserade oss var, hur motiverar man exempelvis ett nyetablerat ämne som egentligen ännu inte finns i ordinarie skolform? Exempel på en inriktning av det senare slaget är den andra yngre inriktningen.

Hur sker progressionen i de traditionella inriktningarna? Är en fundering som samtidigt vi har ställt oss. Därav valet av traditionella kontra nyetablerade ämnesinriktningar.

Ett önskemål från vår sida har varit att även få någon ”talesman/kvinna” från den styrande enheten (UFL) att ställa upp för en intervju. Detta främst för att jämföra respondenternas informella svar med de mer formellt strukturerade styrdokument som reglerar verksamheten. Tyvärr avböjde de personerna som vi försökte att komma i kontakt med och hänvisade i stället till information i form av kursplaner och propositioner på deras hemsida.

Som en framtida fördjupning inom ämnesinriktningen finns det mycket mer att hämta. Ur ett kulturteoretisk aspekt skulle ett jämförande mellan de humanistiska/samhällsvetenskapliga blocken och några naturvetenskapliga inriktningar vara mycket intressant. Vi har upptäckt att forskningsfältet ur ett kulturperspektiv inom universitetets värld och lärarutbildningen är begränsat, därför finns det all anledning till att bana väg för ny forskning här. I ett större sammanhang skulle även ett jämförande ur ett nationellt perspektiv kunna ge många intressanta resultat. Eftersom lärarutbildningen i Sverige skall vara likvärdig kan det vara intressant att undersöka på hur ämnesdidaktikerna ser på förhållandet mellan ämneskunskap och ämnesdidaktik på andra universitetssäten i landet. Här finns även möjlighet till att göra en textanalys av kursplanerna eller dylika styrdokument som formellt styr verksamheten och se hur de efterföljs rent praktiskt.

### 5.3 Utvalda respondent och informantpersoner

Materialet baseras i huvudsak på tre samtalsintervjuer med ämnesdidaktiker som representerar respektive fyra inriktningar. Att en person får stå som respondent för två inriktningar beror helt enkelt på att denne är verksam ämnesdidaktiker på två inriktningar.

Att vi valt att spegla ämnesdidaktikernas syn på kopplingen mellan ämnesteorier och ämnesdidaktik är mycket på grund av tillgängligheten. Eftersom deras uppdrag är en formulerad titel var vår förförståelse att dessa skulle vara lätta att få tag på. Uppdraget som ämnesdidaktiker inom en inriktning kan inte heller tillfalla ett flertal personer utan det är i de flesta fall endast en eller två som ansvarar för uppgiften. Detta visade sig inte riktigt vara fallet, då en av de nyetablerade inriktningarna som vi undersöker hade tre ämnesdidaktiker kopplade till didaktiken och där den ansvariga för ämnesinriktningen inte viste på rak arm vilka personer de var. Som första ambition hade vi även tänkt låta några ämnesteoriker (lärare vid inriktningarna) ge sin syn på dilemmat. Detta hade varit intressant då vår förförståelse säger att de borde värdesätta den teoretiska kunskapen eftersom de anställda i de flesta fall inte är utbildade ”lärare”. Av relevans hade även varit att få fram deras syn på sin roll, medverkan och samarbetet inom inriktningen på lärarutbildningen. På grund av uppsatsens avgränsningar och tidsbrist präglade aspekt får detta dock vänta till ett annat tillfälle eller ligga till någon annan forskares förfogande.

.

#### 5.3.1 Informanter

För att erhålla en bredare och fylligare bakgrundsinformation har en enkät skickats ut till de inriktningsansvariga på respektive institution. Enkäten skickades till fem personer då slutligen endast tre svar inkom och samtliga var mycket korta och inte särskilt utvecklande.

Att informanternas frågor formulerades som en enkät och skickades via mail var med hänsyn till att vi ville ha ett snabbt och specifikt formulerat svar med avseende på de frågor vi ställde. Vi ville även ge personerna möjlighet att skriva ett svar när det passade dem även detta ihop om att få in så många svar som möjligt. Att nu inte resultatet föll sig så positivt som vi hade väntat oss och att även informanter avböjde på grund av tidsbrist att svara på fem frågor, måste vi med en viss nedstämdhet acceptera. Mera sorgligt är dock de utvalda som trots påminnelser valde att inte svara alls, något som vi kanske skulle ha kunnat kringgå om vi använt oss av mer preciserade frågor eller en annan metod. Frågorna som enkäten innehöll (se bilaga 2) var till antalet få medan dess innehåll var av en relativt omfattande karaktär. Vi upplevde att några informanter hade svårt att förstå vad vi ville ha svar på. Därför så hade vi eventuellt kanske kunnat få in fler svar om utformningen förtydligats av fler specifika frågeställningar kanske i kryssform. Vi hade inte nödvändigtvis fått fler men troligtvis fått mer utvecklade svar vid ett personligt samtal. Detta hade i sin tur inte varit relevant för denna studie eftersom det varit allt för tidskrävande.

Eftersom informantfrågorna nu endast var lämpade för att skapa oss en bredare överblick på inriktningen har de luckorna som uppstått med en bristfällig insamling av material inte direkt påverkat resultatet för vår undersökning

Ett generellt problem med att genomföra denna uppsats har varit att personer som vi har försökt komma i kontakt med har varit mycket svår anträffbara. Trots mail, påminnelser och telefonsamtal med bifogade medelanden hörde vissa aldrig av sig.

Slutligen till vår fördel bör nämnas att efter ett flertal år i den akademiska utbildningsvärlden och med egen upplevd erfarenhet från flera inriktningar har vi ”dränerats” i systemet och lärt oss vart vi ska leta för att hitta det vi söker. En nackdel är att vi låter färga oss av den miljö vi har beskrivit. Å andra sidan vi anser att man bör ha en insikt i det man forskar om.

## 5.4 Tillvägagångssätt

Vi startade studien med att diskutera hur ämnesdidaktiken och ämneskunskapen har profilerats i de olika inriktningarna som vi varit verksamma inom under vår tid på lärarutbildningen. Vår förkunskap sa oss att trots att lärarutbildningen till sin formella struktur ska fungera som en homogen organisation så varierar dock dess innehåll brett. Detta är ett sakförhållande som är mera påtagligt för oss som ska bli ämneslärare och läser vår utbildning på skilda inriktningar under olika institutioner. Att institutionens traditioner färgar den teoretiska undervisningen utifrån kursernas upplägg, krav och behov är ganska naturligt men hur är det med ämnesdidaktiken? Även här bär vi med oss en mycket olik föreställning om hur den didaktiska kopplingen i förhållande till ämnet har framställts. Erfarenheten av att de etablerade traditionella ämnena inom utbildningen hade en syn på ämnesdidaktiken i förhållande till ämneskunskapen och de nyetablerade inriktningarna hade en annan drev oss att söka teoretiska belägg för vår tes.

Samtidigt försökte vi koppla dilemmat med de flerdimensionella uppgifterna i utbildningen till den aktuella samhällsdebatten rörande studenternas som elevernas låga kunskapsnivå inom ämneskunskaper.

Vi började söka teoretiska förklaringsmodeller till varför ämnesdidaktikens upplägg, innehåll och design kan skilja sig åt trots att de ryms inom samma utbildning. Tidigare forskning eftersöktes men teorier kring universitetet, lärarutbildningen och inriktningarnas strukturer och kultur visade sig vara svårfunna eller obefintliga. Slutligen lämpade det sig att förlika

lärarutbildningen med en organisation där informella som formella mönster reglerar verksamheten. Därför är begrepp som organisationskultur och organisationsstruktur nu centrala i denna uppsats.

Urvalet av inriktningar dröjde eftersom vi först sammanställde några korta enkätfrågor och mailade dem till ett flertal olika inriktningsansvariga. Tanken med denna kontakt var att skapa sig mer information om inriktningen samt kanske även få namnuppgifter om vilka ämnesdidaktiker som arbetar inom respektive inriktningen och eventuellt några lärare som kanske kunde ställa upp på intervjuer. Det strategiska urvalet av personer skulle väljas främst utifrån sin yrkesprofession som ämnesdidaktiker eftersom de har makt, möjlighet och kunskap i ämnet. Då deras svar dröjde eller uteblev så var vi tvungna att på egenhand slumpvist söka upp och ta kontakt med ämnesdidaktiker som kunde tänka sig att medverka. Viss problematik skedde även när vi försökte komma i kontakt och få ansvariga att ställa upp för samtalsintervju. Efter påtagliga mail, telefonsamtal och även personliga besök med blandat resultat fick vi ihop de tre personer som nu medverkar.

Intervju tillfällena har även på grund av variation på respondenternas tillgänglighet blivit relativt tidskrävande, eftersom de varit utspridda över hela uppsatsskrivningsperioden (den första genomfördes 25 november och den sista 19 december). Vi har dock vid alla tillfällen brukat diktafon och ställt likvärdiga frågor utifrån en intervjuguide. Samtliga intervjuer är transkriberade av oss själva och för att inte materialet på något sätt ska vara färgat av vår redigeringstolkning, är en direkt avskrift av bandmaterialet.

Vår intervju-undersökning bygger på att respondenterna/informanterna har kunnat utveckla sin egen åsikt, idé, kunskap inom ämnet.

*Vid en samtalsintervju-undersökning handlar det ofta om att kartlägga människors uppfattning på ett område för att där igenom kunna utveckla begreppet och definiera kategorier*

Metodpraktikan: 255-56

Intervjustrategin är att intervjupersonerna är både respondenter och informanter. Informanter anger *Metodpraktikan* till att "man väljer sina fall eller sina intervjupersoner just för att de kan förväntas omfatta ett koncentrat av kunskap med avseende på det forskningsproblem som man står inför".

Vi ställde med andra ord frågor som intervjupersonerna själva fick utveckla för att skapa ett "informationsdränage". Respondenternas roll innebär att personerna ger sin syn och åsikt om det aktuella området. Intervjuguidens utformning är vald efter de premisserna att vara ledande och utvecklande. De kategorier som formulerar huvudrubriker för respektive frågeblock baserar sig på uppsatsens syfte och frågeställningar medan underliggande frågor är generellt genomgående ostrukturerade, det vill säga intervjupersonerna har givits ett stort eget tolkningsutrymme och möjlighet att svara utifrån egna åsikter och erfarenheter. Det är även utifrån de kategorier som slutligen resultatanalysen vilar och sammanfattande slutsatser diskuteras.

Vi har låtit intervjupersoner berätta i sammanhängande citatblock i kapitel 6, om sin verksamhet med egna ord därav formen inom resultatanalysen och vi har enbart varsamt redigerat monologen. Sammanfattningarna som följer inom varje frågeställningsblock skall enbart ses som sammanfattning av respondenternas svar en sammanhängande analys kommer senare att byggas i slutdiskussionen. Vi ger därmed läsaren en möjlighet att själv bilda sig en uppfattning av och om respondent-svaren.

Intervjuerna har skett inom intervjupersonernas arbetsmiljö, med undantaget på en av de äldre inriktningarna där intervjun genomfördes på humanisten i ett avskilt hörn av korridoren.

Detta medförde störningsproblem eftersom en närliggande dörr nyttjades flitigt av en pratglad fredags firande personal.

## 5.5 Skriftligt material

Vi använder oss dels av offentliga material och dels av vanligt studiematerial. Såsom offentligt material betraktar vi tryckalster från myndigheters och Göteborgs Universitet hemsidor. Kursplaner, propositioner och SOU rapporter är mer specifika exempel. Den litteratur som brukats har använts för inhämtningen av faktakunskaper till bakgrunds och teorikapitlet. I framställningen av den breda bakgrunds beskrivning har vi använt fack och utbildningslitteratur med avseende på den kronologiska progressionen. För att skapa oss en uppfattning om den kunskap som formar teorikapitlet baserar sig därför detta på böcker rörande det organisationsteoretiska forskningsfältet.

