

Ansökan om examensrätt i området: Didaktik med fördjupning i allmändidaktik eller ämnesdidaktik

Detta dokument utgör ett underlag för ansökan om examensrättighet inom området didaktik: med fördjupning i allmändidaktik eller ämnesdidaktik.

Ansvariga för framtagning av underlag för ansökan har varit:

Åsa Morberg, docent i didaktik, P-institutionen

samt en institutionsövergripande arbetsgrupp bestående av

Peter Gill, professor, P-institutionen

Isis Attorps, fil.dr, universitetslektor, N-institutionen

Christina Hultgren, fil.dr, universitetslektor, N-institutionen

Jörgen Straarup, professor, HS-institutionen

Agneta Ney, HS institutionen

Innehållsförteckning

Ansökan om examensrätt i området: Didaktik med fördjupning i allmändidaktik eller ämnesdidaktik.....	1	
Innehållsförteckning	2	
1. Område för examensrätt	4	
1:2 Motiv för ansökan om masterexamensrätt	4	
1:3 Benämning av området för examensrätt och en översiktlig första beskrivning.....	5	
1:4 Benämning av masterutbildning och examensbenämning på svenska och på engelska..	7	
1:5 Huvudområdet för masterexamen – historik, begreppet, teoretiska utgångspunkter och innehåll	7	
1:6 Behörighetskrav från grundnivån och rekryteringsbas	8	
1:7 Högskolans strategi för mastersexamen.....	9	
2. Resurser.....	10	
2:1 Lärarkompetens och lärarkapacitet	10	
2:2 Infrastruktur.....	11	
2:2:1 Organisation och registrering av studenter	11	
2:2:3 Bibliotek, IT-utrustning och laborativa förhållanden	11	
3. Nära anknytning till utbildning på forskarnivå.....	12	
3:1 Forskningsmiljön vid högskolan – övergripande organisation	12	
3:2 Forskningsmiljöer med relevans för didaktik med fördjupning i allmändidaktik/ämnesdidaktik och HiG:s verksamhetsmål	12	
3:3 Forskningsmiljöernas uppdrag	13	
3:4 Studenternas delaktighet i högskolans forsknings- och forskarutbildningsmiljö	14	
3:5 Möjlighet för masterstudenter att söka till utbildning på forskarnivå.....	15	
4. Utbildningens utformning	15	
4:1 Masterutbildning i didaktik med fördjupning i allmändidaktik och ämnesdidaktik	15	
4:2 Information om masterutbildningens utformning	16	
4:2:1 Obligatoriska kurser	16	
4:2:2 Valbara kurser	16	
4:2:3 ” Graduate Diploma after one year or Degree of Master Two Years” – två modeller för det avslutande examensarbetet	16	
4:2:4” Graduate Diploma in One Year master” – avslutning av utbildningen efter ett år	17	
4:2:5Antagning till forskarutbildning och anställningsbarhet.....	17	
4:3 Masterutbildningen	17	
Masterutbildningen termin 1, 30 hp	17	
Didaktik, ämnesdidaktik eller allmändidaktik:	17	
Baskurs för masterutbildningen i ämnesdidaktik och	17	
allmändidaktik	15 hp.....	17
Didaktik: Ämnesdidaktik eller allmändidaktik: Yrkesperspektiv på vetenskaplighet	17	
och vetenskaplig metod	7,5 hp.....	17
Yrkespraktik som didaktiskt forskningsfält	17	
Didaktik: Vetenskapsteoretisk fördjupning I vald inriktning	7,5 hp.....	18
Masterutbildningen termin 2, 30 hp	18	
Didaktik: Vetenskapsteoretisk fördjupning II i vald inriktning	7,5 hp	18
Didaktik: Metodisk fördjupning i vald inriktning	7,5hp	18
(Valbar kurs om 15 hp alternativt vetenskapligt arbete 15 hp)	15 hp	18
Masterutbildningen termin 3, 30 hp	18	
Profilkurs I i vald inriktning.....	18	
Profilkurs II i vald inriktning	7,5 hp	18

Didaktik, ämnesdidaktik eller allmändidaktik: Att leda forskning och utvecklingsarbete inklusive arbetsplatsförlagda fältstudier.....	18
15 hp.....	18
Masterutbildning termin 4, 30 hp.....	18
Didaktik, ämnesdidaktik eller allmändidaktik:	18
Examensarbete	30 hp
(Alternativt Didaktik, ämnesdidaktik eller allmändidaktik: Examensarbete 15 hp och	
Didaktik, ämnesdidaktik eller allmän didaktik:	18
Valbar kurs	15 hp,
totalt 30 hp.....	18
4:4 Programmets kursplaner och lärandemål	18
4:5 Obligatoriska kurser	20
4:6 Valbara ämneskurser	20
4:7 Valbara metodkurser	20
4:8 Undervisning och examination	20
4:8:1 Betyg och betygskriterier kriterier (Övergripande)	20
4:9 Nivå och progression: Utbildningen på avancerad nivå	21
5:3 Ekonomiska förutsättningar	21
5. Kvalitetssäkring av masterutbildning	22
5:1 Nuvarande utbildningsprogram vid HiG, utbildningar inom huvudområdet och övriga utbildningsprogram	24
5:2 Samverkan med omgivande samhälle	24
5:3 Internationalisering av masterutbildningen.....	25
5:4 Koppling till yrkesverksamhet, arbetsmarknadens behov och samverkan med det omgivande samhället.....	26
6. Tabeller.....	26
Tabell 1 A Lärarkompetens inom området för examensrätt (didaktik).....	26
Tabell 2 Forskarstuderande vid lärosäte inom området för examensrätt	27
Tabell 3 Producerade examina på forskarnivå inom område för examensrätt	27
Tabell 4 Utbildningsprogram vid HiG	27
Infoga tabell över HiG.s utbildningsprogram.	27
7. Bilagor till ansökan	27
Bilaga 1 Huvudområdet för masterexamen.....	27
Huvudområdet för masterexamen – historik, begreppet, teoretiska utgångspunkter och innehåll	27
Didaktiken - angränsningar och avgränsningar.....	29
Teorier och eklektiskt förhållningssätt	31
Didaktik som social konstruktion.....	31
Olika aspekter av didaktiken – allmänna och speciella.....	32
Didaktikens normativa och analytiska aspekter	33
Olika möten ger möjlighet till spännande möten: Forskare om didaktik - en mångfacetterad bild.....	34
Didaktiken sammanbinder innehåll och form	36
Referenser till huvudområdesbeskrivningen	36
Bilaga 2 Forskningsverksamhet vid lärosätet inom området för examensrätt.	38
Bilaga 3 Avtal med andra lärosäten gällande forskarutbildning	38
Bilaga 4 Högskolans forskningsstrategi	38
Bilaga 5 Högskolans lokala riktlinjer för nivåklassificering av kurser	38
Bilaga 6 Rekommenderad studiegång/utbildningsplan.....	38
Bilaga 7 Kursplaner och litteraturlistor	39

1. Område för examensrätt

Beskrivningen av området för masterexamensrätt i didaktik med fördjupning i allmändidaktik alternativt ämnesdidaktik. Ansökan bygger på lokala dokument från såväl allmändidaktik som ämnesdidaktik. Kandidat- och magisterrätt finns för didaktik.

1:2 Motiv för ansökan om masterexamensrätt

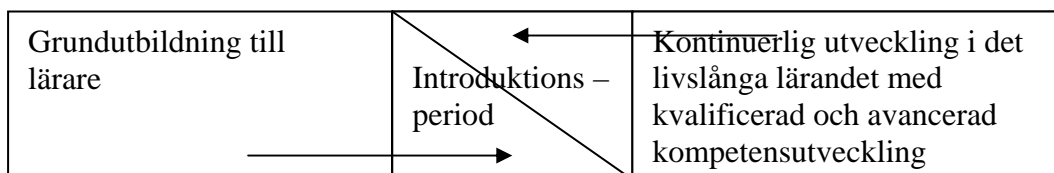
Motiv för ansökan om masterrättigheter i didaktik med fördjupning alternativt i allmändidaktik eller ämnesdidaktik bygger såväl på europeiska som nationella dokument. Masterutbildningen syftar till att utveckla expertis inom det didaktiska området för utbildade lärare i skolväsendet som önskar utveckla sin yrkesprofessionalitet med en tvåårig masterutbildning.

Utredningen *Legitimation och skärpta behörighetsregler (SOU 2 008:52)* drar upp riktlinjerna för lärares livslånga lärande och karriärutveckling för lång tid framåt. Motivet för att ansöka om masterrättigheter i didaktik, med inriktning mot allmändidaktik och ämnesdidaktik för lärare, bygger delvis på de förslag som läggs i utredningen och främst på de förslag som handlar om hur lärare skall kunna ansöka om att bli förklarade för särskilt kvalificerade lärare (lektorer).

Europeiska kommissionen har kommit överens om gemensamma principer och rekommendationer för hur lärare kan utvecklas till kvalificerade lärare (Europeiska kommissionen, 2006; jfr även Europeiska kommissionen, 2007). Lärare och lärares kvalifikationer är en nyckelfråga för EU, eftersom läraryrket är av stor betydelse för samhällets utveckling och för kommande generationer. Lärarutbildningen skall vara en avancerad utbildning på universitetsnivå, enligt Europeiska kommissionens mål. Genom den grundläggande lärarutbildningen skall lärarna få god kompetens inom sitt verksamhetsområde som innebär såväl ämneskunskaper som kunskaper i att undervisa. Utbildningen skall även ge de kunskaper som behövs för att möta det mångfacetterade yrke som läraryrket är. Lärare skall dessutom redan under sin grundläggande lärarutbildning uppmuntras till livslångt lärande, dvs. att följa aktuell forskning, att få ökad kunskap om samhället utanför skolan, att förkovra sig i undervisningsämnen och därmed ges möjligheter till en god karriärutveckling. Ett centralt inslag i lärares utbildning och den fortsatta utvecklingen skall vara en rörlighet där lärare ges möjlighet till en ökad rörlighet där lärare ges möjlighet att delta i europeiska projekt och utbildningar (Europeiska kommissionen, 2006; jfr även Europeiska kommissionen, 2007).

Det finns redan en god grundutbildning till lärare, men den kommer att ytterligare kvalitativt förbättras genom att lärarutbildningskommittén lägger fram sitt förslag till ny lärarutbildning i november 2008. Det skall i framtiden också finnas ett obligatoriskt introduktionsprogram för nyblivna lärare och sådana lokala/kommunala introduktionsprogram har forskare vid Högskolan i Gävle med framgång utvecklat i nio kommuner i Region Gävleborg inom ramen för ett nätverk mellan högskola och kommuner, det så kallade Induction-nätverket. Introduktionsprogrammet formaliseras när utredningens förslag träder i kraft genom legitimationsutredningens förslag om ett obligatoriskt introduktionsår (*SOU 2008:52*). Lärares karriärväg kan beskrivas med hjälp av figuren nedan:

Figur 1. Lärares karriär består av grundläggande lärarutbildning, introduktionsår samt kompetensutveckling i det livslånga lärandet:



Det som saknas, i figuren ovan, är en mera avancerad och kvalificerad yrkesspecifik påbyggnad i den svenska högskolan för de lärare som önskar höja sin kompetens, men inte i första hand väljer att gå in i en forskarutbildning för att utbilda sig till forskare.

Utvecklingen av en yrkesspecifik masterutbildning i ett av lärarprogrammets kärnområden är det som ger lärare adekvat kompetensutveckling och fortsatta karriärmöjligheter inom läraryrket. De lärare som genomgår en masterutbildning i didaktik med fördjupning i allmändidaktik eller i ämnesdidaktik utvecklar en expertis för att exempelvis kunna ansöka om att bli förklarade för särskilt kvalificerade lärare (lektorer) i skolväsendet. Dessa särskilt utbildade lärare kan anta rollen som förändringsagenter för att leda utvecklingen inom området undervisning och lärande i deras egna skolmiljöer. Naturligtvis kan en master i didaktik med fördjupning i allmändidaktik eller i ämnesdidaktik utveckla expertis för andra karriärvägar än särskilt kvalificerade lärare. En profilering mot ledarskap inom skolan är möjlig med hjälp av en yrkesspecifik masterutbildning.

1:3 Benämning av området för examensrätt och en översiktlig första beskrivning

Benämningen av området för masterexamensrätt är *didaktik med fördjupning i allmändidaktik eller ämnesdidaktik*.

Den vetenskapliga miljön och den undervisningsmässiga kompetensen vid HiG inom området didaktik med två olika fördjupningar är av sådan kvalitet att en mastersutbildning inom det rubricerade området kan erbjudas. Didaktik, dvs. allmändidaktik och ämnesdidaktik, är ett omfattande tvärvetenskapligt område som är kopplat till undervisningspraktik och till lärarprofessionen. Ämnesdidaktik, såväl som allmändidaktik handlar om betingelser för lärande och undervisning, liksom de överväganden som exempelvis lärare, men även elever, kan göra. Inom ämnesdidaktik och allmändidaktik analyseras och problematiseras undervisningens innehåll och form såväl inom ämnen eller rent allmänt. Didaktik är ett viktigt område för lärare, men också för andra yrkeskategorier som arbetar med undervisning och lärande. I den här ansökan har området definierats som yrkesspecifikt, allt enligt flera internationella modeller av masterutbildningar för yrkesverksamma lärare.

Området för examensrätt är gränsöverskridande mellan lärarutbildningens samtliga ämnen, dvs. ämnesdidaktik, allmändidaktik, pedagogik och psykologi. Det kan också betraktas som

ett tvärvetenskapligt område. Didaktik, ämnesdidaktik och allmändidaktik kan beskrivas på olika sätt men allmänt accepterade definitioner saknas. Existerande definitioner lämnas utanför denna redogörelse och de definitioner som används vid HiG presenteras översiktligt i särskild bilaga där huvudområdets fördjupningar utvecklas.

Grunden för ämnesdidaktiken är samtliga ämnen som finns på lärarprogrammet inom HiG, som alla har anlagt tydliga didaktiska perspektiv i grundutbildning och i forskning. Huvuddelen av den ämnesdidaktiska utbildningen och forskningen är förlagd till de ämnesavdelningar, där ämnet har sin hemvist, dock inte musikdidaktik och dramadidaktik som finns inom ämnesavdelningen i didaktik¹. Ämnesdidaktik finns således i anslutning till alla ämnen som ingår i lärarutbildningen, däribland exempelvis matematik, svenska, historia, samhällsvetenskap, religionsvetenskap, biologi, fysik, kemi och naturvetenskap. Organisatoriskt är ämnesdidaktiken spridd på flera institutioner och täcker såväl humaniora som samhälls- och naturvetenskap. Den ämnesdidaktiska utvecklingen hålls samman genom en omfattande gemensam seminarieverksamhet under rubriken "Ämnesdidaktiskt Forum". "Forum för Ämnesdidaktik" representerar också ett rikstäckande nationellt nätverk som årligen samlas till återkommande möten. Högskolan i Gävle har varit initiativtagare till riksomfattande aktiviteter inom ämnesdidaktik och Gävle har betraktats som ett centrum för ämnesdidaktik. Detta gör Högskolan i Gävle särskilt lämpad för en masterutbildning i didaktik med en fördjupning i ämnesdidaktik.