## 5.6 Validitet och reliabilitet

För att vi ska åstadkomma högsta möjliga giltighet och tillförlitlighet (validitet respektive reliabilitet) är det vitalt att undersökningsmaterialet är kritiskt betraktat. Ett kritiskt betraktande innebär att man som forskare förhåller sig objektiv till respondenternas svar och utläggningar om ämnet. En källkritisk förförståelse byggd på vår ämneskunskap samt delaktighet inom lärarutbildningen präglar dock vår analys av svaren och åsikterna som intervjupersonerna ger, allt är relativt.

Vårt intervjumaterials kvalité, giltighet och tillförlitlighet är format av vår ambition att låta materialet påverkas så lite som möjligt av våra åsikter och förutfattade meningar. Trots detta så föreligger det alltid risk för subjektiv prägning vid denna typ av kvalitativa forskningsstudie. Vi anser att, när vi ger läsaren möjlighet att direkt i textmaterialet kunna ta del av intervjupersonernas yttrande (vi kommer ej att bifoga intervjumaterial enbart intervjuguiden) ökar både validitet och reliabiliteten. Nackdelar är att textmassan ökar samt att läsaren bygger en egen infärgning av materialet.

Vårt intervjumaterial har haft den stora fördelen att väl följa de frågeställningar och det syfte vi ställde därav vår förmåga att kunna blottställa intervjumaterialet i Resultatanalysen.

Vår struktur på intervjufrågeställningarna och vår flexibilitet ökade på värdena. Flexibilitet betyder att efter den första intervjupersonens transkribering fann vi mönster som styrde de följande intervjuerna, med andra ord att motverka en spretning av intervjumaterialet. Vi styrde indirekt intervjupersonerna så att dessa höll sig inom frågeramarna. Vid vår bearbetning fann vi snart att frågeställningsrubrikerna väl motsvarade intervjuguidens frågor och därmed såväl syfte som uppsatsens frågeställningar.

”uppsatsens frågeställningar var väl anpassade till intervjuguidens rubriksättningar”.

## 5.7 Forskningsetiska principer

Inom och inför humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning delas det ut ett informativt häfte om de forskningsetiska principer som gäller all forskning som är knuten till fakulteten. Regler som borde vara allmängiltiga för all forskning. Översiktlig kan reglerna delas upp i fyra punkter

- *Informationskrav* att forskaren informerar de berörda om syftet
- *Samtyckeskravet* deltagarna i undersökningen kan själva bestämma om de vill delta

- *Konfidentialkravet* största möjliga anonymitet skall ges samt att undersökningsmaterialet skall förvaras så att inte obehöriga kan ta del av det
- *Nyttjandekravet* materialet får endast användas i forskningsändamål

Vi har idag en djup etisk medvetenhet, den har vi etablerat tack vare ett flertal vetenskapliga undersökningar något som varit regelbundna moment inom vår utbildning. Något av det vi beaktat är

*Samtycke och Anonymitet* vi har informerat de tillfrågade om syfte, frågeställningar osv. med examensarbetet samt givit dem möjligheter att själva utan större påtryckningar tänka över sitt deltagande samt eventuellt ett avböjande. Med detta i åtanke tillämpar vi största möjliga anonymitet så länge den inte påverkar teori, syfte osv. vi ser ingen anledning att framställa enskilda personers åsikter eller personalia, de är representanter för en yrkesprofession samt en inriktning (eller flera) inom lärarutbildningen. Avvägning mellan dessa kan vara svår men vi har eftersträvat anonymitet så långt som möjligt, ibland enligt någon kanske för långt. Yrkesprofessionen så som ämnesdidaktikern är samtidigt så specifik med få aktörer att om kravet har varit önskemål om anonymitet så har vi skribenter så väl tidigare som nu med examensarbetet eftersträvat att tillmötesgå våra respondenters önskemål. Vi har även dolt ämnesinriktningarnas identitet, syftet med undersökningen är att påtala eller beskriva dimensioner mellan traditionella och nyetablerade inriktningar inom lärarutbildningen. *Genus* vi omtalar ej könstillhörighet vilket vi i denna undersökning inte anser har någon relevans.

*Tredje man samt offentlighetsprincipen* vi är väl medvetna om att studien är ett offentligt material och som därmed är tillgängligt för alla och envar. Därmed kan tredje man drabbas. Undersökningsmaterialet kommer vi att förvara i en överskådlig tid för att senare makulera

## 6 Resultatanalys

*Initialt i resultatanalysen presenterar vi kort ämnesdidaktikens väsen detta för att skapa en förståelse för perspektiven och basen för ämnesdidaktiken vid Göteborgs universitet.*

*Resultatanalysen bygger på de allmänna frågeställningarna, där respondenternas intervju svar leder fram till en generell analyssammanfattning. Som en del av de etiska normerna är respondenterna fullständigt anonymiserade, vi kommer inte att relatera personspecifikt på citaten. Vi försöker att hålla ett totalt genusneutral perspektiv på respondenterna. Vi kommer att använda oss av fakultetsbeteckningar men institutionerna samt ämnesinriktningarna kommer att sammanfattningsvis betecknas traditionell (ev. äldre) och nyetablerad ämnesinriktning.*

### 6.1 Ämnesdidaktikens väsen

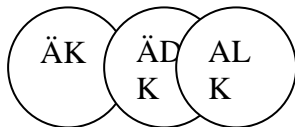
*Ämnesdidaktiken har som specifik benämning och generell del av lärarutbildningen kortast medverkan men har som metodik rötter från folkskolestadgan (och tidigare). Några av våra intervju personer förklarar ämnesdidaktikens bakgrund, tillblivelse och etablering*

- *togs fram och dammades av, för det var ju ett jätte gammalt begrepp från 1600-talet och framåt som sedan inte användes i Sverige under många år och sedan var det ju Ference Marton som grävde upp det och började teoretisera kring också bildades då en ämnesteoretisk ...*
- *tidigare var det ju så att fram till 1986 blev man förordnad som ämnesmetodiker med ämnesteori. Det bytte sedan namn till det som jag är nu, ämnesdidaktiker.*

Björn Andersson professor på enheten för ämnesdidaktik koncentrerar innehållet med att "ämnesdidaktikens uppgift är att skapa, utveckla och vårda kunnande om undervisning angående olika innehåll och under olika betingelser". (om ämnesdidaktikens natur, kultur och värdegrund 2000)

Bengt Schullerqvist har i sin rapport påvisat hur internationell forskning ger perspektivet på didaktik som en bro mellan ämne och pedagogik. "Ämnesdidaktiken skall ha en sammanbindande, integrerad roll i lärarutbildningen" (Ämnesdidaktik i lärar- utbildningsreformen och vid Göteborgs universitet 2003: 37) Bengt Schullerqvist använder sig av en enkel modell med tre cirklar för att illustrera det samma

Figur 6.4 Ämnesdidaktikens cirklar



I figuren står ÄK för ämneskunskaper, ÄDK för ämnesdidaktiska kunskaper och ALK för allmänna lärarkunskaper och alla tre cirklarna måste sitta ihop för lärarutbildningen skall ges en helhet. Bengt Schullerqvists rapport föreslår bland annat att UFL som ytterst ansvariga tydliggör ämnesdidaktikens centrala roll inom lärarutbildningen och att en fortsatt diskussion förs om ämnesdidaktikens framtida institutionstillhörighet.

En Utbildningsledare har under Rådslagen för ämnesdidaktik informerat om att man knutit till sig ämnesdidaktiker i anställningsform och hävdar starkt "att låt ämnesinstitutionerna få hela ansvaret för hela utbildningen". En annan fakultets utbildningsledare följer upp med den föregående och påtalar att innehållet skall vara i fokus istället för själva ämnesdidaktiken med andra ord "ta bort namnet ämnesdidaktik inrikta sig på relevant material i lärarutbildningen" den utbildningsansvarige vill även här "ha in hela pengapåsen in till fakulteten från UFL" Det finns tydligt många åsikter om didaktikens väsen men att lära hur man lär ut kunskaper som en vetenskap eller förmåga är av vikt för lärarprofessionen är samtliga rörande överens om, det är bara formen och perspektivet mellan didaktik och ämnesteori som skiljer samt fördelningen av medel därtill.

## 6.2 Yrkesprofessionen

- **Hur ser ämnesdidaktikern på sin profession?**

Att bli förordnad som en ämnesdidaktiker kan dels bero på personlig lämplighet och gedigen yrkesbakgrund. Samtliga av våra respondenter har en professionsbakgrund i en äldre traditionell ämnesinriktning, de två senare svarande har nu även en ämnesdidaktisk roll i varsin nyetablerad inriktning

- Är från början grundskollärare och gymnasielärare. Har varit lärare på högskolan sedan 88 och nu så är jag universitetslektor i just ämnet ämnesdidaktik.
- Timlärare, [...] studierektor, [...] erfarenhet från universitet och folkbildning på universitetsnivå och administrativ, [...] jobbat i lärarutbildning vid Göteborgs universitet sedan 1979, [...] jobbat tio/femton år som inlånad lärare på 'nyetablerad ämnesinriktning' (egen anm.) Tidigare var det ju så att fram till 1986 blev man förordnad som ämnesmetodiker med ämnesteori. Det bytte sedan namn till det som jag nu är. Man hade alltså även ansvar för ämnesteorin inom

lärarutbildningen, så man gav ämne teorin för blivande lågstadielärare, de andra fick ju läsa på institutionen.

- Jag har arbetat på lärarutbildningen sedan 1980 alltså jobbat med varianter av ämnesdidaktik[...] har i jobbat i många år som kursledare och studierektor i många år.

Samtidigt kan man gå den rent akademiska vägen genom att disputera i ämnet, något som våra respondenter ännu inte har gjort. ”jag är på väg med min disputation”. ”jag är uppgraderad lektor”.

Våra informanter berättar om hur man genom att man skrivit en avhandling inom ämnet kan gå direkt in som ämnesdidaktiker men uppgradering av titel kan ske genom att man har undervisat länge och skrivit mycket, ”man kan presentera en vetenskaplig text [...] det kan jämföras ungefär som ett avhandlingsarbete”. Vår informant på en traditionell inriktning betonar värdet av att ha en lång yrkesprofession, både teoretisk och praktisk

- den är den typen vi borde ha mest av inom lärarutbildningen, inte det ena eller det andra [...] men det innebär ju bara att då hinner vi inte jobba mer än en tio femton år innan vi går i pension. Vi måste ha med oss erfarenhet.

Respondenten inom såväl den traditionella som den nyetablerade inriktningen beskriver sitt ämnesdidaktiska förordnande som att. ”Jag anställdes här en gång i tiden som ämne teoriker och sedan när de här påhitt om didaktik kom upp så plötsligt så var våra tjänster bara formulerade så”.

Ämnesdidaktikern ser sig som en handelsresande inom utbildningen, ”man går in och har några timmar, åtta timmar här och fem timmar där osv., så det är inte riktig hemmaplan” något som kan innebära kommunikativa tvärvetenskapliga fördelar och en stor frihet att utforma sin undervisning ” det är delvis väldigt roligt att möta olika studentkategorier och olika ämnes traditioner”. ”Jag får en frihet att göra som jag vill [...] så länge det fungerar bra lägger vi (ämnesinriktningsansvariga egen anm.) oss inte i det”.