Efter en vetenskapsteoretisk utredning inrättades också det akademiska ämnet didaktik år 2000. *Detta enskilda undervisningsämne skall inte förväxlas med området för examensrätt som tidigare nämnts.* Området för examensrätt är mera vittomfattande än ämnesavdelningens begränsade ämnesområde. Av området för examensrätt är didaktikämnets del begränsad till en avgränsad del. Didaktikämnets tillkomst på högskolan i Gävle har delvis sina historiska rötter inom metodikämnet i lärarutbildningen med dess yrkesförankring och bildandet av ämnesavdelningen i didaktik var högskolans sätt att tillvarata metodiklärnarnas yrkeskompetens. Ämnet didaktik bildar en egen ämnesavdelning vid sidan av pedagogik på Institutionen för Pedagogik, didaktik och psykologi och har såväl kandidaträttigheter som magisterrättigheter.

En utveckling av en masterutbildning i didaktik med två olika fördjupningsmöjligheter: i ämnesdidaktik alternativt i allmändidaktik vid HiG är logisk då det finns ett utvecklande samarbete mellan de enheter som organisatoriskt innefattar forskning och undervisning med didaktiska perspektiv samt en gemensam kunskapsteoretiska didaktisk inramning. Exempelvis har gemensamma kurser med såväl allmändidaktik som ämnesdidaktik i integration anordnats på lärarprogrammet sedan en tid tillbaka. Vidare finns tvärinstitutionella ledningsgrupper för exempelvis AU III (examensarbetet) som består av såväl företrädare för ämnesdidaktik som allmändidaktik. Detta samarbete ger lärare som utexamineras i Gävle på lärarprogrammet en bra grund för att fortsätta sin masterutbildning vid HiG. Även andra lärosätens examinerade lärare där integration förekommer mellan dessa områden kan anses ha en god grund för en masterutbildning i didaktik med fördjupning i ämnesdidaktik eller allmändidaktik.

Sammantaget representerar ämnesdidaktik och allmändidaktik ett brett didaktiskt fält och därmed också en bred vetenskaplig kompetens inom området. Vid HiG finns vidare många doktorander som har didaktisk inriktning på sina avhandlingar. Allmändidaktik tillsammans med ämnesdidaktik har stor potential, att med kvalitet bedriva en masterutbildning som

¹ Observera att ämnesavdelningen i didaktik inte skall förväxlas med huvudområdet för masterrättsansökan. Ämnesavdelningen i didaktik svarar för en avgränsad del av det huvudområde som beskrivs i ansökan .

möjliggör för studenter att ta ut masterexamen i olika fördjupningar inom ämnesdidaktik eller allmändidaktik.

1:4 Benämning av masterutbildning och examensbenämning på svenska och på engelska

Examensbenämning är *Masterexamen i didaktik med fördjupning i allmändidaktik eller i ämnesdidaktik*.

Två olika examensbenämningar föreslås i enlighet med de inriktningar som presenterats, enligt ovan:

I. Didaktik med fördjupning i allmän didaktik.

II. Didaktik med fördjupning i ämnesdidaktik. Fördjupningen i ämnesdidaktik kan ges ett tillägg som klargör vilket ämnesdidaktiskt område som examen avser. Exempelvis *Didaktik med fördjupning i ämnesdidaktik i ämnet matematik.*)

Engelska benämningar är *Graduate Diploma in Didactics (after one year)* and *Master of education in Didactics (after two years)*

1:5 Huvudområdet för masterexamen – historik, begreppet, teoretiska utgångspunkter och innehåll

Detta avsnitt bygger på bilaga 1. Huvudområdet för masterexamen – historik, begreppet, teoretiska utgångspunkter och innehåll.

- I didaktiken på HiG utvecklas kunskap om faktorer och processer som beskriver och förklarar frågor om utbildning, undervisning och lärande, fostran och annan mera systematisk påverkan på människor.
- Didaktiken i HiGs masterutbildning handlar om de bärande idéerna inom och om olika förutsättningar för och föreställningar om utbildning, undervisning och lärande.
- Forskningen, vare sig det handlar om ämnesdidaktik eller allmändidaktik på HiG, handlar såväl om mötet mellan lärare och elev som om förutsättningar för lärandet.
- I och med läroplanen LpO 94 övergick styrsystemet till ett mål- och resultatstyrt system och några metodiska anvisningar till professionella lärare ges inte. Staten överlämnar till lärarna själva att besluta om arbetssätt och arbetsformer och detta ger didaktiken en viktig roll.
- Ett reflekterat yrkesutövande som lärare, dvs. synliggörande och verbaliserande av "tysta yrkeskunskaper" är kärnan i den moderna didaktiken, vare sig det handlar om ämnesdidaktik eller allmändidaktik.
- Frågor som yrkesspråk, yrkesetik, gemensamma och grundläggande värderingar, yrkesjuridik, att planera, genomföra, organisera, följa upp och utvärdera verksamheten över en kortare eller en längre period kan sägas tillhöra allmändidaktik. Frågor kring

fostran som är en central aspekt av läraruppdraget i skolan hör inte heller till något enskilt ämne, utan är en fråga för allmän didaktik på HiGs masterutbildning.

- Det finns skäl att peka på att ett eklektiskt förhållningssätt är nödvändigt då didaktikens hela fält är komplicerat. Detta är en av grundförutsättningarna för HiGs masterutbildning.
- Didaktiken, såväl begreppet didaktik (som kunskapsområdet didaktik), är socialt konstruerade utifrån *historiska, sociala, kontextuella och komplexa fenomen och betingelser*.
- Ämnesdidaktik och allmändidaktik problematiserar begreppet *god undervisning*. Fostransfrågor har varit och är alltså centrala i exempelvis lärarprofessionen. Genom ett kritiskt perspektiv kan fostransfrågor problematiseras, analyseras och teoretiseras. Detta ger en dynamisk och spännande inriktning av masterutbildningen vid HiG.
- Didaktik har historiskt indelats i olika kategorier eller avdelningar. Didaktiken, ämnesdidaktiken och allmändidaktiken, kan således betraktas utifrån olika perspektiv och mötet mellan olika perspektiv på didaktik är det som utmärker masterutbildningen vid HiG.
- Den normativa aspekten av undervisningen är kopplat till undervisningsämnet didaktik medan den analytiska aspekten är kopplat till den vetenskapliga sidan av didaktiken. Didaktik som vetenskap, dvs. analytisk didaktik handlar om en kritisk analys och problematisering, och utveckling av perspektiv, teorier och begrepp för kritisk analys och problematisering och det är utmärkande för masterutbildning vid HiG.
- Sammanfattningsvis kan kunskapsområdet didaktik förstås på olika sätt. *HiG:s forskare tar givetvis ställning för eller emot vissa forskares syn på didaktik, vare sig det handlar om ämnesdidaktik eller allmändidaktik, men ser samtidigt olikheterna som spännande möten*. Det oförenliga ses inte som det primära, utan HiG:s forskare tar en utgångspunkt i vad som går att förena.
- Den polarisering som förekommit i Sverige sedan 80- talets början inom didaktikdebatten ses som olycklig och föga fruktbar för den framtida utveckling av didaktiken som ett kunskapsområde. Ett nytänkande initieras på HiG i masterutbildning genom nya möten och den framtida utvecklingen av didaktiken skall utgå från sådana utvecklande möten.

En mera fullständig redovisning av Huvudområdet för masterexamen – historik, begreppet, teoretiska utgångspunkter och innehåll finns i bilaga 1.

1:6 Behörighetskrav från grundnivån och rekryteringsbas

Lärarytelse och filosofi kandidatexamen (180 hp) i didaktik, dvs. i ämnesdidaktik eller allmändidaktik eller motsvarande, dvs. kandidatexamen med minst 90 hp i ämnesdidaktik eller allmändidaktik eller motsvarande från grundnivån, utgör ingång till studier på avancerad nivå i masterutbildningen. Andra kandidatexamen kan också uppfylla behörighetskraven för den föreslagna masterutbildningen som riktar sig till lärare som tagit en akademisk

yrkesexamen på lärarprogrammet. Vid HiG och på nationell, men också på internationell nivå, är antalet behörighetsgivande program som ger tillträde till en masterutbildning i didaktik förhållandevis stort. I likhet med internationella masterutbildning för lärare så krävs en tjänstgöringstid på minst tre år. Tjänstgöringstiden skall styrkas med ett arbetsgivarintyg i ansökan.

Lärarprogrammet är för närvarande det största programmet på HiG om man ser till antal platser. Rekryteringsbasen är inte enbart lokal, utan kan vara så väl regional som nationell och internationell.

Didaktik, ämnesdidaktik och/eller allmändidaktik, finns på flera lärosäten exempelvis Uppsala Universitet, Stockholms Universitet, Göteborgs Universitet och Örebro Universitet. Att det finns masterutbildning i didaktik vid närliggande lärosäten, exempelvis Uppsala Universitet ses inte som någon nackdel i ansökan. Masterutbildningen vid HiG har såväl likheter som skillnader med övriga lärosätens masterutbildning och kan sägas ha en lokal profilering som redovisats ovan. Genom att kunskapsområdet är etablerat och känt internationellt finns därför också goda rekryteringsmöjligheter genom HiG:s olika utbytesprogram i Europa, men också utanför Europa.

1:7 Högskolans strategi för mastersexamen

Lärosätets verksamhet (utbildning och forskning) är idag samlat i två styrkeområden, medan ett tredje styrkeområde är under intensiv och målinriktad utveckling och det är inom det tredje styrkeområdet som masteransökan finns. *Teknik och Byggd miljö* med utgångspunkt i tidigare byggforskningen och *Hälsofrämjande Arbetsliv* med utgångspunkt i tidigare belastningsskadecentrum är de sedan länge etablerade styrkeområdena, medan didaktik/ämnesdidaktik är det tredje styrkeområdet under utveckling.

Avsikten är att alla relevanta beslut nu och framledes skall stärka denna profilering mot tre tydliga styrkeområden/forskningsområden. Högskolan i Gävle har masterrätt inom ett av de två etablerade styrkeområdena eller avser att ansöka om examensrätt för ett styrkeområde. I dag finns examensrättigheter för masterutbildning inom elektronik som finns under styrkeområdet *Teknik och Byggd miljö*. Ansökan om masterrättigheter skall lämnas in inom området *Hälsofrämjande Arbetsliv*, liksom inom det tredje området allmändidaktik/ämnesdidaktik som är under utveckling och det är inom det sistnämnda planerade styrkeområdet som föreliggande ansökan finns .

Ämnesdidaktik är ett prioriterat område inom HiG, med utgångspunkt i lärarutbildningen som är högskolans (till antalet studenter) största akademiska yrkesutbildning idag. Ytterligare ett led i HiGs profileringsarbete är de formaliserade strategiska samarbeten som HiG har utvecklat. Dessa är valda och prioriterade dels för att möjliggöra en samordnad forskarutbildning för lärosätets doktorander, dels för att stärka forskningen genom samarbete inom HiGs styrkeområden.

För området ämnesdidaktik och allmändidaktik finns huvudsakligen tre sådana avtal aktuella tecknade (dessa avtal biläggs i kopia). Det är avtal med Forskarskolan i Didaktik i Örebro och Forskarskolan i Linköping/Norrköping och ett samarbetsavtal med Uppsala Universitet.

2. Resurser

2:1 Lärarkompetens och lärarkapacitet

Kompetent personal är en grundförutsättning för genomförande av en masterutbildning vid HiG. Antalet tillsvidareanställda och övriga lärare står i proportion till utbildningens beräknade innehåll och omfattning, så långt möjligt kan förutses. Lärarna har vetenskaplig, pedagogisk och annan nödvändig kompetens för undervisning, handledning och examination.

Det krävs en kreativ forsknings- och utbildningsmiljö av en sådan volym att det finns kapacitet att utveckla och bedriva utbildningen oberoende av en viss personalomsättning och dessa krav uppfylls till fullo. Forskning och forskningsanknytning via forskande lärare är helt avgörande för att kunna bedriva en akademisk undervisning med hög kvalitet på avancerad nivå, som exempelvis innebär självständighet samt ett kritiskt och kunskapsutvecklande förhållningssätt.

Lärare på HiG har rätt till kompetensutveckling om 20 dagar per läsår och detta gäller alla som saknar egna forskningsmedel. Lärare som skall ingå i masterutbildningen förfogar också över såväl interna som externa forskningsmedel i tillräcklig omfattning för att kunna sägas vara forskare med aktuell erfarenhet av egen forskning.

HiGs strävan är att alla examensarbeten på magisternivå och masternivå skall examineras av docent eller professor. Alla arbeten på magisternivå och masternivå skall handledas av lärare som bedriver egen forskning. Denna rekommendation kommer att gälla även för den föreslagna masterutbildningen. Dessutom finns också ett önskemål om aktuell erfarenhet av skola eller lärarutbildning. De lärare som HiG idag bedömer behövs för den planerade masterutbildningen i didaktik finns redan anställda vid lärosätet och har den ämnesmässiga, den vetenskapliga, den högskolepedagogiska och den högskoledidaktiska och i övrigt den nödvändiga kompetens för som behövs för undervisning, handledning och examination.

Några lärare på HiG är parallellt med sin lärarfunktion också forskarstuderande, vilket gör att gruppen kompetenta lärare väsentligen kommer att stärkas kompetensmässigt inom en snar framtid. Enligt HiGs policy ingår kompetensutveckling i tjänsten för alla tillsvidareanställda lärare. Disputerade lärare har också i enlighet med arbetstidsavtalet också möjlighet att bedriva forskning i sina tjänster, om de inte förfogar över egna forskningsmedel genom att de tilldelats medel av intern eller extern finansiär. Medel finns också att ansöka om för meritering till docent eller professorsnivå hos berörda nämnder. Det ges således reella möjligheter till egen kompetensutveckling och inom varje lärartjänst.

Antalet lärare och forskare framgår av tabell, enligt bilaga. Av dessa lärare är * professorer och * docenter. Antalet disputerade är *. En tabell som visar antalet forskarstuderande, enligt bilaga. Lärare inom andra discipliner kommer också att medverka i utbildningen och belysa området från sina olika perspektiv. Se vidare tabell 1 A och tabell 2.

2:2 Infrastruktur

2:2:1 Organisation och registrering av studenter

Studenterna registreras på institution där kurserna i masterutbildningen finns, medan studenter också kan registreras på en virtuell institution. En virtuell institution som består av flera institutioner i samverkan kan också registrera studenter, så sker idag exempelvis i introduktionskursen på lärarprogrammet. Om tvärinstitutionella kurser utvecklas för masterprogrammet så är virtuella institutioner att föredra.

2:2:3 Bibliotek, IT-utrustning och laborativa förhållanden

Infrastrukturen, som bibliotek, informationstekniska resurser och annan nödvändig utrustning på högskolan är en förutsättning för en god akademisk miljö för masterutbildningen.