Vi har ett exempel på en nyetablerad inriktning som letar efter sin funktionella form, där är ämnesdidaktikern sporadiskt inne och kan inte ses som en regelbunden gäst eller ”handelsresandet” en av våra respondenter är involverad i denna inriktning ”alltså i det här läget så det blir det ju inte riktigt så, det är så oerhört antal få timmar som vi är ute på 'Z' (egen anm.) och i höstas inte alls, sedan på slutet vet jag inte riktigt om jag har rollen som ämnesdidaktiker eller ämne teoriker”.

Nackdelar med att vara ”handelsresande” i didaktisk utbildning är att

- det finns en mättnadspunkt när man på flera ställen på samma dag, det finns alltså en rent fysisk, geografisk, lokalitetsaspekt på det och då är det lite för många bollar i luften.

Andra nackdelar är

- Vi (ämnesinstitutioner och ämnesdidaktiker egen anm.) går i parallella spår men annat kan det inte bli förrän jag blir helt integrerad i ’den traditionella ämnesinriktningen’ (egen anm.), att jag blir anställd här att jag blir en del kollegiet och inte som nu en gäst.



Man är inte delaktig i ämnesinstitutionens dagliga verksamhet och har ringa påverkan på själva verksamheten som den verksamme ämnesdidaktikern i den traditionella ämnesinriktningen informerar oss om

- Om det dom gör inte fungerar sig så bra kan jag då lägga mig i det då? Nej det går ju inte för vi är inte på jämbördig grund. Det är vi inte.

Rotlöshet yttrar sig på exempelvis diskussionen om ett eget arbetsrum

- rent geografiskt är det lättare att jobba på den 'nyetablerade ämnesinriktningen' (egen anm.) när jag sitter där så mycket [...] när det gäller Humanisten så kommer jag flåsande upp för backen med kassar och väskor, sitter en stund på en kollegas rum eller i kafferummet [...] man har inte den där vardagliga kontakten.

Gemensamt för respondenterna är att de har rum på mer än en institution och upplever en splittring en splittring som dock kan vara positiv enligt respondenten från den äldre inriktningen

- då väljer jag själv med vem jag vill umgås med. Det är ingen som reagerar om jag stannar kvar här istället för istället för att åka ut dit [...] det är ju ingen hemlighet om jag skall utvecklas som 'ämneskunnig' (egen anm.) så måste jag prata med 'ämnesteoretiker inom ämnesområdet' (egen anm.) i första hand. Sedan har man ju utbyte, rent didaktiskt har jag ju faktiskt störst utbyte med teknik [...] skulle jag prata med någon i Pedagogik så pratar jag med 'en akademisk auktoritet inom området.' (egen anm.)

Med epitetet handelsresande i didaktikundervisning finns det en möjlighet att undervisa i didaktik utan hänsyn till ämneskunskapen men trots allt är de egna ämneskunskaperna utslagsgivande för det ämnesdidaktiska uppdraget. Rotlösheten har samtidigt en påverkan på den egna forskargärningen

- ja, du kan få dyka upp var som helst i princip och det betyder alltså att jag kan aldrig få en kreativ forskningsmiljö i ämnesdidaktik på en ämnesinstitution, där blir alltid ensam. [...] man placerar folk på olika ställen [...] det får vara en tillfällig lösning i så fall. Klart jag har själv fått hoppa in lite varstans för att vi måste lösa problem. [...] då kvackar man!
- det finns ju en inriktning som är mera allmäntdidaktisk och har att göra med pedagogik [...] men jag tycker nog att ämnesdidaktik är knutet till ett specifikt ämne jag skulle inte kunna undervisa i någonting annat [...] men jag är inte vetenskapligt skolad i 'det nyetablerade ämnesområdet' så att där känner jag att jag inte kan ha med någon större trovärdighet [...] medan i 'det traditionella ämnet' (egen anm.) så skulle jag gärna ha både teori och didaktik delen

Rumsfördelningen är ojämnt fördelad några har en fast plats andra har kanske ingen "det tog lång tid innan jag fick det" "jag tror att de flesta ämnesdidaktikerna inte har någon plats att sitta på överhuvudtaget" anmärker ämnesdidaktikern i den traditionella inriktningen.

Det finns av tradition meningsskiljaktigheter om ansvaret för ämnesdidaktik mellan de som fördelar de ekonomiska förutsättningarna och ämnesinstitutionerna samt mellan de som har det övergripande ansvaret för pedagogiken och de som vill ha den samma

- Det är som på X (egen anm.), den klarar vi själva. Samtidigt är det som du säger en konflikt, i den meningen att den ideologisk därför att den som undervisar på en institution är då per definition lärare men behöver inte när de undervisar i ämne teori följa ämnesdidaktiska förhållningssätt [...] dom har nämligen sagt upp bekantskapen
- med lärarutbildningen och sagt att vi sköter den själva och vi vill inte ha dom pengarna som UFL delar ut till 'X-didaktiken' (egen anm). Det löser vi själva för vi har en som är lärare här [...] det blir ett litet antal timmar för det finns ju inga pengar till det då naturligtvis. Det har vi uppmärksammat och kräver då förhandlingar med fakulteten om det här och då svarar dom: nämen ge oss då pengarna så sköter vi det själva för dom pengarna. Nämen då säger vi att det är ju vi som har dom pengarna, vi vill ju komma som ämnesdidaktiker

Ett ytterligare sätt at visualisera bilden av problematiken sammanfattas med att

- det har funnits tendenser från fakultetsnivå framför allt från Humfak tidigare som då inte bara ville köpa in flera utan lägga den befintlig ämnesdidaktiska kompetensen på Humfak men också ha kurser för de som har ämne teoretiska kurser så att de som fungerar som ämne teoretiker även skulle kunna fungera som ämnesdidaktiker [...] det gjorde det förra året, men jag tycker inte det att det gör det nu egentligen, nej jag tycker inte det är så. Ett tag så hade man stormöten kring ämnesdidaktiken och det var så där så att huggtänderna växte ut hos alla möjliga.

## **Sammanfattning**

Ämnesdidaktikerns profession bygger på dels en praktisk bakgrund dels en ämne teoretisk grund eller en kombination av bägge, professionen bygger på ett förordnande som innebär att den personliga lämpligheten i att lära ut väger tyngst. Man kan inom den akademiska världen bli uppgraderad i tjänsten och få ett förordnande genom att påvisa kapacitet i att framlägga en vetenskaplig tjänst så som våra intervju personer har blivit. Epitetet handelsresande i utbildning är en passande beteckning på arbetssituationen. Ämnesdidaktikern har i bästa fall ett arbetsrum på den fakultet där han undervisar samtidigt som didaktikern inte känner sig "som hemma" i egentlig mening någonstans, de upplever en splittring i sin tillhörighet. Fördelen med arbetssituationen är att ämnesdidaktikern har en stor frihet att välja sitt umgänge eller med andra ord ämnesdidaktikern har en stor frihet i sin yrkesprofession att plocka fram kontakter från sina olika arbetsmiljöer. Den vardagliga kontakten med arbetskollegor inom samma profession har man dock inte när som ämnesdidaktiker är gäst i verksamheten.

Det finns en problematik ute på institutionerna om synen på ämnesdidaktik, ett uppenbart hot mot ämnesdidaktikerns yrkesprofession. Flera ämnesinstitutioner ifrågasätter behovet av en specifik ämnesdidaktiker och anser att ämnesdidaktiken kan man ta hand om själva. Institutionerna ser de ekonomiska fördelarna med didaktik och vill därmed hantera didaktiken själva enligt ämnesdidaktikerna.

## 6.3 Mål och riktlinjer

- **Vad och vem styr innehållet i ämnesdidaktikernas roll och uppdrag?**

Innehållet utformas av kursplaner ekonomiska styrdokument, centrala riktlinjer, centrala styrorgan samt till stor del av ämnesdidaktikerna själva

- ja det står ju i de ekonomiska styrdokumenten, och underlag i riksdagsbeslut och budget där står det rätt tydligt
- ja det reglerar ämnesdidaktiken bara rent formellt och organisatoriskt. Det reglerar den inte till innehållet [...] själva det ämnesdidaktiska innehållet det har jag själv utformat. Det finns ju en del nu nerskrivet i min bok om 'den traditionella ämnesrådets' undervisning.
- när det gäller den traditionella inriktningen så träffas vi på planeringsmöten [...] det blir mera formellt i och med att det är så många inblandade och det har legat på en ren strukturell nivå, så att det har dels varit vi undervisande lärare och dels studierektor och enhetschefer som har hållit i det här också har det varit UFL och Hum-fak och IPD, så det har varit många formella beslut om tilldelning och sådant innan man har kunnat komma ner och säga att du gör det och jag gör det också har man kunnat lägga ett schema [...] rent geografiskt är det lättare att jobba med 'den nyetablerade inriktningen' (egen anm) när jag sitter där så pass så mycket. [...] de sista åren har det varit ett närmare samarbete på inriktningen i och med att det är Y (inriktningsansvarig egen anm.) som har jobbat med det här och i och med att vi gemensamt känt oss fram till en modell som är fungerande så har nog det samarbete varit mer av diskussionsbasis och mindre av formellt sammanträde men det förekommer både formella överenskommelser och informella diskussioner på båda ställena [...] Y och jag har designat den här modellen och sedan har jag hand om didaktiken

En av våra respondenter som hanterar delar av den nyetablerade ämnesinriktningen beskriver hur skapandet av inriktning var en produkt av UFL för att tillfredställa statsmakten förslag om kopplingar mellan ämnesområden. Därav fanns och finns inget egentligt behov av inriktningen och ingen av de inblandade aktörerna vill egentligen ha en styrande roll. "Inriktningen som sådan är tillkommen som ett initiativ av UFL, det är alltså uppifrån som den uppkommit vilket då är problematiskt det finns dåligt med inre drivkraft.". skapandet av kursplaner och dylikt har hanterats från centralt

Våra intervjupersoner beskriver perspektiven mellan de olika institutionerna

- ja, ja man kan säga att lärarutbildningen i pedagogik och didaktik ute i Mölndal och ämnesinstitutionerna skall samverka men det sker utifrån olika perspektiv. Ämnestoretikerna ser ämnesdidaktiker mera som en person som binder samman deras ämne med läraruppdraget. Medan IPD där ute, ser ämnesdidaktiken mer som ett bihang till ett stöd till eller en länk för utan som ett självständigt ämne. Här blir det mer ett komplement och ett nödvändigt komplement för att dom skall kunna bli lärare.

Styrdokument som kan upplevas som något luddiga samtidigt är de samma under progression  
*"ibland får man ju faktiskt leta upp vilken punkt som är ämnesdidaktisk"*

Målet för ämnesdidaktik är av naturliga skäl av skiftande karaktär men med samma tendens respondenterna ger sina perspektiv på ämnesdidaktikens mer eller mindre viktiga innehåll.

- Viktigaste är kanske varför man väljer ut ett visst stoff för ett visst stadium för skolan och hur läromedel styr och hur strukturer styr och hur historien ser ut, att man är medveten om hur ämnets historia och design ser ut. Och det minst viktiga vad skulle det kunna vara? Det är kanske det som egentligen lutar åt ämnesmetodiken som kanske skall vara i en egen liten påse för sig, hur du gör hur du varierar metoder hur du arrangerar grupparbeten, hur informerar du, det är mer en slags kommunikativ nivå i klassrummet vilken roll du spelar i varje given undervisningssituation
- det minst viktiga är ju, att skapa en heltäckande beredskap för att kunna undervisa i varenda undervisningsmoment, det går inte, det är istället att skapa ett problemlösningsredskap. [...] det innebär att jag har ett verktyg i handen för att kunna undervisa. [...] utveckla en beredskap för att öva färdigheterna i att sätta rättvisa betyg. Öva färdigheter i att hålla korta och intressanta inledningar, öva färdigheten i att vara intressant, inte mer.
- Utveckla det roligt och spännande med litteratur och språk [...] förstå att mediekommunikation är livsviktigt i en värld som vår, att vi lär oss analysera, sätta emot och se vad som är bra och dåligt i det som serveras i via massmedia. En entusiastisk ögonöppnare att tänka på vad som är roligt och spännande.