Det finns ett utvecklat mycket gott samarbete med högskolans bibliotek för högskolans lärare och studenter. Biblioteket är mycket välutrustat och öppettiderna är generösa, 08.00. - 20.00. varje vardag utom fredag då biblioteket stänger klockan 17.00. På lördagar är biblioteket öppet mellan 08.00. – 14.00. Högskolan i Gävle har cirka 13 000 studenter eller 5 900 helårsstudenter, varav 33 % av dessa studenter är distansstudenter. Högskolans bibliotek har hela 500 läsplatser, 28 grupprum fördelade på en yta på nästan 4000 kvadratmeter (Bibliotekets hemsida, 2008-09-21).

Bibliotekets totalbudget ligger på knappt 13,2 miljoner kronor för biblioteket och det så kallade Learning Center som bland annat utvecklar distansutbildningen vid HiG. Av dessa 13,2 miljoner så går 3 miljoner kronor till medier (böcker och tryckta tidskrifter 1 miljon, elektroniska fulltextarkiv och andra databaser 2 miljoner). Biblioteket har hela 16 tjänster (18 personer) för biblioteket och 5 tjänster för Learning Center. Det finns dessutom 4 studenter som håller biblioteket öppet på kvällar och lördagar (Bibliotekets hemsida, 2008-09-21).

Biblioteket har 245 000 besök per år och dagligen besöker cirka 1000 besökare biblioteket. Det finns 91 000 böcker och 35 000 e-böcker. Biblioteket har 400 tryckta tidskriftstitlar, varav ca 30 % utländska samt 8700 elektroniska tidskriftstitlar. Biblioteket abonnerar på 48 elektroniska resurser av olika slag (fulltextarkiv, bibliografiska databaser, faktadatabaser, uppslagsverk och lexikon). Biblioteket kan notera 5200 nyförvärvade böcker per år och det sker över 80 000 lån per år. Biblioteket är en flitigt använd studieplats för högskolans samtliga studenter. Biblioteket har 28 grupprum och 500 läsplatser varav 80 i en tyst läsesal. Det finns två mediarum på plan två och tre, 23:218 och 23:311. Rummet på plan två har tv och video medan rummet på plan tre har dvd-spelare. Det finns sammanlagt trettiofyra datorer i biblioteket, varav fem enbart för sökning i bibliotekets katalog.

Kontaktbibliotekarier har utsetts till varje ämnesavdelning och kontaktbibliotekarierna medverkar i ämnesavdelningens överläggningar. Biblioteket genomför utbildningar för samtliga studenter på HiG i databassökning i olika för huvudområdet viktiga databaser. Detta syftar till att studenterna skall få bättre möjligheter att göra egna databassökningar i den utbildning de genomgår. Utbildningar ges också till högskolans lärare kontinuerligt för att de ska bli skickligare handledare. Utbildningarna skräddarsys för respektive ämnesavdelnings behov.

IT-avdelningens verksamhet är av central betydelse för all personal vid HiG, liksom för alla studenter är uppdelad i fyra delar: Nät- och drift, Support, Systemutvecklingsgruppen och fysisk säkerhet. Fysisk säkerhet har ansvarar för larm, passersystem och i viss mån för

telefonin. Vad avser telefoni ingår att koppla in telefoner och göra omflyttningar. Till detta kommer kontakter med Telia om tekniska aspekter på system för växeln, köhantering, röstbrevlåda och hänvisning. IT-support ansvarar för att förmedla lösningar på IT-relaterade problem på HiGs klientdatorer. IT-support har även helhetsansvar för beställningsstöd och installation av datorer och programvaror till samtliga HiG-datorer. Leveransbevakning för hård- och mjukvara ingår också i den supportansvariges sysslor. Systemutvecklingsgruppen ansvarar för utveckling av verksamhetsnära applikationer som stöder administration av studenter och anställda. Till detta kommer utveckling av önskade verktyg för ledning och anställda inom institutioner och förvaltning. Nät- och driftgruppen ansvarar för att centrala IT-system och nätverk kan användas utan störningar. Totalt sett ansvarar systemgruppen för mellan 90 och 100 olika system installerade på cirka sextio servrar. IT-chefen ansvarar för initiering av projektledning av utvecklingsprojekt, systemförvaltning och licenshantering inom HiG.

Användningen av den elektroniska plattformen Blackboard har ökat inom högskolans samtliga kurser, alltså inte bara i distanskurser. Blackboard ger möjligheter till bättre information till studenterna samt utgör en arena för diskussion. Även utvärdering har prövats med hjälp av Blackboard. Detta är ett område för ständig utveckling. Exempelvis "My Journal" är ett sådant utvecklingsområde, dvs. en digital loggbok på nätet som studenter använder för att planera och utvärdera sina studier. Högskolan i Gävle startade tidigt med distanskurser och idag förutsätts det att alla kurser skall kunna ges på distans. Högskolan kan anses ha en god infrastruktur för att vi ska kunna bedriva kvalificerad distansutbildning. Videokonferensmöjligheterna är exempelvis goda.

Inom de experimentella delarna av huvudområdet didaktik/allmändidaktik/ämnesdidaktik är tillgången till laborativa möjligheter god.

3. Nära anknytning till utbildning på forskarnivå

3:1 Forskningsmiljön vid högskolan – övergripande organisation

Regeringens forskningsuppdrag till HiG är att utveckla profilerad forskning av hög internationell klass inom sådana områden som har betydelse för samhället i stort. Högskolan har i sitt visionsdokument fastslagit att lärosätets avsikt är att långsiktigt satsa på tre hållbara styrkeområden för att uppnå en alltmer särskiljande profilering. Dessa styrkeområden är, som tidigare nämnts *Teknik och Byggd miljö* och *Hälsofrämjande Arbetsliv* samt *didaktik/ämnesdidaktik*. Det finns idag tre forsknings- och utbildningsnämnder HVS-nämnden, NT-nämnden och Lärarutbildnings-nämnden (LUN). Dessa tre nämnder fördelar högskolans forskningsanslag inom respektive nämnds ansvarsområde. Forskningen vid HiG bedrivs huvudsakligen inom formellt konstituerade forskningsmiljöer (Strategidokumentet, 2009-2011).

3:2 Forskningsmiljöer med relevans för didaktik med fördjupning i allmändidaktik/ämnesdidaktik och HiG:s verksamhetsmål

Forskningen vid HiG bedrivs huvudsakligen inom formellt konstituerade forskningsmiljöer och varje forskningsmiljö har en ansvarig ledning och ett forskningsprogram och är administrativt knutna till en institution (eller till flera institutioner, om forskningsprojekten är

tvärinstitutionella.) Forskare inom en specifik forskningsmiljö tillhör en forskningsnämnds område (HiG:s hemsida 2008-09-21).

HiGs egna verksamhetsmål avseende forskningen har utformats i överensstämmelse med de statliga riktlinjerna: ökad forskningsvolym, utbyggd samverkan med omgivande samhälle, hög kvalitet i utbildnings- och forskningsverksamheterna. Ökad extern finansiering liksom utveckling av forskningsmiljöer med en tydlig profilering ingår i styrelsens uppdrag till de fakultetsliknande nämnderna för NT- respektive HS-området samt lärarutbildningsnämnden (LUN)(HiG:s hemsida 2008-09-21).

De lokala budgetförutsättningarna för HiG avseende forskning anger, att en ökad forskningsvolym är nödvändig för att *dels* säkra grundutbildningens och forskarutbildningens kvalitet liksom kvaliteten i samverkansuppdraget, *dels* för att säkra rekryteringen till högskolan. För att erhålla ett objektiva mått på forskningens kvalitet inbjuder högskolan externa företrädare för nationell akademisk forskning att utvärdera denna. HiG strävar efter att före 2008 uppnå rätten att bedriva forskarutbildning inom vetenskapsområdena (VO) Teknik respektive Humaniora-samhällsvetenskap samt att etablera starka forsknings- och forskarutbildningsmiljöer som leds av seniora forskare (HiG:s hemsida 2008-09-21).

HiG avser att vidareutveckla nuvarande nationellt ledande profilmråden som ger grund för kvalificerad och attraktiv grundutbildning, avancerad utbildning och forskarutbildning. HiG vill därvid också öka det internationella forskningsarbetet samt öka antalet forskarstuderande inkl. företagsdoktorander. HiG skall också etablera och vidareutveckla tvärvetenskapliga och tillämpningsinriktade centrumbildningar för forskning och utveckling i samverkan med intressenter i omgivande samhälle, samt vinna universitetsstatus själv eller i konsortiebildning (HiG: s hemsida 2008-09-21).

Inom HVS-området finns totalt * antal forskningsmiljöer, inom NT-nämnden finns totalt * forskningsmiljöer och inom Lärarutbildningsnämnden finns * forskningsmiljöer.

Här skall varje nämnds forskning beskrivas som har relevans för didaktik/ämnesdidaktik/allmändidaktik. Förslag: De ansökningar som lämnats in till nämnderna från respektive ämnesavdelningen biläggs ansökan.
--

3:3 Forskningsmiljöernas uppdrag

Varje forskningsmiljös uppgift är att skapa en aktiv och kreativ akademisk miljö och att uppmuntra forskare att bedriva högkvalitativ forskning i linje med högskolans vision och styrkeområde, bedriva utbildning på avancerad nivå och i samarbete med universitet och högskolor med vetenskapsområde delta i forskarutbildning.

Forskningsmiljöerna vid HiG tilldelas årligen via forsknings- och utbildningsnämnderna via högskolans anslag för forskning, som omsätts i forskningstid, kostnader för konferensdeltagande och andra forskningsrelaterade aktiviteter för lärare och doktorander. Samtidigt ansöker lärare/forskare externa anslag i allt hårdare konkurrens för att kunna bedriva forskning under längre tid. Berörda lärare är sammantagna mycket forskningsaktiva och publicerar regelbundet sina resultat i internationella och nationella vetenskapliga tidskrifter och på internationella och nationella konferenser. Forskningsmiljöerna har

fortlöpande seminarieverksamhet, där aktuell forskning presenteras och debatteras, samt anordnar konferenser, temadagar och liknande forskningsrelaterade aktiviteter.

Inom forskningsmiljöerna bedrivs fortlöpande forskningsprojekt, ofta i samverkan mellan lokala, regionala och/eller nationella samarbetspartners, som till exempel Region Gävleborg, Gävleborgs Län, och andra myndigheter och organisationer. Enskilda forskare, grupper av forskare och doktorander bedriver också forskning i samarbete med externa nationella och internationella partners. Flervetenskaplig och internationellt konkurrenskraftig forskning inom undervisning och lärande utgör prioriterade områden. Doktoranderna arbetar med sina projekt med stöd och handledning från respektive miljö.

3:4 Studenternas delaktighet i högskolans forsknings- och forskarutbildningsmiljö

Den högre utbildningen befinner sig i en ständig process av förändring och studenternas delaktighet i detta förändringsarbete är viktig. Många av dessa förändringar rör idag och framledes undervisning och lärande: Bolognaprocessen, nya studentgrupper, efterfrågan på kvalitetssystem och nya forskningsresultat rörande högskolepedagogisk undervisning och studenters lärande. De formella kraven har också följaktligen höjts på kraven för anställning som lärare i akademisk utbildning. Högskollärare på HiG har såväl kunnande och vetande om hur studenter lär sig och arbetar efter nyare forskningsrön inom sitt ämnesområde.

Studenters möjligheter att påverka sin utbildningssituation kan vara faktorer som är avgörande för deras möjligheter att utveckla ett lärande. Det gäller såväl den formella påverkan i styrelser och nämnder som den informella i den direkta undervisningen. Många lärare i högre utbildning saknar idag egen högskolepedagogisk utbildning, men vid de flesta lärosäten har enheter för högskolepedagogisk utbildning inrättats och ett utbud av högskolepedagogiska kurser finns som en självklar del inom personalutbildningen. Detta gäller även för HiG. Just nu har HiGs pedagogiska råd, dvs. enheten för högskolepedagogisk utveckling avvecklats, då den högskolepedagogiska utvecklingen betraktas som en redan etablerad del av reguljär verksamhet och ligger på institutionerna att effektuera. Ett tvärinstitutionellt samarbete kring högskolepedagogiska frågor förekommer också på högskolan och detta kommer studenterna till del i form av välutbildade lärare. Den viktigaste kvaliteten för studenterna är deras direkta delaktighet i forskningsmiljöernas arbete. Studenterna deltar i forskningsmiljöernas verksamhet alltefter förmåga och möjlighet. Det kan handla om deltagande i högre seminarier och deltagande i forskningsprojekt, där deltagande kan ske på olika sätt.

Såväl i Högskolans regleringsbrev, som i flertalet lagar och förordningar, beskrivs högskolans skyldigheter rörande mångfald och jämställdhet. HiG har lokala styrdokument för såväl jämställdhet som mångfald (Högskolans hemsida, 2008-09-21). Handlingsplanerna rörande mångfald och jämställdhet syftar till att främja lika rättigheter för studenter och sökande till akademisk utbildning och till att motverka diskriminering på grund av könstillhörighet, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder. HiG arbetar aktivt för jämställdhet och mångfald som särskilt viktiga kvalitetshöjande faktorer, vilket innebär demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter för alla individer, studenter såväl som personal.

Utbildningen vid HiG bygger på grundläggande värderingar om vad som utgör en god lärandemiljö med goda förutsättningar för studenterna att uppnå de uppsatta målen. Studenters lärande är starkt kopplat till studentens möjligheter till delaktighet. En viktig del av

studenternas lärande innebär utveckling av förmåga till kompetent handlande inom verksamheter inom vetenskaplig praktik och inom de fält i det omgivande samhället som utbildningen syftar mot. De kunskaper och färdigheter studenten skall utveckla inom ramen för utbildningen har många olika former. Hur lärande situationerna och examinationsformerna är planerade har stor betydelse, då de i hög grad påverkar hur de studie- och läroprocesser som studenten iscensätter kommer att gestalta sig.

Mot bakgrund av detta innebär det didaktiska förhållningssättet att både student och lärare ges utrymme att medverka i planering, genomförande och värdering av utbildningens innehåll och form. Lärarrollen i högre utbildning antar i detta olika former. Den är aktiv i den mening att etablerade kunskaper inom utbildningens område, exempelvis didaktik, måste beskrivas och problematiseras. Den är också interaktiv då den måste möjliggöra för studenten att bidra med egna perspektiv i relation till etablerade perspektiv. Lärarrollen är handledande i studenternas egna kunskapandeprocesser, med siktet inställt på att inte enbart reproducera det etablerade utan också nyskapa. Handledning av vetenskapliga arbeten är en viktig del av lärares verksamhet som förutom de rent handledande momenten innehåller inslag av information, undervisning, mentorskap och eget lärande.

Vid HiG är det sammanfattningsvis viktigt att lärare utöver goda ämneskunskaper också har goda självinsikter och förmåga att skapa ett positivt och konstruktivt klimat i relation till studenterna. Lärarrollen innebär också att kunna ge såväl positiv som negativ feedback. HiG framhåller att studenternas lärande är en livslång process, där kravet på kvalitet innefattar reflektion, argumentation, kritisk analys och förmåga att tillämpa och värdera och utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt.