### **Sammanfattning**

Ämnesdidaktiken har inga separat formulerade mål och riktlinjer utan det som finns formulerat går att utskilja i ekonomiska styrdokument, riksdagsbeslut, men själva det egentliga ämnesdidaktiska innehållet formas av ämnesdidaktikern själv. Vid institutionella planeringsmöten läggs mål och riktlinjer för didaktiken inom ämneskursen. På de traditionella inriktningarna finns det riktlinjer som följer år efter år. Det blir ett mera formellt förfarande eftersom storleken på institutionen skapar fler inblandade. På en av de nyetablerade ämnesinriktningar sker ett mer informellt samarbete på diskussionsbasis. Samarbetet bygger på att man har en välfungerande kommunikation på personbasis mellan ämnesdidaktiker och inriktningsansvarig. Man designar kurserna tillsammans, men ämnesdidaktikern sköter fortfarande det didaktiska innehållet. På den andra nyetablerade ämnesinriktningen har man inte funnit någon fungerande kommunikation eller samarbetsform. Ämnesdidaktiker och inriktningsansvariga och tydligen övriga inblandade i kursen har svårt att hitta en gemensam form för att förtydliga kursinnehållet, tydligt är ”ingen tog ett helhetsansvarigt grepp utan de plotta lite olika ställen” Perspektiven på ämnesdidaktik skiljer sig mellan lärarutbildningen bedriven på IPD och övriga ämnesinstitutionerna. Ämnestoretikerna ute på ämnesinstitutionerna ser ämnesdidaktikern som en person som binder samma läraruppdraget. IPD ser ämnesdidaktiken som ett självständigt ämne.

Det finns en viss otydlighet i kursplanerna, ibland får man leta upp vilken punkt som är ämnesdidaktisk. Det finns ambitioner att skriva dem tydligare. Det viktigaste målet i ämnesdidaktiken är stoff urval efter specifika stadier för skolan och hur läromedel, strukturer, historien styr och en entusiastisk ögonöppnare att tänka på vad som är roligt och spännande Ett problemlösningsinstrument. Ett verktyg som du har i handen för att kunna undervisa. Det minst viktiga är metodiken, det är mer en slags kommunikativ nivå i klassrummet.

## **6.4 Innehållet**

- **Vad innefattar ämnesdidaktiken inom respektive inriktning?**

Tidsmängden av de didaktiska momenten varierar men ligger generellt på ca 20-25% av totala kursstiden inom de två första terminen inom varje inriktning enligt inriktnings och utbildningsansvariga ”vi har i de kursdelar som ligger utanför IPD 20 % didaktisk medverkan. En inriktningsansvarig beskriver didaktikmängden utförligare genom:

- Som om ämnesdidaktiken skulle vara separerad från ämneskunskap! All undervisning inom lärarutbildningen har med didaktiska. Sedan sker det ju en fördelning till olika institutioner. Ämnesinstitutioner, en av de ’traditionella inriktningarna’ för våra inriktningar och IPD. Det är IPD som lägger upp ”sin” del, efter tilldelning, dvs. vi får veta därifrån hur många timmar lärare anställda hos dem kan medverka. Jag tror att de ligger runt 20 %. Men det innebär ju verkligen inte att detta endast är den didaktik studenterna får.

En av våra respondenter har en nyanserad syn på proportionen mellan ämnesdidaktik och ämneskunskap

- Det är nämligen så här att det är oerhört olika. Det finns ämnesdidaktik som är avsatt med poäng dels ämnesdidaktik som är insatta som obligatoriska delar, det kan vara laborerande [...] det finns väldigt dåliga regler om det är ämnesdidaktiken som svarar för del av VFU osv.

En av våra ämnesdidaktiker förklarar flexibiliteten i timanvändandet.

- Vi har valt att lyfta över en del av den första terminens summa till den andra terminen för att kunna ha didaktikseminarier också.

Våra respondenter pekar på det rikhaltiga praktiska ämnesdidaktiska formen men att själva den didaktiska teorin är till viss del utan progression.

- blir ingen större progression, utan det är grundläggande pedagogik fortfarande. [...] vi har fått byta lite, men det finns ändå en kanon och min kanon är alltså boken jag skrivit.[...] man kan säga att det som ändrats från den gamla lärarutbildningen till den nya är att stoffet har anpassats till de nya kursplanerna och till skolorna. Sedan har det också skett från lärarutbildningen som kom 86 som ledde fram till nu har det skett en tyngdpunktsförskjutning mot metod och huvudfråga. Lärarutbildningen 86 hade ett fokus på Vad-frågan och det blev en ämnesdidaktik som var väldigt teoretisk. Nu har man närmat sig mer och mer kommunikationsfrågan och huvudfrågan på ett praktiskt sätt vi försöker alltså laborera i historia. Man gör med fingrarna man pratar om det man gör för att pröva det kritiskt
- inom både de ’traditionella och den nyetablerade inriktningarna’ (egen anm.) är det svårt att se det som en trappstegsform som man kan göra när det gäller matte och fysik när man måste kunna vissa formler teknik eller tankemodeller. Från början inom litteratur ser jag nästan ingen som helst progression utan där kan man hoppa fram och tillbaka. När det gäller den ’nyetablerade inriktningen’ (egen anm.) har det varit en gemensam ”Try and Error” på något sätt i och med att ämnet var så nytt att vi inte tjänster ni kommer att få så småningom utan vi

pratade om detta hur man skulle förbättra i kontakten med praktikskolorna och där har vi haft bättre kontakt 'än den traditionella' (egen anm.) så där känns det som om hela paketet har varit lite mindre och överskådligare [...] Vi kopplar didaktikuppgifterna nu också tydligare till kurserna [...] man kan ju säga är en slags fördjupningsprogression.

Progression för ämnesdidaktik har olika faktorer det kan finnas en inbyggt fördämning i konstruktionen av själva inriktningen

- det här är en väldigt konstruerad utbildning, består av goda skilda inslag men har ingen idé i mitten och det är klart när du frågar mig om en progression som ämnesdidaktiker så skulle vi ha en uttalad ämnesdidaktisk progression i den här utvecklingen, men det har vi inte, det finns inga pengar till, det finns inte avdelat, vi är inte med.

Metodiken från den "gamla" lärarutbildningen" har avlösts av didaktiken i den nya, utan större förändring

- på ett sätt har man alltid jobbat med samma grejer fast man har kanske lagt snittet lite olika man har hittat på olika sätt att skolmedvetandegöra eller utbildningssystem vetandegöra ämnesteorin [...] det finns inte många sätt att stycka en gris på man flyttar om lite och kallar det för olika saker men egentligen finns det inga stora skillnader, man har ungefär samma stoffmängd också är man kanske lite mer medvetande om vad det kommer och vilka delar som är viktiga men det kan ju komma genom att man har längre erfarenhet det behöver inte nödvändigtvis vara att man har didaktiska modeller före det.
- Ja man kan säga att det som har ändrats är från den gamla lärarutbildningen att stoffets har anpassats till de nya kursplanerna och till skolorna.

Ämnesdidaktikens upplägg, struktur och innehåll på nationell bas bör vara av gemensam beskaffenhet

- i princip skall den vara den samma, men den skiljer sig åt därför att utgångspunkten är olika. I Malmö arbetar de mer tematiskt vilket innebär att de har en annan metod inom didaktiken, vi är kronologiska, i Halmstad är de mer tematiska
- begreppet täcker olika områden [...] ja men det kan det ju inte vara för att man har så, dels att den är så decentraliserad att man får designa den så mycket själv och fungerande modeller kan växa fram lättare på ställen som är mindre och där man inte har uppdelningen seminarier, lärarhögskolor och traditionella universitet. Lärarutbildningsdelen ligger för nära men ändå för långt ifrån om man ser till sättet att tänka och traditionssättet att bygga upp egna modeller i Mölndal medan i Malmö och Lund är det två mil emellan där hade dom en strid också när det gällde pengar. Lärarhögskolan bygger upp sig med egna professorer och som ett eget universitet eller egen fristående högskola, som nästan liknar högskolan i Stockholm. Så att det är både den strukturen som stora och små universitetsorter har men också beroende på vilka det är som inblandade i det är rent, det har funnits stora personliga möjligheter för de starka personer

som har velat sätta sin prägel på utbildningen [...] det är lite grann att få designa sin egen modell.

Perspektivet på ämnesdidaktikens likvärdighet eller om man så vill normen för likvärdighet är dock föremål för tolkning, både av utbildningscentren som av ämnesdidaktiker

- Jag är inte säker på det [...] men det kanske inte handlar om ämnesdidaktiken nationellt [...] likheterna handlar ju då om att det skulle vara så olikt att välja, förstår du?

Utav ovanstående citat förstår man varför kunskapen om ambitionen med den förnyade läroplanriktningen har kunnat tolkas på så skilda sätt även på individuell nivå. Antingen genom okunskap om direktiven som Luk och propositioner ger uttryck för eller som ett eget förmodande. Det kan vara ett tecken på den endemiska naturen som decentralisering av universitetet har medfört. Samverkan med andra universitet inom exempelvis ämnesdidaktik är fortfarande i sin linda därmed vet man ofta inte hur andra universitet har sitt didaktikupplägg, man verkar i sin egen akademiska värld, utan direkt samröre med den övriga nationella universitetsutbildningen. Det förekommer dock en ökande medvetenhet om att interaktion med andra ämnesdidaktiker är en förutsättning för dels utveckling dels att slå vakt om sin profession. Seminarieverksamheten är dock i sin linda och ambitionen att ämnesövergripande samarbete finns enbart i ett embryostadium. Nätverken som precis startat upp är i första hand uppdelade ämnesspecifikt, exempelvis, ämnesdidaktiker i historia eller matematik osv. ett tvärvetenskapligt embryo till samarbete över blockgränserna är *”nätverket för ämnesdidaktik som har haft en konferens och kommer att ha sin andra konferens i Kristianstad i maj”*. Problemet eller kanske perspektivet på ämnesdidaktik med avseende på själva lärarutbildningen är att nätverken verkar koncentrerar sig på den ämnesdidaktiska forskningen istället för på den ämnesdidaktiska metodutvecklingen som en respondent beskriver det *”det handlar där mera om ämnesdidaktisk forskning och mindre om [...] själva ämnesdidaktiska undervisningen i det här ämnet”*.

Framtidens ämnesdidaktiker har en bas i dagens ämnesdidaktik våra respondenter ger sina perspektiv på utvecklingsmöjligheterna för ämnesdidaktikerna.

- Ämnesdidaktiken är ju ett ungt forskningsområde. Men det finns en internationell arena redan. Det finns mycket forskning ute världen men den är så olik. I många länder ligger ämnesdidaktiken nära ämnesteorin i andra länder nära pedagogiken och metodik. [...] Ämnesdidaktiken borde göra sig självständig gentemot både pedagogik och ämnesteorin men det är vi inte därför att vi är en ung vetenskap men dag kommer vi att bli det i takt med att det är fler som disputerar då blir det ett eget forskarsamhälle. Det är bar en tidsfråga
- jag vet inte, det måste ju alltid på något sätt till vad man än kallar det [...] min dröm situation skulle kanske vara att i dem ämnena där jag är rent teoretiskt att ha hand om stora delar av ämnesteorin, ämnesdidaktiken och ämnesmetodiken.

Interaktion mellan och inom ämnesdidaktisk institutionell miljö har en inbyggd komplexitet något som belyses av våra svarande.

- njaaee vi har så olika kurser, naturorienterade lärare (ämnesdidaktiker egen.anm.) har sina kurser å vi har våra kurser [...] man kör skilda spår. [...] ja, ja själva splittringen kommer sig av att man omorganiserade IPD för några år sedan.

Tidigare var ämnesdidaktiken en egen institution. Med en egen prefekt men nu är den en enhet och då fick man välja fritt vad man ville tillhöra.[...] vi kan ju inte diskutera på ett sätt som skapar nya kunskaper, vi kan inte göra projekt tillsammans för vi är på olika ställen. Det är ju ett dilemma. Likaså att i och med att lärarutbildning är hela universitetets angelägenhet, det innebär att, viiii! Skall kunna vara på flera ställen.

- Det blir väldigt olika [...] på 'den nyetablerade' så har vi ju hittat en mera som en arbetsmodell som funkar där man utgår väldigt från de teoretiska kurserna och så hittar man ett applicerbart kursgrepp på varje kurs. När det gäller 'traditionella inriktningen' (egen anm.) [...] så ligger det på en väldigt personlig nivå, vad man är intresserad och vad man har läst för lite nya roliga böcker vad man kan tycka vad man kan trycka in inom ramen för språket i bruk eller språket i system som har väldigt vida begrepp. [...] inte mer än att jag lånas in eller blir ombedd att då och då ha en storföreläsning i retorik eller gå in i någon SÄL-kurs som då hålls inom SO-området men inte ämnesmässigt eller kursmässigt.

En informell norm är att samarbete mellan vetenskapsinriktningar, de facto ämnesinriktningarna inte existerar eller ens av tradition är önskvärt. Ämnesdidaktikern har sitt specifika yrkesverksamma ämnesområde och håller sig inom det.

Samarbetet kan uttryckas med *"nä [...] kursen ni frågar om ges ju undervisningen på 'B'-sidan av människor som är ämnesdidaktiker och jag hoppas att dem löser sina ämnesdidaktiska frågor vad det gäller 'B'-sidan inom den kursen"*. Kursen ifråga är en inriktning som delas ämnesdidaktiskt mellan två ämnes-block men med inget samarbete däremellan. *"mycket dålig samverkan fruktansvärt dålig och det beror på en mängd olika faktorer det beror på att dem inriktningsansvarige inte kunnat ta ett helt grepp om kursen och då överlåtit dom delarna"*

## Sammanfattning

Mängden ämnesdidaktik är ca 20 % under det första året vid inriktningen. Det finns en flexibilitet i upplägget av tidfördelningen mellan terminerna. Progressionen inom ämnesdidaktiken är av ringa förekomst, på den nyetablerade inriktningen prövar man sig fram inom de didaktiska momenten. Det finns ambitioner att koppla didaktikuppgifterna närmare till de ämnesteoretiska kurserna inom den nyare inriktningen.

Ämnesdidaktiken skiljer sig åt på nationell bas man har olika utgångspunkt. Decentraliseringen innebär att man designar innehållet själv.

Synen på framtiden för ämnesdidaktiken skiljer sig åt bland våra respondenter. Den ena ser själva didaktikprofessionen och hänvisar därmed till ämnesdidaktiken som ett ungt forskningsområde. Den andra didaktikern bär på en personlig dröm om att ta hand om både teorin didaktiken samt metodiken.

Ömsesidigt samarbete mellan och inom ämnesdidaktiska fält förekommer inte. Dels av historiska institutionella skäl dels av att ämnesdidaktikerna har sin profession på skilda ställen och inom skilda fack. På den nyetablerade institutionella ämnesinriktningen bygger samarbetet mellan ämneskunskap och didaktikern på att utgångspunkten är fixerad till ämnesteorin.

## 6.5 Ämneslärarens uppdrag

- **Hur är ämnesdidaktikerns syn på lärarens uppdrag?**



Åsikt om hur lärarprofessionens normativa uppdrag skall utformas och de verktyg som där skola ingå, svarar våra intervjupersoner.

- Det är flexibiliteten och kommunikationsförmågan. Har du flexibilitet och kommunikationsförmåga har du lätt att ta till dig rätt stoff och du har lätt att skapa ett samspel och dialog, har du däremot färdiga lösningar då låser du dig oftast [...] har man ett prestigelöst förhållningssätt så öppnar man för individuella lösningar och oväntade händelser.
- Det fanns en gammal betygskala på sin tid, där högsta betyget var ”är allt likt sin lärare” så om man blir allt likt mig så blir man jätte bra (skratt)

Kunskapsmängden varierar bland studenter och studerande (skolan), respondenterna ger sin åsikt

- Ja det har alltid varit så genom historiens tidevarv har den tidigare generation inte kunnat någonting och de som kommer efter kan mer. Man lär sig ju inte specifika rostfria kunskaper utan man utvecklar en process där man behärskar att möta problem och skapa förtroende och skapa villkor för lärandet. Det är inte fasta fixa kunskaper som skall redovisa för det kan ingen [...] ämneskunskaperna har minskat bland lärarstuderande just därför att de läser mindre ämneskunskap, faktiskt utifrån det de läser så kan de lika mycket som tidigare. Problemet att förr så läste de mera historia i historielärareutbildningen. Då kunde man mera. [...] Det är en oerhörd nackdel. Man skall ju läsa mer historia. [...] vi läser minst historia utav alla lärocentra i Sverige. Det beror ju på att vi måste samsas med ekonomihistoria i Göteborg [...] för länge sedan beslutade dekanerna för samhällskunskap och humaniora att det skulle vara en uppdelning, vilket är den enda som finns i hela Sveriges lärocentrasystem.
- Varierat, jag är ibland förvånad över hur vilken lite läserfarenhet eller hur lite skönlitteratur eller vilken varierad allmän utbildningsnivå som finns. [...] att man har åt helvete för låga krav i skolan och att det är en klassdifferens som är galopperande där det finns skolor som har normala krav och ungarna gör bra ifrån sig och där man kan läsa mot kursplaner och styrdokument och sedan finns det skolor som är rena katastrofen där man bara ser att man får ta om kurserna på grundskolenivå på fångvårdsanstalterna, så man vet var dom hamnar [...] det är alltså sådana fruktansvärda utslagningsprocesser som man ser och som jag ser det är det för lite ramsättning, för låga krav, för lite samkörning av skolor.

Viktigast som lärarestuderande att ta med sig ut i professionsrollen är enligt våra respondenter

- det är ämneskunskap, absolut! Det kan du inte komma någonstans utan. Så därför tror jag på allmäntdidaktik det är bar ett pedagogiskt eller metodiskt förhållningssätt till kanske en viss kunskap men det är klart att vi måste ha en jättebred, djup och stor ämneskunskap för att över huvudtaget göra kopplingar och dra ut roliga tåtar och göra tvärvetenskapliga jämförelser [...] du måste var medveten och du skall kunna ställa alla de didaktiska frågorna men då måste du ha en ämneskunskap för att kunna göra det för annars blir det bar frågetecken tillbaka.
- Alltså vi skall vara överens med eleverna om vad vi skall klara av och på vilket sätt i en fortlöpande diskussion som vi kan ändra hela tiden utan att tappa ansiktet. Det andra är att omedvetet förmedla en bild av att lärare måste kunna hela historien, läraren måste kunna inför grupp intressant och kort, läraren måste

kunna göra bra prov, läraren måste kunna rättvisa betyg, nää, men vi kan kanske utveckla en beredskap för att öva färdigheter i sätta rättvisa betyg, öva färdigheter i att hålla korta och intressanta inledningar, öva färdigheter i att vara intressant.

## **Sammanfattning**

Viktiga didaktiska kunskaper som blivande lärare bör besitta är enligt våra didaktiker flexibilitet och goda didaktiska föredömen. Kunskaperna bland gemene student är som den ena respondenten av samma mängd dock av olika art än tidigare. Studenterna läste mer ämneskunskap tidigare. Den andra respondenten påtalar den allmänna kunskapsreduceringen inom det segregerade samhället. Att ämneskunskap är det viktigaste som en lärare bör ha med sig råder det en samstämmighet om samtidigt är det utbildningspraktiska färdigheterna som bildar själva yrkesprofession för läraren .

## **7 Slutdiskussion**

I det avslutande kapitlet knyter vi ihop och rundar av studien. Med hjälp av teorier, bakgrund och resultatanalysen skapar vi slutsatser som leder oss fram till målet med syftet, att undersöka ämnesdidaktikens interaktion med ämneskunskapen inom lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Avslutningsvis för vi fram de synpunkter som enligt vår studie skulle kunna leda fram till en progression eller förändring av de perspektiv som enligt vår studie bör förändras, eller kanske inte förändras. Därmed följer vi upp den påverkan didaktikens interaktion med ämneskunskapen har för de lärarstuderande och därmed för lärarutbildningen samt i förlängningen för våra blivande elever.

### **7.1 Slutsatser**

#### ***Yrkesprofession***

Överraskande är att ämnesdidaktikern inte ser sin egen profession som en egentlig didaktisk profession, professionen är en blandning av ämnesteorier och didaktik som bygger på dels lång erfarenhet dels en akademisk skolning. Det finns ingen nationell gemensam bas inom didaktiken, didaktikern utformar de facto sin egen didaktiska kursplan och innehåll, med en påverkan av de styrdokument som statsmakterna påbjuder.

Ämnesdidaktik är ett arv från de tidigare metodik inslagen i den tidigare lärarutbildningen. Inför sjösättandet av den förnyade lärarutbildningen nämns de didaktiska inslagen specifikt i ett flertal utredningar (exempelvis ”LUK”) och propositioner som ytterst önskvärt. Därav detta förordnande av personer med lämplig bakgrund, en bakgrund formad från individuell praktisk och delvis teoretisk erfarenhet.

Det finns ingen egentlig jämförbar yrkeskompetens mellan didaktikerna. Ett generellt drag bland våra respondenter är att de besitter ”handens kunskap” som lärare dock inom skilda undervisningsformer. Handens praktiska kunskap som grundar sig på erfarenhet från läraryrket är satt i högsätet och den vetenskapliga ämneskunskapen är nödvändig men något satt på undantag.

Ingen av de didaktiker vi intervjuade är disputerad didaktikern är oftast akademisk uppgraderad från en tidigare tjänst. Ämnesdidaktikern har oavsett inriktning en ämneskunskap

som bygger på att man kan lägga fram en vetenskaplig text. Didaktikerna har generellt en mycket lång erfarenhet från lärarutbildningen, en lärarutbildning som trots stora förändringar ännu ej har funnit sin didaktiska form.

Enligt organisationsteoretisk forskning är det av yttersta vikt för att kunna fullfölja verksamhetens mål och riktlinjer samt för att erhålla högsta möjliga kvalitet en grundförutsättning att rätt person är på rätt plats oavsett kanske den akademiska skolningen. En kvalitetsäkrad utbildning vilket är ambition med lärarutbildningen kräver att exempelvis ämnesdidaktikerns yrkesprofessionella roll är preciserad.