3:5 Möjlighet för masterstudenter att söka till utbildning på forskarnivå

Mastersnivåns förhållande till forskarutbildningsnivån, innebär att mastersnivån kan utgöra en startpunkt för att eventuellt gå vidare till en ytterligare fördjupning på forskarutbildningsnivån. Eftersom systemet med masterutbildning är nytt ur studenternas perspektiv skall HiG satsa på intensifierad studievägledning såväl allmän som inom utbildningen. Studenter som skall påbörja forskarutbildning har möjlighet till en etappavgång efter ett år och om det finns planer på en forskarutbildning vid starten på masterutbildning kan etappavgången utnyttjas. Tanken är att andra året på mastersutbildningen ska kunna tillgodoräknas i en forskarutbildning, men detta avgörs av mottagande lärosäte. Om kurser de facto kan tillgodoräknas avgörs av det lärosäte där forskarutbildningen skall bedrivas.

Möjligheter för forskningsutveckling i samarbete för mottagande lärosäten samarbete om forskarutbildning bedrivs idag vid de lärosäten som idag tar emot högskolans studenter, exempelvis Uppsala, Stockholm, Örebro, Göteborg, Umeå samt Åbo Finland, med flera lärosäten.

4. Utbildningens utformning

4:1 Masterutbildning i didaktik med fördjupning i allmändidaktik och ämnesdidaktik

En översikt över den föreslagna masterutbildningen med fördjupning i ämnesdidaktik eller allmändidaktik presenteras i nedanstående schematiska figur, där de kurser som ingår i huvudområdet är markerade med begreppen ämnesdidaktik/allmändidaktik. Masterutbildning,

som är en allmän utbildning har utvecklats med den nuvarande lärarutbildningen, dvs. en akademisk yrkesutbildning som grund. I november 2008 läggs ett förslag till ny lärarutbildning fram av lärarutbildningsutredningen. Eftersom lärarutbildningsutredningens förslag inte är känt då ansökan skrivs kommer masterutbildning att revideras med hänsyn till kommande examensordning för lärarprogrammen. Möjligheten att tillgodoräkna kurser och tidigare erfarenheter är garanterad genom högskolelag och högskoleförordning och skall så ske. Masterutbildningen är en kvalificerad och yrkesfördjupande utbildning inom det egna kompetensområdet i första hand. Förslaget möjliggör två separata utgångar. Studenter på masterutbildningen som väljer att avsluta sin utbildning efter endast ett år erbjuds en examen efter ett år betecknad magisterexamen i didaktik med fördjupning i ämnesdidaktik eller allmäntdidaktik. Denna magisterutbildning skall vara det som normalt leder till antagning till forskarutbildning. Det är dock inget som hindrar att en student med masterexamen väljer att söka till forskarutbildning i didaktik. Även från masternivå till forskarutbildningsnivå gäller principen om tillgodoräknande.

4:2 Information om masterutbildningens utformning

4:2:1 Obligatoriska kurser

I masterutbildningen ingår obligatoriska och valbara kurser. Exempel på obligatoriska kurser är kurser inom huvudområdet. Dessa kurser är obligatoriska kurser och det betyder att studenterna antingen skall läsa dessa kurser eller tillgodoräkna motsvarande utbildning.

4:2:2 Valbara kurser

Valbar kurs innebär att studenterna i masterutbildningen kan välja mellan ett antal befintliga ämnes- och metodkurser inom masterutbildning eller andra kurser på avancerad nivå som erbjuds på HiG eller på andra lärosäten. Studenternas möjligheter till val i utbildningen är av grundläggande betydelse för utbildningens kvalitet.

4:2:3 ” Graduate Diploma after one year or Degree of Master Two Years” – två modeller för det avslutande examensarbetet

Det finns två möjligheter för examensarbete. Alternativ 1 är färdigställande av en forskningsdesign om 15 hp i termin 2 och 15 hp för empirisk studie och rapportskrivning i termin 4. Alternativ 2 är examensarbetet i termin 4, där såväl planering och genomförande samt rapportskrivning genomförs. Examensarbetet skall ske i nära samarbete med någon av högskolans forskningsmiljöer, och om möjligt i samverkan med omgivande samhälle, t.ex. i skolväsendet i någon kommun. Utgångspunkten för examensarbetet kan i så fall ha karaktären av uppdragsforskning, utvärdering eller kartläggning av problem med anknytning till undervisning och lärande. Det är viktigt att ansvariga lärare på masterutbildning är delaktig i och slutligen ansvarar för valet av område för examensarbete på masterutbildning. Avsikten med dessa fältkontakter är att studenterna skall kunna knyta kontakter som är av betydelse för studentens fortsatta möjligheter att få anställningar motsvarande kompetens efter avslutad utbildning.

4:2:4” Graduate Diploma in One Year master” – avslutning av utbildningen efter ett år

Det finns en möjlighet för studenten att avsluta utbildningen efter ett år. Då handlar det att avgå med examen om Graduate Diploma of One Year Master Master. Ett examensarbete blir då obligatoriskt på 15 hp och detta arbete skall presenteras och försvaras i termin två.

4:2:5 Antagning till forskarutbildning och anställningsbarhet

Studenter som genomgår masterutbildningen i didaktik med fördjupning i allmändidaktik eller fördjupning i ämnesdidaktik kan antas till forskarutbildning inom huvudområdet didaktik eller motsvarande. Samtidigt förbereds de studenter som genomgår masterutbildningen för ett professionellt undervisningsarbete som inkluderar såväl didaktiskt arbete med kvalificerad undervisning och lärande som didaktiskt ledarskap och didaktiskt forsknings- och utvecklingsarbete i skolväsendet eller andra verksamheter. Intentionen med masterutbildning inom allmändidaktik eller ämnesdidaktik är också att främja studenternas rörlighet och anställningsbarhet i yrkeslivet samt att i ett längre perspektiv, bidra till att främja Europas konkurrens och attraktionskraft som utbildningskontinent.

4:3 Masterutbildningen

Observera att här skall utbildningen ritas in i en schematisk figur. Här är kursförslagen endast listade.

I masterutbildningen ingår obligatoriska och valbara kurser.

Masterutbildningen termin 1, 30 hp

Didaktik, ämnesdidaktik eller allmändidaktik:

Baskurs för masterutbildningen i ämnesdidaktik och

allmändidaktik

15 hp

Didaktisk forskning vid Högskolan i Gävle – allmän didaktik samt ämnesdidaktik i nära samverkan.

Presentation av forskargrupper.

Vetenskapligt skrivande.

Didaktik: Ämnesdidaktik eller allmändidaktik: Yrkesperspektiv på vetenskaplighet

och vetenskaplig metod

7,5 hp

Yrkespraktik som didaktiskt forskningsfält

Praxisnära forskning, aktionsforskning, forskning med utgångspunkt i yrkesverksamhetens praktik och metoder för didaktisk forskning.

Didaktik: Vetenskapsteoretisk fördjupning I vald inriktning 7,5 hp
Vetenskapsteori med utgångspunkt i klassiker.
Valet av klassiker görs med hänsyn till val av inriktning och forskningsområde.

Masterutbildningen termin 2, 30 hp

Didaktik: Vetenskapsteoretisk fördjupning II i vald inriktning 7,5 hp
Didaktik: Metodisk fördjupning i vald inriktning 7,5hp
(Valbar kurs om 15 hp alternativt vetenskapligt arbete 15 hp) 15 hp

Masterutbildningen termin 3, 30 hp

Profilkurs I i vald inriktning 7, 5 hp
Profilkurs II i vald inriktning 7,5 hp
Didaktik, ämnesdidaktik eller allmäntdidaktik: Att leda forskning och utvecklingsarbete inklusive arbetsplatsförlagda fältstudier
15 hp

Masterutbildning termin 4, 30 hp

Didaktik, ämnesdidaktik eller allmäntdidaktik:
Examensarbete 30 hp
(Alternativt Didaktik, ämnesdidaktik eller allmäntdidaktik: Examensarbete 15 hp och Didaktik, ämnesdidaktik eller allmän didaktik:
Valbar kurs 15 hp,
totalt 30 hp

4:4 Programmets kursplaner och lärandemål

Utbildningsplan och kursplaner för masterutbildningen har utarbetats i enlighet med anvisningar i högskolelag och högskoleförordning. Mål för utbildningen, liksom för enskilda kurser som utbildningen bygger på, har formulerats i termer av (1) kunskap och förståelse (2) färdighet och förmåga samt (3) värderingsförmåga och förhållningssätt (Se vidare bilaga 5 och 6). Det finns en tydlig progression och fördjupning i den utbildning som ges i masterutbildning i jämfört med studenternas tidigare utbildning på grundnivå. Noggranna analyser har gjorts av lärandemålen i den grundläggande utbildningen för att kunna utveckla masterutbildningen med en tydlig progression. Även inom masterutbildningen finns en tydlig

progression och fördjupning över utbildningens samtliga fyra terminer när det gäller fördjupning och breddning av ämnes- och metodkunskaper och när det gäller graden av kritiskt tänkande, reflektionsförmåga och självständighet hos studenterna.

Studenterna har viss möjlighet att inkludera valbara ämnes- och metodkurser i sin utbildning för att få en specifik breddning och/eller fördjupning av sina kunskaper. Examinationer av de ingående kurserna kommer att ske på ett planmässigt och varierat sätt: skriftligt och muntligt, enskilt och i grupp. Utbildningen kommer att ske i forskningsaktiva miljöer och undervisning, kurslitteratur och examination utformas så att progression garanteras.

Kunskap och förståelse: Under utbildningen skall studenten ha utvecklat förtrogenhet med centrala problemställningar och forskningsfrågor inom området didaktik, dvs. ämnesdidaktik eller allmäntdidaktik, med fokus på undervisning och lärande, visat fördjupad teori- och metodkunskap samt färdighet inom det egna yrket och i professionellt vetenskapligt arbete. Efter avslutad masterutbildning skall studenten kunna bedriva ett effektivt utvecklings- och forskningsbefrämjande arbete inom huvudområdet, såväl på individnivå, som på organisations- och samhällsnivå. Studenten skall kunna beskriva forsknings- och utvecklings projektarbetets olika faser inom vald inriktning samt beräkna finansieringsbehov för forsknings- och utvecklingsprojekt inom det didaktiska huvudområdet.

Färdighet och förmåga: Efter avslutad utbildning skall studenten visa förmåga att kritiskt och systematiskt hantera komplexa företeelser, frågeställningar och situationer relaterade till undervisning och lärande inom huvudområdet didaktik. Studenten skall efter avslutad utbildning kunna tillämpa sina kunskaper och visa färdigheter att såväl delta som leda forsknings- och utvecklingsarbete eller självständigt arbeta i andra kvalificerade sammanhang nationellt eller internationellt inom huvudområdet didaktik. Studenten skall vidare kunna genomföra ett kvalificerat forsknings- och utvecklingsarbete från idégivning och beskrivning i promemorior, till noggrant formulerade dokument i form av utredning, vetenskaplig rapport och vetenskaplig artikel. Studenten skall kunna presentera forskningsrön, skriftligt och muntlig, på en nivå anpassad till såväl vetenskapligt skolade som icke vetenskapligt skolade åhörare.

Värderingsförmåga och kritiskt förhållningssätt: Efter avslutad utbildning skall studenten visa fördjupad förmåga till att kritiskt och självständigt granska, reflektera över och värdera forsknings- och utvecklingsarbete inom området didaktik. Studenten skall vidare visa insikt om olika vetenskapliga traditioners möjligheter, begränsningar och användningsområden samt ha utvecklat ett kritiskt granskande förhållningssätt när det gäller att värdera didaktiska teorier.

Utbildningen lyfter således tydligt fram didaktiska frågeställningar, såväl allmänna som ämnesmässiga, som alltmer betydelsefulla för lärare. Utbildningens mål är att bland annat utifrån ett genus och ett mångfaldsperspektiv fördjupa kunskaperna om hur undervisning och lärande sker. Utbildningen ger en historisk tillbakablick samt en aktuell översikt över huvudområdet didaktik. Utbildningen fokuserar på med utgångspunkt i att individer är ansvarstagande och aktiva. Didaktiska program baserade på vetenskapligt framtagna och beprövade teoretiska modeller, planeras, genomförs, utvärderas och rapporteras i artikelform eller rapportform. Vetenskapliga arbeten görs i nära samarbete med någon av lärosätets forskningsmiljöer samt i samarbetet med det omkringgivande samhället.

4:5 Obligatoriska kurser

Här ska följa en uppräknig och en beskrivning av obligatoriska kurser.

4:6 Valbara ämneskurser

Här ska följa en uppräknig och en beskrivning av valbara kurser.

4:7 Valbara metodkurser

Här följer en uppräknig och beskrivning av valbara metodkurser

4:8 Undervisning och examination

Undervisningen kommer att ske i form av föreläsningar, seminarier och handledning. Undervisningen bedrivs på svenska, men undervisning på engelska kan förekomma. På sikt planeras kurser att ges på engelska, och på sikt planeras att de flesta kurser kommer att ges på engelska. Utbildningen kommer att ske i en forskningsaktiv miljö och undervisningen, kurslitteratur och examination kommer att utformas så att forskningsanknytning och progression garanteras. Som betyg för helt kurs används den sjugradiga betygsskolan och betygsskala och betygskriterier presenteras översiktligt. Till varje kurs utformas detaljerade betygskriterier som presenteras i studiehandledning eller motsvarande dokument.

4:8:1 Betyg och betygskriterier kriterier (Övergripande)

Betygskriterierna anges översiktligt i sammanfattning och de preciseras i studiehandledningar för kurser.

A Lärandemålen uppfylls till fullo med excellens. Studenten visar en fördjupad kunskap och väl förankrad förståelse av kursens innehåll. Studenten visar vidare en kvalificerat god förmåga att analysera och relatera kursens olika delar och innehåll till varandra på ett mycket självständigt och reflekterat sätt. Uppgifterna håller mycket hög kvalitet i framställningssätt, är intresseväckande och kreativt utformade samt har en väl underbyggd argumentation.

B Lärandemålen uppfylls väl i alla delar. Studenten visar god kunskap och utvecklade förståelse samt en god förmåga att analysera och relatera kursens olika delar och innehåll till varandra på ett självständigt sätt. Uppgifterna håller hög kvalitet i framställningssätt, är intresseväckande och har en väl underbyggd argumentation.

C Lärandemålen uppfylls väl. Studenten visar kunskap och förståelse genom ett gediget arbete utan betydande tillkortakommanden men med vissa mindre brister. Studenten visar säkerhet i förmågan att analysera och relatera kursens olika delar och innehåll till varandra.

D Lärandemålen uppfylls med marginal. Studenten visar kunskap och förståelse på en grundläggande nivå med viss grad av självständighet och inte utan förtjänster i förmågan att relatera de innehållsliga delarna till varandra. Studenten växlar mellan säkerhet och osäkerhet.

E Lärandemålen uppfylls basalt. Studenten visar kunskaper och förståelse på en acceptabel

nivå utan större grad av självständighet. Det finns brister i förmågan att relatera de innehållsliga delarna till varandra.

Fx Lärandemålen uppfylls inte. Komplettering enligt anvisningar av examinator krävs.