Enligt gammal hävd i den gamla lärarutbildningen var kravet att bli utbildad ämnesdidaktiker/metodiker erfarenhet av lärande och ämneskunskaper, för att därefter kunna verka som praktiskt sinnade metodiker. Didaktikerna har därmed praktiskt kunnat bygga upp sin erfarenhet av både ämnesområdet som av utlärandet av det samma. Forskningstraditioner enligt den traditionella empiriskt vetenskapliga skolan har varit sparsamt förekommande inom det ämnesdidaktiska området.

De tillfrågade ämnesdidaktikerna har när det gäller forskning, bedrivit forskningsstudier inom sitt ämnesområde. Ämnesdidaktiker kan ses som ett formellt begrepp som saknar enhetlig betydelse och adekvat formell akademisk skolning. Det senare perspektivet används av den övriga universitetsvärlden, det i sin tur skapar en grund för en ”vi och dom” kultur för båda parter.

Enligt tradition i lärarutbildningen är det som tidigare nämnts den erfarenhetsbeprövade handens kunskap som ställs mot den vetenskapligt skolade dimensionen. När två perspektiv på utbildning och kunskap nu i och med att den förnyade lärarutbildningen skall vara hela universitetets angelägenhet skall man vara medveten om att det är lärarutbildningen som anpassas efter universitetskulturen och inte tvärtom

I dagens lärarutbildning är metodiken/didaktiken och därmed den praktiska delen av lärarprofessionen inom lärarutbildning dels utlagd indirekt på VFU-perioder dels på ämnesinstitutioner som en del av ämnesdidaktikerns yrkesroll. I den tidigare lärarutbildningen fanns metodik inlagt som praktiska moment under själva lärarutbildningen (GEM). Det råder samtidigt en oklarhet om VFU-periodens roll som ett didaktiskt moment. Verktygen för att lära sig bli lärare är idag utlagda på flera händer och ämnesdidaktikern har oftast inte en helhetssyn över samtliga ämnesdidaktiska moment som initierats så val från centralhåll som från institutionella styrorgan.

Ämnesdidaktiken har idag oftast ingen gemensam bas som är kopplad till någon specifik ämneskunskap, detta kan och andra sidan vara bra då de är ”Open minded” eftersom deras arbete är tvärvetenskapligt. En baksida är den rotlöshet som arbetssituationen ger upphov till.

Rotlösheten har sina rötter i den geografiska spridningen, universitetet i Göteborg har av tradition en geografisk ämneskulturell lokalisering. Ibland är man geografiskt nära men det kan vara en tydlig ämneskulturell gräns bara tvärs gatan. Så som ämneskulturella artefakter kan det tidigare exemplet som pedagogen som lärarutbildningens Mecka kompletteras med stående epitet på de flesta av utbildningens lokala centra. De flesta av oss har en bild av vad och vilka samt hur de bedriver verksamheten inom de olika ämneskulturella artefakterna och så har även de verksamma inom dem. Den gränsöverträdande ämnesdidaktikern använder sig av retoriska termer som ”dom och vi” något som pekar på en osäkerhet på sin kulturella hemvist. Svaren vi fått om ”dom och vi” har kunnat härledas från specifik intervjuplats, de platser där vi intervjuat respondenterna har därmed kunnat betraktas som verksamhetsbas för ämnesdidaktikern.

Att rotlöst röra sig över flera inriktningar och institutioner kan också ses som en frihets förmån, det innebär att ämnesdidaktikern snappar upp och suger i sig det som hon/han anser sig vara viktigt från varje del. En bra liknelse som vi använt oss av är ”handelsresande” en av våra respondenter har tidigare nämnt ”en gäst” i verksamheten, detta är tydliga exempel på en

känsla av otillfredsställelse av sin nuvarande roll, utan fast förankring inom lärarutbildningen och universitetskulturen.

Som gäst eller handelsresande i utbildning har ämnesdidaktikern en stor frihet att själv välja sitt umgänge exempelvis när det gäller inom såväl det didaktiska fältet som det ämnesteoritiska. Ämnesdidaktikerns uppenbara frihet har dock en uppenbar ofrihet i splittringen och avsaknaden av en arbetskulturell gemenskap. Organisatorisk teoribildning påpekar att för att arbete skall fullföljas är den av yttersta vikt att skapa gemensamma referensramar samt kulturella värderingar, var ämnesdidaktikern skall hitta sin hemvist är i dagsläget oklart och de facto även för didaktikern själv.

Betydelsen att ha ett gemensamt språk och tolkningsföreträde är stort och eftersom detta saknas leder det till att didaktikern inte kan förespråka, utveckla eller fullfölja sin yrkesprofessionella yrkesidentitet.

Avsaknaden av en gemensam ämnesdidaktisk kultur som kan sägas vara ett resultat av professionens struktur som handelsresande eller med en gränsöverskrivande arbetssituation skapar förutsättning att finna en ny identitet i det ämnesområde som de besöker.

För vissa ämnesdidaktiker ökar de positiva effekterna av umgänget med den ämnesdidaktiska miljön, för andra inte oavsett vilket är risken stor för en splittring i sin ämnesdidaktiska identitet. För lärarstudenten föreligger risken att inte kunna skilja ämnesdidaktikern från ämnesteorikern.

Inom lärarutbildningen är det dock uttalat av statsmakterna och diverse utredningar att ämnesdidaktiken skall ha en stark och central roll. Utredningar fastlår som självklart att en lärarutbildning i egentlig mening har en synlig ämnesdidaktisk utbildning. I en vetenskaplig universitetskultur är inte detta faktum så självklart utan snarare föremål för tolkning. Vi har som tidigare nämnts märkt det uppenbara "vi och dom" symtomet och den personliga läggningen hos didaktikern påverkar var den samme lägger sina sympatier.

En norm inom den akademiska undervisningskulturen är att förmedlaren av ämneskunskaper antingen är disputerad eller på väg mot den samma.

Ämnesdidaktikern som har sitt ursprung i lärarutbildningen har därmed inte kunnat spela på samma villkor då de oftast inte är disputerade utan bygger sin profession på praktisk erfarenhet. Ämnesdidaktikerna hävdar behovet av praktisk metodik som norm för den didaktiska verksamheten av sin profession.

Även inom vetenskapliga traditioner gäller det att man skapar en uppsättning begrepp och teorier med ursprung från skilda erfarenheter och kunskapsnivåer.

Synen på rätt person på rätt plats har en konfliktdimension, ämnesinstitutionerna har en tendens att anse att en ämnesdidaktiker är nödvändig för att kunna delta i lärarutbildningen. Ämnesdidaktikern anser att didaktiken är en profession som måste förmedlas till de lärarstudierande, om rätt person är didaktiker åligger i allt större grad institutionen att bedöma.

Legitimering eller ackreditering eller enhetlig begreppsförklaring av ämnesdidaktiken skapar en formell förståelse och därmed ett stärkande i professionsrollen som ämnesdidaktiker.

Ämnesdidaktiker är i "väntan på Godo" de påverkar inte händelseförlopp, i stället för att aktivt påverka den samma väntar de sig att en institutionell eller högre chef skall verka för dem. Det finns dock ingen sådan chef och ämnesdidaktikern vet om det.

Ämnesdidaktikerna har inga gemensamma yrkesprofessionella erfarenheter förutom den egna ämnesteoritiska grunden. Ämnesdidaktikerna har i dagens lärarutbildning ingen samhörighet eller samverkan med andra ämnesdidaktiker de är med andra ord ingen homogen grupp utan kan ses som splittrade handelsresande i didaktikutbildning .

Det är ett uppdrag som utvecklats från den tidigare lärarutbildningen som i sin tur har sin bakgrund i den så kallade folkskolelärarutbildningens seminarieutbildning. Idag när ämnesdidaktikern skall verka inom universitetets ämneskunskaps ramar har ett flertal inte de förutsättningar som den "förnyade" lärarutbildningsorganisationen erbjuder.

Ämnesdidaktikern letar efter sin grupp gemenskap antingen inom en ämnesinriktning eller som en frilansare med enheten för ämnesdidaktik som startpunkt.

Den förnyade lärarutbildnings progressionen har varit en arena för skapandet av subkulturer där ämnesdidaktikern har blivit placerad i skilda grupper.

Perspektiv på hur lärarutbildning skall bedrivas har i och med decentraliseringsandan spridits från Pedagoggen och i viss mån från UFL ut till fakultetsnivå

Otvetydigt är att sociala strukturer skapar sociala kulturer och när lärarutbildningen lades över och in i den akademiska organisationskulturen har ämnesdidaktikerns yrkesprofession kraftigt förändrats. Det didaktiska innehållet inom ämnesdidaktiken är i stort sett det samma med professionens strukturella ramar har kraftigt förändrats.

### ***Mål och riktlinje***

De styrdokument som reglerar ämnesdidaktiken kan delas upp i två kategorier dels de som formulerats "uppifrån" och de som tolkats och omformulerats av respektive inriktning. De generellt övergripande texterna är ekonomiska styrdokument, riksdagsbeslut eller andra skrivelser uttryckta i "Luken". Texterna tar upp ämnesdidaktiken på så sätt att de betonar rollen i utbildningen och vikten av dess existens.

Det är de skriftliga formulerade visioner som legat till underlag för utformning av kursplanerna i varje ämnesinriktning. Begreppsmässigt så regleras ämnesdidaktiken av en gemensam strukturell referensram som uttrycker vilken funktion momentet har i utbildningen. Att ämnesdidaktiken skall ha en sammanbindande integrerande roll som ger perspektiv på den didaktiska kopplingen mellan ämne och pedagogik framgår i såväl de generella styrdokumenterna som av våra respondenter. Detta förekommer också i de individuella kursplanerna men inte lika tydligt eftersom de ämnesdidaktiska målen inte är formellt separerade från de ämnesteoretiska.

Vid en längre anblick skapade vi oss den uppfattningen om att detta inte rör sig om skilda moment i en kurs utan att riktlinjerna syftar på ett gemensamt kursinnehåll. Samtliga kursplaner bygger på samma utformning men undantag för hur stort utrymme det som vi tolkar som didaktiskt har getts i textmassan. Här tycks vi även se en skillnad mellan de traditionella inriktningarna där den ämnesdidaktiska kopplingen är mer formellt uttryckt än på det ny etablerade. Teoretiskt sett kan det förklaras utifrån att de traditionella inriktningarna har en längre erfarenhet av att bedriva lärarutbildning och att här inte har skett någon progression på gott och ont.

Vi fann att de etablerade ämnesinriktningarna har funnit en form för samarbete i kursinnehållet för de didaktiska momenten samtidigt som det funnits och finns ett samarbete samt informationsflöde mellan ämnesdidaktiker och övriga ämnesaktörer. En av de nyetablerade ämnesinriktningarna har liksom de traditionella inriktningar ett konstruktivt samarbete rörande utformningen av det didaktiska momentet osv. den andra nyetablerande inriktningen har det inte. Detta kan bero på dels antalet ämnesaktörer med skilda ämneskulturella bakgrunder samt dels storleken på den institutionella miljön. De äldre inriktningarna har funnit sin samarbetsform och använder sig av ett formellt strukturerat samarbete för utformning av riktlinjer mot målen. De nyetablerade har sökt sig fram med varierat resultat.

Problemet kan botten i att Göteborgs universitet är ett av nordens största universitet och samtidigt är lärarutbildningen ett av de stora utbildningsprogrammen, när de då skall samverka kring en utbildning blir betydelsen för att leda och ta ansvar för arbetet nödvändig, av vikt är

att man måste visualisera den ansvarige, och organisationsteoretiskt är samordningen mellan stora enheter desto starkare måste koordineringen vara mellan de samma.