F Lärandemålen uppfylls inte. Uppgifterna är obefintliga, ofullständiga eller omöjliga att bedöma.

Efter genomgången kurs har studenten rätt till en ordinarie examination, samt ytterligare examinationstillfällen, enligt respektive institutionsstyrelses beslut. I varje kurs ingår kursvärdering, som skall vara vägledande för utveckling och den fortsatta planeringen av kursen och utbildningen i stort. Kursvärderingen skall dokumenteras på det sätt som institutionsstyrelsens beslutat och kursvärderingen skall redovisas för studenterna.

4:9 Nivå och progression: Utbildningen på avancerad nivå

Utbildningen på den avancerade nivån bygger på kunskaper som studenten förvärvat och har med sig från grundnivån eller motsvarande kunskaper. Utbildning på avancerad nivå innebär en tydlig fördjupning i förhållande till grundnivån, när det gäller kunskaper, färdigheter och förmågor. Studentens förmåga att självständigt integrera och använda förvärvade kunskaper samt hantera komplexa frågeställningar och komplexa situationer utvecklas ytterligare, jämfört med utbildning på grundnivån. Dessutom ställs större krav på studenterna på den avancerade nivån, på självständighet och på förmåga till kritiskt förhållningssätt, jämfört med de krav som ställs på grundnivån. Dessa mål finns formulerade i utbildningsplanen och kursplaner för masterutbildningen. I masterutbildningen klassificeras samtliga kurser till avancerad nivå. Det finns en tydlig progression, en tydlig fördjupning och en tydlig breddning av såväl ämnes- som metodkunskaper inom området huvudområdet didaktik som ges i masterutbildning, dels i jämförelse med studentens tidigare utbildning på grundnivå, dels vid en jämförelse mellan kurser under programmets fyra terminer. Denna progression gäller också studentens förmåga till självständighet, reflektion och kritiskt förhållningssätt.

Studenterna har även viss möjlighet inkludera valbara ämnes- och metodkurser i sin utbildning för att få en specifik breddning av sina kunskaper. Arbetssätt och arbetsformer, kurslitteratur och examination kommer att utformas så att kritiskt förhållningssätt, reflektion, forskningsanknytning och progression säkras. Examinationerna i de ingående kurserna kommer att varieras på ett systematiskt och planmässigt sätt. Examinationerna kommer att ske i såväl skriftlig som muntlig form. Utbildningen kommer att äga rum i en forskningsaktiv miljö. Den forskningsaktiva miljön tillsammans med behörighetskrav, innehåll och utformning av utbildningen kommer att garantera forskningsanknytning och utveckling av kritiskt förhållningssätt.

5:3 Ekonomiska förutsättningar

Detta avsnitt är inte alls klart, utan här behövs mera information. Det gäller för lärosätet att tydligt visa hur de ekonomiska förutsättningarna ser ut.

Läroprogrammet utbildningsuppdrag uppgår till * årsstudieplatser. Läroprogrammet omsätter * miljoner kronor. HiG betraktar masterexamensrätten som strategiskt viktig och utbildningen kommer i kraft av sektionens ekonomiska resurser att säkerställa att en resursram ges som säkerställer att utbildningen kan genomföras med god kvalitet.

5. Kvalitetssäkring av masterutbildning

Vid HiG kommer ett kvalitetssäkringssystem för att kontinuerligt utvärdera programutbildningarna att tas i bruk under perioden 2009-2012. Självvärderingar kommer att göras inom särskilt utvalda program för att genomlys kvaliteten på en hel utbildning. Högskoleverkets (HSV: s) sexåriga cykel för att utvärdera nationella utbildningar ska ligga till grund för hur utvärderingarna planeras lokalt. Med HSV:s utvärderingar som grund kan HiG komplettera med ytterligare utvärderingar av huvudområden och utbildningsprogram.

Ansökningen om att få inrätta huvudområden i kandidatexamen ska stödjas av berörd institutionsstyrelse. Ärendet bereds därefter av berörd nämnd och en rekommendation ges därefter till rektor om inrättande. Förslag på inrättande av huvudområden i magisterexamen granskas genom Högskolans Master- och magisträttsgrupp (MaG). MaG ombesörjer också att extern granskning utförs. Ordförande i MaG föredrar resultatet i berörd nämnd som rekommenderar rektor om inrättande. Förslag på inrättande av masterexamen behandlas i särskild ordning av MaG. Ansökan ska följa de instruktioner och mallar som HSV meddelar.

Ett huvudområde kan avvecklas på grund av bristande vetenskaplig kompetens eller brist på forskningsanknytning. Avveckling kan också ske om det inte finns några studenter inom huvudområdet. Det är utbildnings- och forskningsnämnderna som ansvarar för huvudområdenas vetenskapliga kvalitet och har att tillse att godtagbar kvalitet upprätthålls.

Ansökan om inrättande av utbildningsprogram på grund- respektive avancerad nivå ställs till berörd nämnd som granskar ansökan och rekommenderar Högskolestyrelsen om inrättande. Förslag på masterutbildning eller masterprogram granskas i samband med masterexamensrättsansökningar.

Utbildningsprogram kan avvecklas vid för få studenter, brist på kompetens, brist på resurser samt vid bristande efterfrågan på arbetsmarknaden eller då möjligheterna till fortsatta studier inte finns.

Arbetet med nivåklassificering av kurser till grundnivå eller avancerad nivå sker på berörd institution och av dess institutionsstyrelse. Ämnesansvarig ger förslag på klassificering och beslut i institutionsstyrelsen.

I samband med att Bolognaprocessen togs nya mallar för kurs- och utbildningsplaner fram som gäller för kurser och program som ges från och med hösten 2007. En kursplanedatabas har tagits i bruk. I kursplanerna skall minst ingå det som anges i 6:15 HF med eventuellt lokala tillägg. För utbildningsplanerna gäller att det som anges i 6:17 HF ska ingå. Detta uppfylls genom Högskolans mallar för utbildningsplaner.

Utbildnings- och forskningsnämnderna fastställer utbildningsprogrammets utbildningsplaner och säkerställer genom granskning att de följer Högskolelagens och Högskoleförordningens examensordning och de lokala mål som uppställts. Institutionsstyrelserna fastställer kursplaner och säkerställer att de följer högskoleförordningen och innehåller mål som utarbetats i enlighet med examensordningen, högskolelagen och lokal examensordning.

Högskolans kvalitetsarbete bedrivs sammanfattningsvis på flera olika nivåer, en högskoleövergripande nivå, en nämndnivå, en institutionsnivå och en ämnesavdelningsnivå och inte minst på den nivån där det viktiga mötet mellan lärare och student sker. Den nivån är

en mycket viktig nivå. Varje nivå har i princip en strategi för kvalitetsarbete som konkretiseras i olika kvalitetsprogram. Högskolestyrelsen ansvarar för visions- och strategidokument samt specifika policydokument för en rad områden som: kvalitetspolicy, miljöpolicy, samverkanspolicy, jämställdhetspolicy, IT-policy etc. Forsknings- och utbildningsnämnderna ansvarar också för strategidokument och kvalitetsprogram för sina respektive områden. Institutionerna ansvarar för ett systematiskt kvalitetsarbete inom sina verksamheter när det gäller utbildning och forskning. Kvalitetssystemet för masterutbildning på avancerad nivå hanteras i särskild ordning. För masterutbildning har ett särskilt program för kvalitetsuppföljning tagits fram av forskningsberedningsgruppen inom LUN: s ansvarsområde. Kvalitetssäkringsprogrammet bygger på redan befintliga kvalitetssäkrings- och kvalitetsuppföljningsprogram, men har vidareutvecklats och anpassats för mastersutbildningen.

Kvalitetsgranskningsarbetet för masterutbildningen bygger sammanfattningsvis på de principer som HSV tagit fram vid kvalitetsgranskningsarbetet och på HiG s övergripande kvalitetsarbete som varierat i utformning, men som fungerat väl. Basen för kvalitetsarbetet innehåller de kriterier som skall bedömas och de indikatorer som bedömningarna skall bygga på. Kvalitet kan delvis ses som nöjda studenter och studentperspektivet finns med som mycket viktigt, men det finns och andra perspektiv som beaktas, exempelvis avnämare, dels i form av arbetsgivare, men dels forskande institutioner. HiG förfogar över interna instrument för kvalitetsarbete, men dessa instrument kompletteras för masterutbildning. Modellen för kvalitetsarbetet kan skissas, enligt nedan:

Arbetet med masterutbildningen genomsyras i sin helhet av ett kvalitetstänkande. Utveckling av en kvalitetsarbetskultur för ett masterutbildning är i sig en utmaning. Det betyder att såväl studenter, som personal skall omfattas av ett utvecklingsarbete som innebär ett kvalitetstänkande i vardagsarbetet. Kvalitetsarbetet är således en integrerad del av mastersprogrammet.

Det system som masterutbildningen avser att använda är, dels ett äldre redan etablerat system, dels ett nyare system som utvecklats. Kvalitetsarbetet skall inte enbart ses ur ett produktperspektiv, utan även ur ett processperspektiv. HiG och Lärarutbildningsnämnden förfogar över en rad instrument för kvalitetsarbete, men det skall också utvecklas nya specifika instrument för masterutbildningen. HiGs och Lärarutbildningsnämndens ordinarie system för bedömning och utvärdering skall användas, men kompletteras. Ett allmänt europeiskt ramverk för kvalitetsarbete på masternivå skall användas som referens och detta gäller även framtagande av lärande resultat och bedömning av dessa. Även benchmarking skall diskuteras och kan bli aktuellt för att ingå i Lärarutbildningsnämndens kvalitetsprogram. Utöver det egna kvalitetsarbetet genomför HiG exempelvis studentbarometrar. Det finns dessutom ett uppföljningssystem av nyblivna lärare som Lärarutbildningsnämnden via forskargruppen Induction genomför tillsammans med länets kommuner. De lärarstudenter som avgår med examen och börjar arbeta i någon av dessa kommuner följs upp och resultaten av denna uppföljning har legat till grund för revideringar av grundutbildningen till lärare. Förändringarna har rört ämnesinnehåll, organisation, verksamhetsintegrerat lärande och avvägningen mellan examinationsformer och kompetensförstärkning.

5:1 Nuvarande utbildningsprogram vid HiG, utbildningar inom huvudområdet och övriga utbildningsprogram

Den planerade masterutbildningen i kommer att ingå i en aktiv och kreativ vetenskaplig miljö på HiG. Det är naturligt att olika utbildningars utbildningsmiljöer vid ett lärosäte stöder varandra. En förteckning över program på HiG finns, i bilaga, se nedan.

5:2 Samverkan med omgivande samhälle

En masterutbildning tillför högskolans närområde värdefull kompetens, dvs. främst Gävleborgs Län, men också delar av Svealand och delar av Norrland, främst Södra Norrland, kvalificerade utbildningsmöjligheter. Masterutbildningen förser på sikt arbetsmarknaden med välutbildade personer för skola och samhälle.

Samverkan med det omgivande samhället startade för HiG i och med högskolereformen 1977. Ett intensivt samarbete med länets kommuner och samverkansverksamheten blev resultatet av detta arbete. Samarbetsprojekt med en nära koppling till det omgivande samhället, exempelvis skolområdet, har varit frekventa och omfattande inom högskolan sedan 1977. Innan högskolereformen medverkade duktiga och efterfrågade lärare vid studiedagar främst i högskolans region, men också utanför HiG: s närmaste region. I och med högskolereformen öppnades möjligheter att utveckla och erbjuda poängkurser och utvecklingsprojekt och HiG var tidigt ute på kompetensutvecklingsområdet exempelvis för lärare i hela skolväsendet men också för andra yrkeskategorier. Samverkansarbetet har gällt hela skolväsendet och därmed också alla lärarkategorier.

Det utvecklades tidigt en profil på samverkansarbetet som gjorde HiG:s samverkansverksamhet konkurrenskraftig, nämligen iden om skraddarsydda utbildningar och skraddarsydda forsknings- och utvecklingsprojekt. Detta innebar att HiG var restriktiv med att erbjuda på förhand planerade kompetensutvecklingsinsatser som var utformade på högskolan utan kontakt med samverkanspartners. HiG förutsatte ett nära samarbete med samverkanspartners, från planering till genomförande och utvärdering av respektive insats. HiG införde dessutom en utvärdering ett år efter avslutad uppdragsutbildning för att särskilt se på de bestående effekter som genomfört projekt hade lämnat och denna modell kallas alltså för "Gävle-modellen". Det har gått långt tid sedan möjligheterna öppnades att arbeta med samverkansuppgiften inom högskolan och för HiG: s del av verksamheten haft en lyckosam utveckling. Högskolelärare vid HiG förstår värdet av samverkan med det omringgivande samhället och har därmed också ett genuint engagemang. Särskilda förutsättningar finns därför för ett nära samarbete med intresserade lärare på högskolan och dessutom genom PUX (Pedagogiskt Utvecklingscentrum i X-län).

Studenterna uppmuntras under sin utbildning, vare sig det är på grundnivå eller avancerad nivå, att genomföra sina examensarbeten i nära samverkan mellan det omgivande samhället, för att öka möjligheterna för anställning eller samarbete efter det att aktuell utbildning avslutas. I masterutbildningen stärks en positiv samverkan mellan skolväsendet, samhälle och högskolan. De faktorer som är av central betydelse för ett lyckosamt samverkansarbete handlar exempelvis om faktorer som reella behov, ömsesidig respekt, förståelse och vilja att samarbete som väldigt centrala.

Samarbetet mellan kommuner och högskola har karakteriserats av ömsesidig respekt från såväl högskola som kommun och ett genuint intresse för såväl det egna perspektivet som den andres perspektiv. Relationen mellan högskola och kommun har karakteriserats av fysiska

avstånd, men de mentala avstånden som funnits har gått att överbrygga. I samverkansarbetet har ingen av de deltagande parterna på grund av en särskild position i samverkansprojektet kunnat ta ett tolkningsföreträde. Såväl kommunperspektivet som högskoleperspektivet har tillgodosetts i samverkansprojektet men också i samverkansarbetet i stort. Exempelvis har projektmöten inom dessa samverkansprojekt förlagts till de olika kommunerna och detta har skapat förutsättningar så att alla känner delaktighet och ansvar på lika villkor. Arbetet i samverkansprojektet har antagit formen av nätverk, med kontaktytor mellan kommunrepresentanter, lärare, mentorer, skolledare, fackliga företrädare, lärarutbildare och forskare. Möjligheterna att lära av varandra har således varit mycket goda och utvecklande för respektive verksamhet. Även gemensamma studieresor har genomförts i samverkansprojektet vilket gjort att samarbetet utvecklats. Samverkansarbetet och kontakten mellan kommunerna och högskolan har bidragit till att intresset för forskning ökat samtidigt som dess användbarhet uppmärksammats.