Som vi har konstaterat är Göteborgs universitet struktur på organisationen horisontellt och vertikalt differentierad. Den är dels hierarkisk och samtidigt har den en vertikal platt självbeslutande nivå (med ett stort personligt eget ansvar) . Ämnesdidaktikern har därför den stora friheten att själv utforma den didaktiska vägen mot kursmålet. De övergripande kursmålen sätts utifrån värdegrunden men anpassas av de kursansvarige som i slutligen framlägger kursinnehållet med dess mål och riktlinjer för beställarnämnden UFL (i vanliga fall). Dock har UFL på en inriktning själv utformad såväl kurs som vem som skall utföra den (den dysfunktionella nyetablerade inriktningen) med ett ytterst tvivelaktigt resultat såväl strukturellt som socialt.

Vi har dock funnit att det finns ett stort behov av en koordinator mellan exempelvis de didaktiska momenten och det ämnesteoretiska kursinnehållet

En progression utan ett uttalat mål leder ingen vart samtidigt som det finns ett värde i förnyelse. Antingen tar man vara på traditionella inriktningars erfarenhet eller också föreligger risken att man stampar på samma plats när man etablerar nya inriktningar som är utan grund.

Etablerade skolämnen som historia, svenska eller exempelvis matte har grundläggande ämneskunskaper (om ej eviga) som man som student och verksam inom universitetet måste kunna och ta till sig, där är ingen egentlig ämnesteoretisk progression, metodiken och de didaktiska momenten måste därvidlag vara i en progressionsfas för att tillgängligheten av de samma skall vara tillgänglig för alla studerande. Grunden inom det didaktiska fältet är att vara en ”entusiastisk ögonöppnare att tänka på vad som är roligt och spännande, ett verktyg som du har i handen för att kunna undervisa”. De traditionella ämnena är etablerade ämnen inom universitetets ordinarie verksamhet och har i de flesta fall sparsamt läroanpassats utifrån statsmakternas direktiv för lärarutbildning. Ämnesdidaktiken har varit verktyget för att i samband med den förnyade lärarutbildningen skapa en yttre legitimitet för institutionens ämnesinriktning mot lärarutbildningen.

Ämnesdidaktikern ses därmed som en funktion för att binda ihop ett uttalat kursmoment till officiella styrdokument (ibland som ett nödvändigt ont). Ämnesdidaktikern kan antingen knytas fast till ämnesinstitutionen i en anställningsform eller hyras in från exempelvis enheten för ämnesdidaktik.

Oavsett didaktikerns närvaroform utformar didaktikern sitt eget innehåll inom didaktiken men är inte med i det ämnesteoretiska innehållet på inriktningen som redan har en gängse struktur för hur arbetet kommer att se ut. I de ny etablerade inriktningarna är det i nuläget svårare att finna liknande kopplingar eftersom de inte vet vilka tjänster som studenterna kommer att tillhandahålla.

## ***Innehåll***

Som vi har konstaterat är ämnesdidaktik en del av lärarutbildning och senare en viktig del för yrkesprofessionen som lärare. Att kunna förmedla kunskap som inspirerar till lärande är det primära inom lärarutbildningen. Det är en nationell gemensam grundbult, övriga moment inom ämnesdidaktik utformas av den enskilda ämnesdidaktikern och de enskilda utbildningsenheterna (ibland gemensamt).

Det formella styrdokument som reglerar ämnesdidaktiken säger bland annat att timantalet under första terminen på ämnesinriktningen skall utgöra ca 20 %.

Detta är alla tillfrågade eniga och medvetna om men andelen är ibland dels för liten och ot tydligt formulerad och dels inte påverkbar detta faktum är också i stort den enda konkret gemensamma ämnesdidaktiska åsikt ämnesdidaktiken har.

Den praktiska gränsen vad som anses vara ämnesdidaktik och ämnesteori inom lärarutbildningen är otydlig och ibland även för respondenter och informanter att ange

Var egentligen de 20 procenten didaktik i en kurs skall kunna föras samman till ämneskunskapen och t.ex. VFU skall kopplas ihop i en inriktning är otydligt i de formella kraven som vi har uppfattat svaren av våra informanter. Avgränsningarna mellan det didaktiska innehållet och det ämnesteoretiska innehållet följer reglerna om att ämneskunskapen är ämnesinstitutionens kultur medan ämnesdidaktiken tillför lärarprofessionens struktur

En slutsats man kan dra är att de inblandade inte har gemensamma referensramar och värderingar något som vi troligen kommer att återkomma till. Vi ser detta som en allvarlig brist pga. att den organisationskulturella forskningen påtalar att detta är ett måste för att arbetet skall kunna flyta friktionsfritt och fullföljas. Avgörande för att man skall etablera en gemensam kultur för att uppnå organisationens mål är att man har språk och tolkning av likvärdiga kulturella normer och värderingar gemensamt.

Rent innehållsmässigt nämns att studenterna skall lära sig att göra stoff urval i relation till ålder, arbetssätt och arbetsformer med avseende på föregående samt gruppsammansättning. Ovanstående begrepp är generellt jämförbara, inte specifika utan formbara och upp till varje ämnesinriktning och ämnesdidaktiker att tillämpa utifrån sitt ämne. Hur detta i sin tur formuleras och hur stort utrymme de får preciseras i kursplaner, som visar en formell bild av vad som anses vara viktigast ämnesdidaktik eller ämneskunskap.

Inom de traditionella inriktningarna kan vi likt ovanstående kategori se en tendens till en begränsad progression både rent innehållsmässigt samt i vilken mån ämnesdidaktikern samarbetar med andra delaktiga inom ämnesinriktningen. Trots att kursplanerna uttalar att en didaktisk koppling mellan pågående ämnesteoretiska kursmoment och ämnesdidaktiken ska förekomma så framgår detta inte fullt ut av ämnesdidaktikerna i de traditionella inriktningarna.

De traditionella ämnesdidaktikerna påtalar att de är medvetna om vilken kurslitteratur som studenterna läser och att de håller sig på det sättet uppdaterade om vad kursmomenten innehåller. Att de kan utstråla en sådan säkerhet är tack vare den personliga ämneskompetens och långvariga yrkeserfarenhet. Denna personliga kvalitet är i den meningen positiv eftersom det i det här fallet är rätt personer på rätt position men det kan även medföra ett flertal nackdelar.

En påtaglig nackdel är här föreligger en risk för att kommunikationen uteblir mellan ämnesdidaktikern och andra ämnesteoretiskt medverkande inom kurserna.

En splittring skapas som gör det omöjligt för studenten att skapa en helhetsbild av lärarprofessionens krav inom den specifika ämnesinriktningen.

Hos de ny etablerade inriktningarna har man fått gå en annan väg. Ämnesdidaktikerna har inom de nyetablerade ämnesinriktningarna etablerat en utveckling med skilda resultat. Ett resultat vi kan påvisa är betydelsen av samarbete för att skapa ett fungerande lärarutbildnings inriktning. Svårigheterna har varit att utkristallisera "nyttan" av en inriktning som inte är uttalad som ett ämnesområde inom verksamheten. Ämnesdidaktikern får därmed svårt att kunna lägga fokus på var och vad, den lärarstuderandes skall kunna förmedla i sin kommande yrkesprofession.

Detta är inriktningar som inte förespråkar ett specifikt ämne utan en mängd olika perspektiv mer eller mindre tvärvetenskapliga. Hos den ena inriktningen där även ämnesdidaktikern inte är akademiskt skolad i forskningstraditionen har det så småningom vuxit fram en modell för hur ämnets anknytning kan kopplas i skolan. Här sker en större progression och ett nära samarbete med inriktningsansvarig samt "lärare" som resulterat i en gemensam design.

Inom de nyetablerade inriktningarna måste ämnesdidaktikerna rätta sig och ta till sig ny ämneskunskap, normer och kulturella värderingar på den nya ämnesinstitution som de skall verka i. På den ena har detta fungerat dels tack vare det tidigare nämnda goda samarbete och dels för att ämnesinriktningen var redan tidigare etablerat som självständigt, på den andra var

inriktningen konstruerad uppifrån UFL och därmed omöjlig för ämnesdidaktikern att påverka, därmed är denna inriktning på sitt sätt dysfunktionell.

Specialisering av arbetsfördelning inom kursen mellan de inblandande aktörerna skapar vattentäta skott mellan aktörerna något som är mycket påtagligt inom speciellt denna kurs men är tydligt även inom övriga inriktningar.

Risken är stor att alla inblandade avgränsar sig och enbart riktar sin uppmärksamhet på att uppfylla sina specifika delmål och inte bryr sig om någonting annat eftersom det inte anses relevant. Samtliga av ovanstående moment är faktorer som skapar en aktiv grund för etablerandet av subkulturer.

Detta kan också relatera till att allmän information som till exempel riktas från styrandeorgan (UFL) inte förmedlas och fångas upp eftersom det inte anses vara viktigt utifrån det specifika ämnet eller ämnesdidaktiken. En segregation är påtaglig och uppdelningen missgynnar inte bara ämnets progression utan även studenternas krav om att få en sammanhängande lärarutbildning och en stark yrkesprofession inom ett specifikt ämne.

Den här utvecklingen är ett resultat bl.a. den starka decentraliseringsvåg som varit inom både den rent akademiska världen och dels den lägre utbildningsformen formats av. Ansvaret för utformningen av kurser med deras innehåll har ålagts på lokal nivå samtidigt finns det centralt tillsatta styrmedel i olika former. Som vi ser det finns det ingen överordnade samordning som har maktmedel nog att skapa en nationell likvärdig utbildningsform med ett likvärdigt innehåll. Man kan fråga sig om det är önskvärt med ett likvärdigt innehåll och styrning osv. samt att universiteten är kompetenta att själva forma en utbildning för lärare men som vi funnit så interagerar inte ämnesdidaktiken med ämneskunskapen på ett önskvärt och relevant sätt.

Med andra ord Struktur följer kultur, när man har grupperat sig i små självständiga grupperingar ser man inte över gruppgränserna man bevakar sina egen gränssättning

De Tolkningsföreträdare som vi valt att citera i den här uppsatsen menar att ämnesdidaktiken ska fungera som en länkande bro mellan ämne och pedagogik med uppgiften är att skapa, utveckla och vårda kunnande om undervisning angående olika innehåll.

I vår undersökning visar sig vikten av att samarbeta vara avgörande för ämnets existens. Vi har funnit att detta inte fungerar inom strategiska områden

## 7.2 Reflektioner för utbildningen och dess verksamhet

Subkulturer är värdeladdat neutralt men i vårt fall övervägande negativt. Grupperingar har skapat grogrund för konflikter, okunskap och brist på respekt för olikheter, vilket i sin tur har lett och leder fram till starka traditioner och kulturer som är förändringsobenägna. En tröghet i progressionen uttrycks i ibland med respondenternas egna retoriska formuleringar. En gemensam utveckling under samma ämnesdidaktiska struktur kan ha fördelar för ämnesdidaktikerns personliga professions roll samtidigt som det leder till ett likvärdigt ämnesdidaktiskt innehåll inom ämnesinriktningarna för studenterna. En problematik inom ämnesdidaktikens subkultur är dock ambitionen att slå upp ämnesinriktningsgränser.

Fördelar med en integrering inom ämnesinstitutionen är dels att ämnesdidaktiken kan påverka aktivt ämnesdidaktikens del inom inriktningen, didaktikern blir inte en "gäst i verkligheten". Didaktikern kan parallellt utveckla dels sina didaktiska färdigheter och dels sin specifika ämneskunskap. Risken finns emellertid att didaktikämnet blir urvattnat eller endemiskt specifikt för just det ämnet. Studenten kan få svårt att se skillnad på ämnesdidaktikern och teoretikern.