Vid HiG finns en enhet som heter Kontakttorget och som har ett uppdrag att stimulera och koordinera samverkansarbetet. Ansvar för samverkansarbetet ligger sedan såväl på institutionen som på ämnesavdelningarna. Även om Kontakttorget är en viktig funktion för samordning inom HiG är också varje anställd lärare en viktig länk i det direkta samverkansarbetet. Kontakttorget analyserar strategiska och viktiga utvecklingsområden för samverkan och biträder sedan i arrangerade av utvecklande möten för aktörer från Högskolan och från samhället. Kontakttorget utvecklar också samverkan mellan nyckelaktörer och grupper i omkringliggande samhälle genom regelbundna möten.

De frågor som nu är vägledande för samverkansarbetet är: Hur kan samverkan ske mellan utbildning och forskning på högskolan och det omgivande samhället på alla nivåer för gemensam utveckling? Är utbildningen tydligt yrkesinriktad och i så fall mot vilka yrken, särskilt ur ett framtidsperspektiv? Hur ser framtidsprognoserna ut för masterutbildade lärare? Verkar utbildningen för förnyelse av etablerade verksamheter och på vilket sätt sker detta? Verkar utbildningen för samverkan mellan ämnen och avdelningar inom högskolan – och i så fall hur ser samarbetet ut? Finns förankring i utbildningen till samhället utanför högskolan och hur följs detta upp? Får studenterna redskap att utveckla, förbättra och leda det arbetsliv de skall ingå i och i så fall hur ser dessa verktyg ut?

5:3 Internationalisering av masterutbildningen

Studenterna vid Högskolan i Gävle har hitintills haft och planeras att få goda möjligheter att förlägga delar av sina studier utomlands. Samarbetspartners finns inom Norden (Nordplus) samt inom EU:s utbytesprogram Erasmus. Högskolan i Gävle har även samarbete med universitet över hela världen, exempelvis USA, Kina, Australien, Canada och Syd-Amerika. För att tillgodose internationaliseringsbehovet skall lärare från partneruniversitetet eller partnerhögskolorna undervisa på såväl masterutbildningen som andra utbildningar under längre och kortare perioder. Genom detta stimuleras forskningssamarbetet för såväl studenter som lärare. Tanken är att den planerade masterutbildningen, skall genomsyras av ett internationellt perspektiv, både när det gäller utbyten av lärare och studenter med andra länder. Det internationella perspektivet skall dessutom tydligt speglas i kursinnehåll och kurslitteratur. Mastersutbildningen kommer att innehålla kurser som genomförs med engelska som kursspråk. Ett mål för masterexamen, som är en generell examen på avancerad nivå, är att studenten skall visa förmåga att både i nationella och internationella slutsatser muntligt och skriftligt kunna redogöra för sina slutsatser och på ett tydligt sätt diskutera med olika grupper av människor vilka argument och vilka kunskaper som ligger bakom dessa slutsatser

5:4 Koppling till yrkesverksamhet, arbetsmarknadens behov och samverkan med det omgivande samhället

En masterutbildning tillför högskolans närområde, dvs. främst Gävleborgs Län men också Svealand och Södra Norrland kvalificerade utbildningsmöjligheter och ger på sikt en arbetsmarknad med välutbildade personer för skola och samhälle. Auktorisationsutredningens förslag om karriärtjänster för lärare ger ett direkt behov av en kvalificerad examen. För att bli befördrad till lektor förutsätts att lärare utfört ett mera omfattande arbete och ett sådant arbete föreslås ligga inom masterutbildningen.

För lärare finns en rad områden där en masterexamen kan användas. För att stimulera till professionell utveckling föreslås, enligt Lärarutredningen (SOU 2008:52) att det ska bli möjligt att utnämnas till särskilt kvalificerad lärare och gymnasielektor. Enligt utredningen skall skolhuvudmännen (såväl offentliga som fristående skolhuvudmän, inklusive waldorfskolor samt för utbildning på entreprenad, se vidare SOU 2008:52) tillvarata den kompetens som dessa lärare utvecklat.

Det kan exempelvis handla om att ta ansvar för ett ämne, för ämnesutvecklingen, kvalitetsarbete, bedömning av projektarbeten i gymnasieskolan, handledarskap för lärarstudenter, eller mentorskap för nyutbildade lärare. Utvärderingskompetens är idag en viktig kompetens för hela skolväsendet och syns alltjämt bli en viktig kompetens i en framtida utveckling av utbildningsväsendet. Nuvarande utvecklingen mot decentraliserade och målstyrda system förutsätter att det finns kompetenta utvärderare på såväl central som lokal nivå. HiG:s studenter på avancerad nivå som avlägger masterexamen kommer att vara speciellt tränade i att granska kritiskt, problematisera och utveckla olika verksamheter och är därför speciellt lämpade för professionell utvärdering och utvecklingsarbete i skolväsendet.

Masterutbildningen kan också utgöra en bas för ledarutveckling. Ledare i skolan med hög kompetens inom forskning och utveckling saknas idag i stor utsträckning. Masterutbildningen avser alltså sammanfattningsvis att utveckla studenternas förutsättningar för yrkes för yrkesverksamhet på avancerad nivå, en yrkesverksamhet som ställer krav på självständighet och förmåga att bedriva forsknings- och utvecklingsarbete. Studenterna uppmuntras under sin utbildning att genomföra sina examensarbeten i nära samverkan mellan det omgivande samhället, för att öka möjligheterna för anställning eller samarbete efter det att masterutbildningen avslutas. Masterutbildningen avser att fortsätta att stärka en positiv samverkan mellan skolväsendet och högskolan. Masterutbildningen är en förstärkning för skolväsendet då den tillför adekvata kunskaper på avancerad nivå samt ställer stora krav på självständighet.

6. Tabeller

Tabell 1 A Lärarkompetens inom området för examensrätt (didaktik)

Samlat arbete för alla institutioner som ska delta i masterutbildningen. Bör upprättas institutionsvis.

Tabell 2 Forskarstuderande vid lärosäte inom området för examensrätt

Vem har dessa uppgifter? De bör finnas samlat någonstans. Studierektor för forskarutbildningen.

Tabell 3 Producerade examina på forskarnivå inom område för examensrätt

Vem har dessa uppgifter?

Tabell 4 Utbildningsprogram vid HiG

Infoga tabell över HiG.s utbildningsprogram.

7. Bilagor till ansökan

Bilaga 1 Huvudområdet för masterexamen

Huvudområdet för masterexamen – historik, begreppet, teoretiska utgångspunkter och innehåll

Detta avsnitt bygger på respektive inriktnings ämnesbeskrivning, inriktning mot allmän didaktik och inriktning mot ämnesdidaktik:

I huvudområdet utvecklas kunskap om faktorer och processer som beskriver och förklarar frågor om utbildning, undervisning och lärande, fostran och annan mera systematisk påverkan på människor. Didaktik i vid bemärkelse handlar om de bärande idéerna inom och om olika förutsättningar för och föreställningar om utbildning, undervisning och lärande. Historiskt kan begreppet ledas långt tillbaka i tiden. Många svenska forskare har beskrivit didaktiken i ett historiskt perspektiv, exempelvis Arfwedson (1994), Bengtsson (1997), Harbo och Kroksmark (1986), Kroksmark (1993) och Marton (1986) (jfr Morberg, 1999). Forskning inom didaktik finns i Sverige från början av 1900-talet. Den tidiga forskningen gjordes inom ämnet psykologi, som då var integrerat med pedagogik. Internationellt är pedagogik, didaktik och psykologi allttjämt sammanlänkade begreppsmässigt. Education och general education kan definitionsmässigt bestå av såväl pedagogik som didaktik i de centraleuropeiska länderna och Skandinavien.

Forskningen, vare sig det handlar om ämnesdidaktik eller allmändidaktik, handlar såväl om mötet mellan lärare och elev som om förutsättningar för lärandet. I hela Europa har didaktik stor betydelse för forskning, utbildning och utveckling av utbildning för lärare. Didaktiken är väl etablerad, såväl internationellt som nationellt. Tyskland har varit ett föregångsland, när det gäller didaktik, och Tyskland var det land som först ”exporterade” sina didaktiska konceptioner genom Johann Friedrich Herbart, Johan Heinrich Pestalozzi och de s.k. reformpedagogerna. Dessa idéer spreds över Tysklands gränser till de länder som tog intryck av den tyska kulturen, till exempel Danmark, Norge, Finland och Ryssland (Kansanen, 1993; Morberg, 1999), även om didaktiken har utvecklats något olika i de nordiska länderna. Didaktiken, såväl ämnesdidaktik som allmändidaktik, har idag, som tidigare nämnts, en nära anknytning till undervisningspraktik och lärarprofession men har också öppningar mot andra professioner där lärande sker.

Det moderna didaktikbegreppet har vuxit fram i stort ett under de senaste 30 åren, dels från metodiken och pedagogiken vid lärarutbildningarna, dels från specifika ämnesdiscipliner vid universitet och högskolor (Morberg, 1999). Även om didaktiken har ett tvärvetenskapligt ursprung har didaktiken också en egen ämnesidentitet genom den nära anknytningen till undervisningspraktiken och till lärarprofessionen. Didaktiken omfattar de frågor som finns i skärningspunkten mellan ett specifikt kunskapsområde och lärande inom detta kunskapsområde. Didaktik, vare sig det handlar om ämnesdidaktik eller allmändidaktik, handlar om undervisningens innehåll och lärandets villkor, från förskola till högskola/universitet. Inte minst den högskoledidaktiska utvecklingen har varit omfattande under den senaste tiden då kravet på lärare inom akademien ställs på kunskaper som ligger utanför själva ämnet/ämnesområdet.

Ordet didaktik härleds från det grekiskt ordet "didaskhein", som betyder i korthet undervisa, undervisande, visa något eller "spela upp ett drama" (Hopman, 2007). Didaktiken har betraktats som en underavdelning av pedagogiken: metoden och konsten att undervisa planmässigt genom systematisk genomgång av lärostoff enligt givna läroplaner (NE). I Sverige har den praktiska undervisningsläran haft benämningen metodik och till den har knutits till den praktiska övningsundervisningen, dvs. praktiken. Under 1800-talet och halva 1900-talet var den svenska skolan och lärarutbildningen inspirerad av tysk pedagogik och tyska reformpedagoger som exempelvis Pestalozzi, Herbart, Fröbel och Kerschensteiner. I den tyskspråkiga litteraturen användes uttrycket didaktik för undervisningsområdet och det talades om didaktikens problem och didaktiska frågor och i Sverige förekom begreppet didaktik redan vid den tiden.

Från 1930-talet vände sig den progressiva svenska skolrörelsen mot USA och mot amerikansk forskning, av förklarliga skäl genom andra världskriget och Tysklands roll. Nittonhundra-talets stora reformarbete inom skolans område exempelvis införandet av den nioåriga grundskolan var mycket influerat av amerikansk pedagogik och av det amerikanska skolsystemet. I engelskan används inte ordet didaktik (Hopman, 2007). Om begreppet didaktik används skulle det närmast betyda något i stil med "tips och idéer" eller "knep och knåp" om/i undervisningens genomförande. Det närmast motsvarande uttrycket är *Curriculum Studies*. Det senare begreppet indikerar en viss förändring av innehållet. Fokus ligger på läran om undervisningsläran d.v.s. på ett högre teoretiskt plan. Forskningen inom didaktik benämns följaktligen *Curriculum research*. Ett vanligt begrepp är därför att benämna didaktik som *Curriculum Studies and Curriculum research*.

Vid slutet av 1980-talet infördes begreppet didaktik på nytt i den svenska grundskolläroplanen och i den förändrade betydelse, som beskrivit enligt ovan. Begreppet metodik och ämnet metodik hade spelat ut sin roll då. I de tre första läroplanerna för grundskolan, 1962, 1969 och 1982 föreskrevs särskilda metoder och arbetssätt för undervisningen för lärare att anamma och efterleva. Sverige hade ett regelstyrt styrsystem, men i och med införandet av den nuvarande läroplan LpO 94 övergick styrsystemet till ett mål- och resultatstyrt system och läroplanen ger följaktligen inte längre några metodiska anvisningar till professionella lärare. Staten överlämnar till de professionella, dvs. lärarna att själva besluta om arbetssätt och arbetsformer helt i enlighet med det nationella styrsystemet. Bland annat som en följd av detta har t.ex. den normativa metodikundervisningen som inte är förenlig med ett vetenskapligt förhållningssätt ersatts med det mera vetenskapliga synsättet och begreppet didaktik eller andra näraliggande synsätt och begrepp (pedagogiskt arbete, lärares arbete, lärande etc.).

Detta är bakgrunden till framväxten av det svenska kunskapsområdet didaktik, som kan delas in i underområden med allmändidaktik samt i ämnesdidaktik. Ämnesdidaktik och allmändidaktik förväntas uppfylla de krav som utbildningen ställer i en vetenskapligt baserad lärarutbildning som, på ett systematiskt sätt, behandlar undervisningsområdet ifrån alla tänkbara perspektiv som rör *teori och praktik*. Detta är sammanfattningsvis en kortfattad översikt över didaktikens historik, begreppet didaktik och en översiktlig beskrivning av kunskapsområdets innehåll.

Didaktiken - angränsningar och avgränsningar

Didaktikens relation till yrkespraxis är av grundläggande betydelse och med yrkespraxis avses här den miljö i vilket ett yrke, exempelvis läraryrket, utförs. Det finns, som tidigare nämnts, en nära relationen mellan didaktik och yrkespraxis och det är ett av didaktikens utmärkande drag. I akademiska yrkesutbildningar, med statligt beslutade mål, binds verksamhetsförlagda delar ihop med de högskoleförlagda delarna av utbildningen dvs. kurser och ämnen. I de verksamhetsförlagda delarna av lärarutbildningen förväntas studenterna tillämpa teoretiska kunskaper i didaktik och dessutom pröva didaktiska teoriers relevans i praktiskt lärararbetet, men också utveckla nya frågeställningar och nya teorier. Didaktikens kunskapsområde utvecklar studenternas förmåga att iaktta, analysera och förstå skeenden i den verksamhetsförlagda delen och senare i en livslång yrkespraxis. Didaktiken behöver också utveckla ett reflekterat yrkesutövande, dvs. synliggöra och verbalisera "tysta yrkeskunskaper" (jfr Molander, 1996) som är kärnan i den moderna didaktiken, vare sig det handlar om ämnesdidaktik eller allmändidaktik.

I den verksamhetsförlagda delen kan studenterna, dels studera, dels erfara vilka frågor och vilka problem som är relevanta för ytterligare teoretiska studier, dvs. finna frågor för vidare studier på masternivå alternativt forskarutbildningsnivå. En verksamhetsförlagd del av en akademisk yrkesutbildning till lärare kan också ses som ett möjligt fält för studentens egna teoretiska beskrivningar. Med utgångspunkt i en reflekterad yrkespraxis kan studenten grundlägga en egen praktisk yrkest teori, som i en masterutbildning i ämnesdidaktik eller allmändidaktik kan vidareutvecklas, teoriansknytas och fördjupas. Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen är, sammanfattningsvis, ett område där studenten, dels kan tillämpa och utveckla teoretiska kunskaper i ämnesdidaktik/allmändidaktik, dels pröva ämnesdidaktiska/allmändidaktiska teoriers relevans.

Det finns olika uppfattningar om didaktikens historia och uppkomst, en del forskare menar att didaktiken härrör ur ämnet pedagogik, medan andra menar att didaktiken uppstår som ett eget kunskapsområde. Detta är inte speciellt unikt, då olikheter i uppfattningar förekommer om många olika ämnesområden. Didaktiken kan betraktas som eget kunskapsområde vid sidan av ämnet pedagogik, men det finns också delar av ämnet pedagogik som har en tydlig inriktning mot didaktik (Jfr Morberg 1999).

Ämnet pedagogik har varit det forskningsområde som lärare, lärarutbildare och i synnerhet metodiker i lärarutbildningen historiskt ofta disputerat i, eftersom varken ämnet metodik eller didaktik tidigare varit egna universitetsdiscipliner. Idag har möjligheten utvecklats att disputeras i didaktik vid flera universitet. Didaktikämnet är organisatoriskt avgränsat från pedagogikämnet vid HiG. Det innebär att samarbetet intensifieras på såväl grundläggande nivå som avancerad nivå, i synnerhet nu i den planerade masterutbildningen. Didaktik och pedagogik har något olika fokus och olika utgångspunkter för behandlingen av didaktiska frågor.

De frågeställningar som behandlas utifrån ett ämnesperspektiv utgör således den ämnesdidaktiska aspekten av didaktiken. Vad som definierar ett ämne är inte enkelt att beskriva entydigt, men vid HiG har respektive ämne utvecklats ämnesbeskrivningar. Ämnen och beskrivningar av ämnen kan ses som sociala konstruktioner och förändras kontinuerligt över tid. Avgränsningen av ämnen har historiska rötter och går tillbaka på den vetenskapliga disciplinuppdelningen, på konstarter eller på yrkesområden. Den vetenskapliga utvecklingen och specialiseringen har medfört att identiteten mellan skolämne och universitetsämne blir allt svårare att upprätthålla. Det finns i själva verket få exempel på en sådan identitet./.../ De moderna vetenskapliga disciplinerna har naturligtvis påverkat skolämnenas innehåll, men inte systematiskt knutits till tidigare stoff. Det har snarare varit samhällsliga frågor än vetenskaplig kunskapsutveckling som legat bakom introduktionen av nytt innehåll i skolan. (SOU 1992:94, s. 77)

Kunskapsutvecklingen i samhället, i vetenskapssamhället, i offentligt och i privat näringsliv, gör att de didaktiska frågorna blir viktigare och mera intressanta för fler sektorer än utbildningsväsendet. Vilka innehållsspecifika avgränsningar som behöver göras i olika ämnen eller ämnesområden eller huvudområden behöver kontinuerligt ifrågasättas, problematiseras och omstruktureras och så sker vid HiG. Med graden av specialisering följer också ett ökat behov av ämnesövergripande, tematiska studier. Vilka ämnesdidaktiska avgränsningar och sammankopplingar som är mest ändamålsenliga, är olika för olika utbildningars syften. Frågeställningar som är gemensamma i olika ämnen, finns naturligtvis utifrån såväl en allmän aspekt av didaktiken, som utifrån en ämnesaspekt.

Läroplanutredningens (SOU 1999:63) framhöll att utvecklandet av ämneskunskaper borde ske utifrån tre separata utgångspunkter, nämligen utifrån universitetsämnetts perspektiv, utifrån ett läroplanskritiskt perspektiv, men också utifrån elevernas och studenternas egna frågor. Ämneskunskaperna i läroplanutredningen skulle, enligt Läroplanutredningen, grundas på alla tre utgångspunkterna, enligt ovan. Läroplanutredningen bör därför identifiera och lyfta fram skillnader och likheter ifråga om ämneskunskaper när dessa formuleras som skolämnen, universitetsämnen eller barns, ungdomars och vuxnas frågor om världen (SOU 1999:63 s. 87), något som bl.a. görs inom ramar för Ämnesdidaktiskt forum vid HiG.

Frågor som är centrala för själva utövandet av en profession, exempelvis yrkesspråk, yrkesetik, gemensamma och grundläggande värderingar, yrkesjuridik som svårigen kan sägas tillhöra ett enskilt ämne eller dess ämnesdidaktik. Andra viktiga områden utifrån en allmän aspekt av didaktiken är att planera, genomföra, organisera, följa upp och utvärdera verksamheten över en kortare eller en längre period. Tema och projektarbete är andra aktuella och viktiga områden utifrån en mera allmän aspekt. Frågor kring fostran som är en central aspekt av läroplanutredningen i skolan hör inte heller till något enskilt ämne, utan är en fråga för allmän didaktik. Betingelser som hindrar eller stöder lärande kan synliggöras och diskuteras utifrån allmänna aspekter, men kan naturligtvis även diskuteras utifrån ämnesaspekter. Inte minst viktigt är lärarens ansvar för barns- och ungdomars och vuxnas lärandemiljöer. Social och kommunikativ kompetens i läraryrket är ett annat viktigt utvecklingsområde utifrån en allmän aspekt av didaktiken. Likaså är portföljmetodik och andra instrument för uppföljning av studieresultat, liksom personal- och elevvårdsfrågor, elev- och studentmedverkan, föräldrasamverkan och medarbetares inflytande. Dessa områden är endast exempel på ämnesdidaktiska och allmändidaktiska angränsningar och avgränsningar som görs vid HiG.

Teorier och eklektiskt förhållningssätt

En läroplan, ett visst sätt att tänka, en modell eller en teori är sociala konstruktioner som tilldelas viss mening. Att tilldela något en mening innebär att försöka att göra en komplex omvärld begriplig. Ett sätt att göra detta är att konstruera en bild av omvärlden i form av teorier och modeller för hur omvärlden ser ut och fungerar. I den meningen utgör teorier och modeller enbart försök att göra en komplex omvärld begriplig, genom att reducera ett stort antal faktorer och sätta vissa i bakgrunden och sätta andra faktorer i förgrunden. På så sätt görs en "komplex verklighet" hanterbar. Klassificeringar är ett sätt på vilket institutioner hjälper till att göra en komplex omvärld hanterbar (Berger & Luckmann, 1966/1998). Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv har medvetenheten om meningsskapande, institutioner och klassificeringar samt teoriers och modellers brister och svagheter och reducerande karaktär ofta lett fram till en eklektisk hållning i såväl ämnesdidaktik eller allmäntdidaktik.

Det innebär vid HiG att flera olika perspektiv av beskrivningar, modeller och teorier kan anläggas vid meningsskapande och försök till beskrivning, analys, tolkning eller problematisering (jfr Schwab, 1971). Då beskrivningar i ord kan göras på olika sätt, med olika struktur i beskrivningens uppläggning, variationer i ordval, var man väljer att lägga fokus etc. utgör dessa en av flera möjliga sätt att återge, eller att omkonstruera. Andra sätt att bygga upp beskrivningar av samma fenomen, företeelse eller situation leder till andra sätt att skapa mening kring beskrivningen. Medvetenheten om vikten av en kritisk granskning av till synes trovärdiga beskrivningar eller till synes uppenbara perspektiv är stor inom HiG, så även gentemot det socialkonstruktivistiska perspektivet och andra perspektiv.

Teoriers uppbyggnad och meningsskapande tar sin utgångspunkt i praktiken, det vill säga upplevelser av olika form och medvetenheten om detta bygger på en ödmjuk hållning i relationen teori och praktik. Teori och praktik är att betrakta som två sidor av samma sak enligt de tolkningar som gjorts vid HiG. Praktiken kan i detta sammanhang förstås i termer av praktiska och intellektuella handlingar på en yrkesarena. Detta innebär att de verksamheter och de kunskaps- och yrkesområden tillmätts mycket stort värde, liksom de teoretiska perspektiv som bidrar till en teoretisering av desamma. Det finns skäl att peka på att ett eklektiskt förhållningssätt är nödvändigt då didaktikens hela fält är komplicerat.

Didaktik som social konstruktion

Didaktiken, såväl begreppet didaktik (som kunskapsområdet didaktik), är socialt konstruerade utifrån *historiska, sociala, kontextuella och komplexa fenomen och betingelser*. Över tid har många försök gjorts att beskriva, definiera eller positionsbestämma begreppet didaktik och didaktik som kunskapsområdet (för översikt se bl.a. Morberg, (1999, s. 17-32). Dessa försök bör ses som socialt konstruerade i en strävan att skapa mening och struktur och framför allt hanterbarhet i en komplex värld med olika – ibland konkurrerande och/eller motstridiga – intressen, uppfattningar och tolkningar. Inom ett kunskapsområde som didaktik har olika aktörer intresse av att lyfta fram sin forskning och sina perspektiv, normer, tolkningar och det sker vid HiG och ses som en tillgång för utveckling. Med ökad forskning, skriftproduktion och debatt, med fler involverade aktörer och en ökande mängd nya aspekter och perspektiv växer kunskapsområde didaktik vid HiG. Detta innebär att det finns definitioner med olika ordval, olika begrepps användning och olika fokus även vid HiG.

Det är dock inget unikt. Nio professorer i pedagogik intervjuades 1971 och det resulterade i fjorton olika definitioner av pedagogik som kunskapsområde (Kallos, Köhler & Nilsson, 1971). Så skapas eller konstrueras behov av att definiera eller avskilja ämnen eller olika aspekter av ett kunskapsområde eller ämne. Dessa avgränsningar bygger ofta på att man

betonar olika aspekter inom det didaktiska huvudområdet, ofta då utifrån olika perspektiv, exempelvis ämnes-, yrkes- eller historiska perspektiv. Inom det didaktiska huvudområdet har exempelvis, som en följd av dessa olika betoningar vid HiG, diskussionen förts huruvida didaktiken som kunskapsområde kan delas in i undergrupper med betoning på olika aspekter av didaktiken. Detta har resulterat i olika formuleringar när man vid HiG försökt beskriva eller definiera begreppet didaktik och det kunskapsområde det gör anspråk på. Att utgå ifrån ett konstruktivistiskt perspektiv innebär givetvis inte att vilka överenskommelser och sociala konstruktioner som helst är möjliga. Vad som är möjligt bestäms av de institutionella inramningarna. Att definiera begreppet allmändidaktik eller ämnesdidaktik någorlunda entydigt, så att det råder samstämmighet över hur kunskapsområdet och begreppet idag skall förstås, är komplicerat, även om det finns gemensamma drag i definitionerna vid HiG.

För att göra världen begriplig bör man vara (någorlunda) överens om vissa gemensamma utgångspunkter, så även i fråga om ämnesdidaktik och allmändidaktik som begrepp och kunskapsområde. Didaktiken: ämnesdidaktik och allmändidaktik är, precis som andra kunskapsområden, ett dynamiskt område som förändras och utvecklas över tid. En avgränsning bör vara så öppen, att den inte utestänger möjliga områden. En alltför vid definition kan vara problematisk, eftersom den kan inrymma allt. Att definiera didaktikbegreppet vare sig det är ämnesdidaktik eller allmändidaktik alltför snävt däremot, kan utestänga för kreativa och utvecklande möten mellan olika perspektiv.

Begreppet undervisning skall här i den beskrivning som gjorts vid HiG, och när det används fortsättningsvis i detta dokument för masterutbildning vid HiG, ses i vid mening. Undervisning handlar om organiserade aktiviteter vars syften är att lära. Det har funnits olika uppfattningar om begreppet undervisning och särskilt svårt är det att enas om vad *god undervisning* egentligen innebär i ett postmodernistiskt perspektiv. Ämnesdidaktik och allmändidaktik problematiserar begreppet *god undervisning*. Didaktiken, vare sig det handlar om ämnesdidaktik eller allmändidaktik, avser sammanfattningsvis läran om undervisning i alla dess möjliga former för innehåll, metoder, aktörer och praxis och handlar om den breda problematik som på olika sätt påverkar lärare och utbildare i deras yrkesvardag. Didaktik ses som en samhällsvetenskaplig disciplin (jfr Imsen (1999)). Även didaktiska analyser och tillämpningar inom andra discipliner bygger på samhällsvetenskapliga perspektiv.

Det centrala är att analysera och förstå verksamheten i exempelvis förskolan, skolan, fritidshemmet, i högre utbildning, i näringslivet eller andra platser där undervisning och lärande fortgår. Didaktiken på HiG utvecklar olika former av redskap för dessa analyser. Didaktiken riktar sökarmot mot den som *har ansvaret för den enskildes eller en grups fostran och utbildning* (Ahlström & Wallin 2000, s. 39) (kursivering i original). Didaktisk forskning, vare sig det är allmändidaktisk eller ämnesdidaktisk forskning, syftar till att analysera, medvetandegöra och problematisera ramar, motiv och konsekvenser av de handlingar som fostrare och lärare utför och på sikt hjälpa lärare att göra rationella val av form och innehåll i undervisning och fostran (Ahlström & Wallin 2000). Fostransfrågor har varit och är alltjämt centrala i exempelvis lärarprofessionen. Genom ett kritiskt perspektiv kan fostransfrågor problematiseras, analyseras och teoretiseras. Detta ger en dynamisk och spännande inriktning av masterutbildningen vid HiG.

Olika aspekter av didaktiken – allmänna och speciella

Didaktik har historiskt indelats i olika kategorier eller underavdelningar. En sådan uppdelning är exempelvis allmän och speciell didaktik. Termerna allmän kontra speciell härrör från den terminologi som exempelvis använts i lärarutbildningens styrdokument och dess förarbeten

(Jfr SFS 1968:318 med utbildningsplaner, SÖ 1971, 1974 och 1975). Utifrån dessa statliga dokument kan en allmän aspekt av didaktiken sägas handla om en övergripande helhet dvs. helhet till skillnad från del. I en annan betydelse kan den allmänna aspekten av didaktiken förstås som generell, och då i relation till begreppet speciell. Utifrån en allmän aspekt av didaktiken finns givetvis speciella frågeställningar, exempelvis värdegrundsfrågor och frågor kring temaarbetet och projektarbete. Inom didaktiken finns även begrepp och aspekter som härrör ur vissa ämnens didaktik eller ur didaktik för vissa åldersgrupper, exempelvis matematikdidaktik eller förskolans didaktik.

Den allmänna aspekten berör alla lärare eller utbildare. Innehållet utgår från den värdegrund och den institutionella inramningen som undervisningen grundar sig på, dvs. undervisningens förutsättningar och etiska och demokratiska förhållningssätt – vilka är normerande. Det normativa inslaget innebär inte att värderingar okritiskt skall traderas, utan snarare att de skall vara föremål för kritisk analys, synliggörande och framför allt problematiseringar och teoretiseringar. Styrdokumentens viljeinriktning – och därmed ett normativt inslag – för undervisning och lärande utgör dock en viktig aspekt av lärares och utbildares professionella förhållningssätt, i vilka insikter i, och efterlevnad av, är synnerligen väsentliga. En allmän aspekt av didaktiken behandlar även olika former för undervisning och lärande, som individuellt arbete grupparbeten, projektarbeten, problembaserat lärande, case studies osv. Lärarfunktionens olika delar som instruktör, kunskapsförmedlare, inspiratör eller handledare berörs, liksom användning av olika slags hjälpmedel för undervisning (läromedel i vid mening) och lärande analyseras och problematiseras.