En förutsättning för progression inom didaktiken är samverkan med andra didaktiker samtidigt som en öppen dialog med ämnesteoretiker sker förutsättningslöst. Ett centralt



styrorgan som kraftfullt kan påtala och hävda de regler som ämnesinstitutioner och ämnesdidaktiker skall verka inom och som är och skall vara lika för alla är en förutsättning för att den specifika ämnesdidaktiken skall kunna hävda sig mot ämnesblocket inom ämnesinstitutionerna. UFL har uppenbarligen inte påtagit sig (eller kunnat) att hävda särarten med didaktiken/metodiken eller lyckats i rollen som ett oberoende organ att skapa likartade förutsättningar för den samma. Trots statsmakterna och flera påtalar att så skall ske.

Ämnesdidaktikern har en tung och svår roll som dels en gränsöverskridare dels som en subkulturell aktör, positivt är att det finns ambitioner att förutsättningslöst bilda nätverk som är dels riktade mot andra lokala didaktiker och även på nationell bas.

Att vi har uppmärksammat dimensionskrisen för ämnesdidaktiken skapar en vidsyn om att det inte är specifikt lärarutbildningen som har de här problemen. Det finns en inrotad strukturell problematik i samarbetsformer mellan institutionella ämneskunskapsinriktningar. När man offentliggör kulturella inofficiella begrepp och strukturer skapar man förutsättningar för antingen en förändring eller formalisering och upprätthållande av fungerande strukturer och begrepp. Det innebär rent praktiskt att offentliggörandet av problematiken kring ämnesdidaktikens samspel med ämneskunskapen kan skapa nya förutsättningar för samverkan, samtidigt finns risken att offentliggörandet skapar ett statiskt ställningstagande med låsta positioner.

För att ämnesdidaktikerns yrkesidentitet skall kunna utvecklas i interaktion med ämnesteorin och att syftet med verksamheten skall leda till bästa möjliga kvalitet för lärarstuderande utbildning är det primära att man strävar efter gemensamma mål samt skapar en stark enhetlig kultur. Primärt är samtidigt att ämnesdidaktik måste integreras tydligare inom ämnesinriktningarna. Även de äldre ämneskulturerna måste anpassas till nya strukturer och ämnesgrupperingar, en grund är att respektera varandras olikheter. Kulturkrockar mellan de strikt akademiska ämnesinriktningarna och den så kallade traditionella pedagogiska utbildningen måste dämpas. Omorganisering har varit formellt och på "papperet" men informellt och under ytan lever de tidigare kulturerna, strukturerna och normerna i högönsklig välmåga, mycket lite har förändrats inom den akademiska världen. Trögheten påvisas i förändringsbenägenheten och att de marknadsmässiga ekonomiska spelreglerna går före själva de utbildningsetiska när vi hör uttalande från subkulturella grupper i universitetsmiljö som frågar "whats in it for us"? Det går att hävda att ekonomin styr men samtidigt är det lärarstudenten som är med och betalar för en utbildning som skall leda till en framtida yrkesprofessionell roll

Lärarens normativa (det läraren skall förmedla som lärare) uppdrag bygger på ett ämnesdidaktiskt förhållande till ämneskunskap. Vad som är viktigast kan ifrågasättas men aldrig att det ena kan uteslutas från det andra.

Slutligen kan poängteras som en återkoppling på inledningsfrågan varför lärarstudenter skall gräva i sin egen utbildning? Att "gräva" är en nödvändighet för att skapa en förståelse för sin egen yrkesprofession. Att värdera och utvärdera sin egen utbildning är samtidigt avgörande för att en progression skall kunna ske. Vi påtalar därmed starkt vikten av att ta till vara de traditionella inriktningarnas struktur, värdering och form samt kunna koppla detta till de så kallade nyetablerade inriktningarna. En faktor som är av en vital betydelse för att kunna skapa en kvalitetsäkrad lärarutbildning. I samband med detta kan det även ställas större krav på både studenter och aktörer inom lärarutbildningen.

Slutligen skall sammanfattningsvis poängteras att vi har funnit att allt för ofta, allt för många slår vakt om sin verksamhet och att ett övergripande perspektiv där alla aktörer kan förmedla en adekvat lärarutbildning är långt ifrån verkligheten.

En positiv faktor och ett slutord på examensarbetet som kan härledas ur sambandet med decentraliseringsvägen är att det finns "eldsjälar" i professionen som både brinner för sitt ämne och samtidigt brinner för kunskapen att kunna förmedla de samma, för att inte släcka lågan är

det av vikt att eldsjälarna får bränsle till fortsatt frihet att utveckla sitt ämne. Inget bör dock hindra att de sprider den didaktiska lågan till fler ämnesövergripande miljöer.

## Källförteckning

---

### Litteratur

Abrahamsson, Bengt & Aarum Andersen, Jon (2000) *Organisation – att beskriva och förstå organisationer*. Malmö: Liber AB

Bolman, Lee G (1995) *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur

Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002) *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag

Colnerud Gunnel & Granström Kjell (2004) *Respekt för läraryrket* Stockholm HLS Förlag

Esaiasson Peter et al (2002) *Metodpraktikan* Stockholm Norstedts Juridok AB

*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* vetenskapsrådet

Gerholm, Lena & Tomas (1992) *Doktorshatten: en studie av forskar utbildningen inom sex discipliner vid Stockholms universitet*. Stockholm: Carlsson

Jacobsen, Dag Ingvar & Thorsvik, Jan (2002) *Hur moderna organisationer fungerar*. Lund: Studentlitteratur

Kunskapens bok (1955) Stockholm Esselte AB

Läraryrkeskommittén (1999) *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling* Stockholm Regeringen SOU 1999:63

Löfgren Nilsson, Monica (1999) *På Bladet, Kuriren, Allehanda: om ideal och organisationsprinciper i den redaktionella vardagen*. Göteborg: JMG, univ

Persson, Anders (2003) *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur

Schullerqvist Bengt (2003) *Ämnesdidaktik i lärarutbildningsreformen – och vid Göteborgsuniversitet* Göteborg UFL-rapport nr 2003:08

Thavenius, Jan (1999) *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur

### Internet

Björn andersson *Om ämnesdidaktikens natur, kultur och värdegrund* 2000  
<http://hum.gu.se/organisation/publikationer/forhum/forhum-0402/amnesdidaktik>

Enheten för ämnesdidaktik forskning och rekryteringsbehov 20050901

<http://hum.gu.se/organisation/publikationer/forhum/forhum-0402/amnesdidaktik>

Humanistiska fakultetet

[www.gu.se](http://www.gu.se)

Högskoleverket historik

[www.hsv.se](http://www.hsv.se)

Göteborgs universitet hemsida–om universitetet

[www.gu.se](http://www.gu.se)

Inger Haskå (1999) *Organiserandet av lärarutbildningar i landet*

<http://www.mah.se/upload/LUT/Om%20lut/Kvalitetsarbete/Ny%201%C3%A4rarutbildning/landet.pdf>

Regeringens proposition 1992/93:143

[www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)

regeringens proposition 1996/97:141

<http://www.regeringen.se/sb/d/108/action/browse/c/118/c/y1997>

Regeringen proposition 1999/2000:135

[www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)

UFL (2002) årsberättelse

[www.gu.se](http://www.gu.se)

Åsa Jouper-Jaan Naturvetenskapliga fakulteten yttrande 2004-06-08 Dnr K 4067/03

[www.gu.se](http://www.gu.se)

Tidningsmaterial

GU journalen nr3 1998

Skolvärlden 18 9 november 2005

Hej

Vi är två studenter som skriver vårt examensarbete på lärarprogrammet. Vår handledare är Annika Bergström på JMG/SAMFAK.

Vår uppsats kommer att behandla några inriktningars syn på ämnesdidaktik kontra ämneskunskap.

Vi är intresserade att komma i kontakt med både ämnesdidaktiker samt lärare som undervisar lärarstuderande på institutionen och som kan delta i intervjuer.

Vi skulle även vara tacksamma om ni svarar på bifogade frågor eftersom vi genom ett urval söker institutioner som har nyetablerad respektive traditionella inriktningar inom utbildningen.

Vi är väl medvetna om att det är hektiska uppsatstider för institutionerna och är därför mycket tacksamma för ett snabbt mailsvar.

Med vänliga hälsningar

Anna Jarlmark

[anna\\_jarlmark@hotmail.com](mailto:anna_jarlmark@hotmail.com)

Jan-Erik Larsson

jan-eriklarsson\_5@hotmail.com

## Informantfrågor till studierektorer/kursledare

- Hur stor erfarenhet har ni av att bedriva lärarutbildning inom er institution?  
Kort historik
- Hur är proportionerna mellan ämnesdidaktik och ämneskunskap på kursen/inriktningen?
- Hur ser upplägget ut för ämnesdidaktiken, med avseende på innehåll, lärare eller övriga faktorer?
- Hur ser framtiden ut för ämnesdidaktiken inom er inriktning?

## Intervjuguide

- Inledande presentation
- Yrkesprofession och roll i lärarutbildningen
- Mål och riktlinjer för innehållet i ämnesdidaktiken
- Ämneslärarens normativa uppdrag
- Avslutning

### **Inledande presentation**

Namn, titel, yrkesbana – erfarenhet

Delaktighet inom lärarutbildningen eller universitetet

### **Yrkesprofessionen**

Beskriv din roll i lärarutbildningen, vilka funktioner har du?

På vilket sätt samverkar du som ämnesdidaktiker med övrigt inblandade på er institution?  
Hur ser strukturen för er samordning ut på institutionen?  
Som ämnesdidaktiker är du verksam på fler än en institution, hur upplever du det gränsöverskridande arbetet? Mellan institutioner eller mellan ämne och didaktik?  
Kan du ge exempel på fördelar respektive nackdelar med att arbeta på detta sätt Mellan institutioner eller mellan ämne och didaktik?  
Vi upplever att ämnesdidaktiken har blivit en del av en konflikt mellan intressenter i utbildningen, upplever du att det är så?

### **Mål och riktlinjer för innehållet**

Hur lägger du upp din undervisning kring ämnesdidaktiken? Sker detta samråd med någon på "ämnesinstitutionen"?  
Vad och vem bestämmer kursernas innehåll?  
Förändras innehållet från termin till termin och i så fall hur och varför?  
Vad anser du om de styrdokument som från HT 01 reglerar ämnesdidaktiken?  
Är de formulerade målen relevanta och praktiskt genomförbara? Beskriv varför/varför inte  
Välj ut det viktigaste respektive det minst viktiga målet för ämnesdidaktiken, motivera ditt svar

### **Ämneslärares normativa uppdrag**

Ge tre exempel på egenskaper som en lärare bör ha  
I skoldebatten framställs dilemman med att eleverna har allt sämre ämneskunskaper, hur ser du på den problematiken? Håller du med? Är detta även ett problem för lärarutbildningen?  
Generellt förmedlar lärarutbildningen de ideal som kan forma morgondagens lärare, vilket budskap tycker du att ni förmedlar?  
Vilka förmågor anser du vara nödvändiga för de lärarstudenter som valt att utbilda sig till ämneslärare inom er inriktning? Förtydliga: värderar du ämneskunskap eller ämnesdidaktik högst? (eller liknande)

### **Avslutning**

Hur ser framtiden ut inom ämnesdidaktiken?  
Eventuella tillägg, kommentarer eller ändringar