Såväl den allmänna som den speciella aspekten av didaktiken är viktiga för att få förståelse för helheter i undervisning, lärande och olika yrken. Det är inte fråga om antingen eller utan om ett både och. I en lärarutbildning, juristutbildning eller för utbildare inom näringsliv och offentlig sektor har både de allmänna aspekterna som de speciella sin plats. Utan insikter och färdigheter gällande en övergripande allmän aspekt av didaktiken riskerar den speciella aspekten av didaktiken att bli isolerad. Exempelvis Englund (1996, s.61) poängterar att dessa delar skall ses som ömsesidigt beroende, och menar att det finns behov av en samtidig närvaro av ett allmändidaktiskt inslag, så att allt för snäva ämnesdidaktiska perspektiv inte utvecklas. Analyser av ett yrkes specifika ämnesinnehåll, kunskaper och färdigheter, men även dess mer implicita normer, värderingar och förhållningssätt, t.ex. vad det innebär att vara förskollärare, lärare i svenska, utbildare inom Ericsson eller personalutvecklare inom privat eller offentlig sektor, måste därmed ses som ömsesidigt beroende.

Didaktikens normativa och analytiska aspekter

Didaktiken, ämnesdidaktiken och allmändidaktiken, kan således betraktas utifrån olika perspektiv och mötet mellan olika perspektiv på didaktik är det som utmärker masterutbildningen vid HiG. Imsen (1999) gör bl.a. en annan uppdelning och talar om en normativ didaktik och en analytisk didaktik och att dessa begrepp också kan ses som olika aspekter av didaktiken. Den normativa aspekten är främst kopplat till didaktik som undervisningsämne, medan den analytiska aspekten främst är kopplat till den vetenskapliga sidan av didaktiken, vilket med Imsens terminologi närmast kan ses som en analytisk aspekt av didaktiken. Didaktik som vetenskap, dvs. analytisk didaktik handlar om en kritisk analys och problematisering, och utveckling av perspektiv, teorier och begrepp för kritisk analys och problematisering och det är utmärkande för masterutbildning vid HiG.

Som alla vetenskaper gör även den vetenskapliga aspekten av didaktiska anspråk på att inte vara explicit normativ - utan analyserande och problematiserande. Men, som all vetenskap,

kan den inte helt friskrivras från värderande och subjektiva inslag. Dessa bygger dock inte på explicit uttalade värderingar, som den normativa aspekten av didaktiken bygger på, utan mera på det faktum att vetenskapen inte kan friskrivras från dess institutionella inramning och vetenskapliga för-givet-taganden. I detta avseende finns ingen skillnad mellan den vetenskapliga aspekten av didaktiken, och vad som är möjliga forskningsfrågor eller inte, vad som är gångbara och acceptabla metoder, teorier och förklaringsmodeller inom andra vetenskapliga discipliner.

Den normativa aspekten av kunskapsområdet didaktik tar sin utgångspunkt i den värdegrund vårt samhälle bygger på, dvs. de värderingar som lyfts fram som grundläggande, liksom i de institutioner som inramar tänkande och handlande. Institutionellt reglerat handlande och tänkande är ofta inte uppenbart, utan tas ofta för givna. Värdegrunden, och då särskilt såsom de lyfts fram i styrdokument för undervisningsverksamheten, utgör en viktig utgångspunkt för undervisning och lärande och tankarna om vad som är ett gott – respektive mindre gott – mänskligt handlande i vårt samhälle. Institutionerna, värdegrunderna och tankar om gott och mindre gott handlande är en utgångspunkt för analyser utifrån den vetenskapliga, analyserande och problematiserande aspekten didaktiken. Den normativa aspekten däremot fokuserar och problematiserar – såsom uppdragen formuleras i styrdokument – referenspunkter för det som kan benämnas den goda förskolan, skolan eller företaget, det så kallade goda lärandet, den så kallade goda undervisningen och den goda arbetsmiljön vad gäller strukturer, institutionell inramning, innehåll och arbetsmetoder. Det innebär inte att man talar om hur man gör i en undervisningssituation, d.v.s. traderar eller okritiskt överför en personligt buren didaktik. Det handlar således inte om en godtycklig och privat didaktik, utan mera om utifrån några referenspunkter en problematiserad och offentlig aspekt av didaktiken. Utifrån en analytisk aspekt av didaktik försöker man analysera och förstå vad som händer och sker i respektive verksamhet.

Man kan säga att den normativa aspekten av didaktiken belyser hur den goda verksamheten bör vara, utifrån grundläggande värden, samhällsperspektiv och människosyn vilka är relaterade till t.ex. läroplaner, policydokument och andra styrdokument. Den analytiska aspekten av didaktiken handlar om metoder och perspektiv för att se, tolka, problematisera och förstå det som händer i verksamheterna och i olika undervisnings- och lärandesituationer. Den analytiska aspekten ger redskap för att förstå undervisning och lärande i vid bemärkelse. Det normativa och det analytiska kan ses som två aspekter av didaktiken och inte som två oförenliga motpoler. Både den normativa och den analytiska aspekten av didaktik behövs för förståelse för och planering och genomförande av undervisning och lärande (Imsen, 1999).

Olikheter ger möjlighet till spännande möten: Forskare om didaktik - en mångfacetterad bild

Sammanfattningsvis kan kunskapsområdet didaktik förstås på olika sätt. *HiG:s forskare tar givetvis ställning för eller emot vissa forskares syn på didaktik, vare sig det handlar om ämnesdidaktik eller allmäntdidaktik, men ser samtidigt olikheterna som spännande möten.* Det oförenliga ses inte som det primära, utan HiG:s forskare tar en utgångspunkt i vad som går att förena. Den polarisering som förekommit i Sverige sedan 80- talets början inom didaktikdebatten ses som olycklig och föga fruktbar för den framtida utveckling av didaktiken som ett kunskapsområde. Ett nytänkande initieras på HiG i masterutbildning genom nya möten och den framtida utvecklingen av didaktiken skall utgå från sådana utvecklande möten.

Med hänvisning till Comenius kan didaktiken karakteriseras som en undervisningslära som skall behandla ”frågor om val och behandling av undervisningens innehåll” (Marton 1986, s.

33; se även Harbo & Kroksmark 1986). Dessa områden har också kallats för didaktikens vad-respektive hur - områden. Ibland tillfogas även ett varför-område. Detta område behandlar läroplansteoretiska förklaringar av läroplaners uppkomst, innehåll och styrning av undervisningen (Bengtsson, 1997). I rapporten Didaktik i högskolan (1985) säger Dahlgren & Säljö att: didaktik är beteckningen på det kunskapsområde som rör själva undervisningssituationen, dess betingelser, innehåll, förlopp och effekter (s.27). Vidare fortsätter Dahlgren & Säljö (1985) att man inom detta kunskapsområde, didaktiken, kan urskilja ett antal mer specifika frågeställningar nämligen: /.../ frågorna kring innehållets identitet och legitimitet samt vidare den selektion ur kunskapsområden som helhet representerar och dess förmedling, kommunikation.

En väsentlig didaktisk frågeställning är även undervisningens förutsättningar och effekter på individnivå (s. 27). Selander (1998) skriver att ett bredare perspektiv på dessa frågor legitimitetsfrågan, selektionsfrågan, kommunikationsfrågan, aktualiserar nya frågor på mera övergripande områden. Selander talar om didaktikens historicitet: När och i vilken situation ställdes frågorna om kunskapsinnehåll och färdigheter? Vilka var de historiska förutsättningarna? Det didaktiska rummet: Var ställdes frågorna? På central eller lokalnivå? Ställdes frågorna på den politiska eller den vetenskapliga arenan? Makt och kontroll: Vem ställde frågorna? I vilket syfte? Vem har tolkningsföreträdet? Vem har rätt att utföra och utvärdera arbetet? Selander (1998) ser didaktiken som samspelet mellan det pedagogiska arbetet, lärandet och de texter, bilder och andra verktyg som medierar kunskapen. Selander utvidgar således begreppet ytterligare. Schnack (1993) nämner ytterligare en central aspekt inom didaktiken som rör planering av utbildning och undervisning. Ur denna aspekt blir didaktiken mera snäv och teknisk, men det är ett annat sätt att se på didaktiken.

Uljens (1997) å sin sida börjar med vilka frågor man bör ställa sig för att förstå processen dvs. den pedagogiska processen i en institutionaliserade skolan. Hans perspektiv kan kallas ett klassrumsdidaktiskt perspektiv, vid sidan av läroplansdidaktiskt och ett lärarutbildningsdidaktiskt perspektiv. Uljens formulerar sig med hjälp av andra begrepp och driver en tes, enligt följande: att de pedagogiskt sett avsiktliga handlande subjektens gemensamma interaktiva verksamhet och deras erfarenheter inom den historiskt utvecklande kulturinstitution som skolan utgör måste var utgångspunkten för en skoldidaktisk teori (s. 168).

Blankertz (1987) skriver i Didaktikens teorier och modeller, en klassiker inom didaktiken, att det finns en presentation av de tre perspektiven nämligen det bildningsteoretiska eller det läroplansteoretiska perspektivet, det informationsteoretiska-kybernetiska perspektivet eller det skolpraktiska perspektivet och det s.k. inlärningsteoretiska perspektivet. Blankertz mål är att ge instrument för förståelse och klassificering av olika didaktiska inriktningar ur såväl innehålls som vetenskapsteoretiska perspektiv. Blankertz menar att en viktig skillnad mellan de olika didaktiska inriktningarna härrör från deras sätt att förhålla sig till de tre grundfrågorna: Vad ska vi undervisa om? Varför ska vi välja att undervisa om detta? Hur ska undervisningen gå till?

Gerd Arfwedsons (1994) forskning om didaktiken är omfattande och hon har formulerat en något annorlunda definition: Didaktiken behandlar frågor om skolans innehåll och om undervisning av detta innehåll; didaktiken tar då stor hänsyn till de mångdimensionellt interrelaterade faktorer, som påverkar urval, motiveringar, förordningar och resurser och därmed villkoren för lärare och elever (s. 16). Didaktiken har ofta framställts som rival till något och många texter har karaktären av ”utspel”. Ett exempel på en text där didaktiken och

metodikerna kontrasteras är Englunds artikel i *Didaktisk Tidskrift* 2-3 (1992) som har rubriken *Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta*. Englund (1992) skriver: *Lärarutbildarna måste därvid successivt förflytta sig från ett metodikperspektiv, som primärt lär ut "rätt" tillvägagångssätt, till ett didaktiskt perspektiv. I det didaktiska perspektivet distanserar man sig från det egna metodikperspektivet och inser, att det valet av metodik man gör är ett val bland flera och jämförbara.* (s. 42) Englund definierar i denna text metodiken som något enbart normerande och föreskrivande, men vi har inledningsvis konstaterat att metodiken kan ses på ett mera vetenskapligt sätt.

Alexandersson (1995) menar att all undervisning har att göra med att någon skall lära sig något och utvecklar detta vidare genom att säga att "undervisning uppstår först när en lärare har kunskaper och innehåll och metod i förhållande till den enskilde eleven" (s. 233). Undervisningens förbindelse med barnets lärande pekar på att det finns en interaktion mellan läraren och barnet. Hänsyn måste även tas till hur undervisningen sker, dvs. till didaktiken. Undervisningen ställer alltså krav på pedagogens medvetenhet, det vill säga medvetna initiativ och om hur barnen förstår innehållet, hur de hanterar det och slutligen vilket stöd barnen får för att utveckla sin förståelse. Grue-Sörensen (1974) diskuterar hur uppfostran förhåller sig till undervisning: Som undervisning betecknas de strävanden som går ut på att bibringa människor (som i det sammanhanget betecknas som elever) vissa *kunskaper* och *färdigheter*, i ett visst *vetande* och *kunnande*, en viss *förståelse* och *insikt*. Om undervisning enligt denna definition är en del av uppfostran, eller om den är en uppfostran sidoordnad verksamhet är en fråga om språkliga överenskommelser. (s. 239) (kursivering i original)

Frågan kan närmast ställas hur begreppen omsorg och tillsyn kan relateras till undervisning. Fostran kan närmast inom pedagogisk verksamhet associeras till barnets socialisering in i det vuxna samhället och handlar då om socialt lärande (Rosenqvist 2000). Begreppen som forskarna använder varierar och de kunskapsområden som tecknas skiljer sig åt. Man skulle exempelvis kunna dela in beskrivningarna i snävare (exempelvis Schnack 1993) respektive vidare (Selander 1998) definitioner. Man skulle också kunna dela in forskarna efter hur man förhåller sig till andra kunskapsområden utifrån begreppet didaktik, men det finns forskare som ser didaktikens sammanbindande möjligheter, exempelvis Holmberg (1992).

Didaktiken sammanbinder innehåll och form

Forskare vid HiG med bl a stöd av Holmberg (1992) hävdar att didaktik har med integration och samtidighet att göra. Holmberg hävdar att lärarutbildningens delar inte kan läsas skilda från varandra: ämnesteorin, metodik, pedagogik och praktik och dessutom didaktik. Hans poäng är att det finns en tendens att didaktiken inte integreras utan läses som strimor eller att det förekommer som särskilda föreläsningar och/eller seminarier. Holmberg menar att den integrativa strävningen är grundläggande för begreppet didaktik. Didaktiken har för Holmberg att göra med ett slags oupplösligt samband mellan innehåll och form. Inte enbart arbetssätt, inte enbart ämnesinnehåll, utan båda tillsammans (Holmberg 1992). Detta tänkande förutsätter ett nära samarbete mellan exempelvis lärarutbildningens delar, precis såsom avses inom huvudområdet didaktik i HiG:s masterutbildning som ansökan avser.

Referenser till huvudområdesbeskrivningen

Observera att referenslistan flyttas med texten till bilagan.

Ahlström, K-G. & Wallin, E. (2000) Reflektioner över didaktikbegreppet i Sverige. I Säfström CA. & Svedner P. O. (red.) *Didaktik - perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.

Alexandersson, M. (1995) *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Arfwedson, G. (1995) Allmändidaktikens kunskapsintressen och forskningsfrågor. I: B. Hasselgren (1995) *Lära till lärare. En vänbok till Karl-Georg Ahlström*. s. 13-28. Stockholm: HLS Förlag.

Bengtsson, J. (1997) Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige, Årgång 2, Nr 4*. Göteborg: Institutionen för pedagogik.

Blankertz, H. (1987) *Didaktikens teori och modeller*. Stockholm: HLS Förlag.

Dahlberg, G.; Moss, P. & Pence, A. (2001): *Från kvalitet till meningsskapande*. Stockholm: HLS Förlag.

Dahlgren, L-O. & Säljö, R. (red.) (1985) *Didaktik i högskolan. Exempel från biologi, historia och omvårdnad*. Universitets- och högskoleämbetet. Forskning och utveckling för högskolan. Stockholm: Universitet och Högskoleämbetet, FoU-enheten.

Englund, T. (1992) Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta. *Didaktisk tidskrift, nr 2-3/1992*. Göteborg: Didaktisk tidskrift.

Englund, T.(1996) Strategisk utvärdering av grundskollärautbildningen. *Grundskollärautbildningen 1995 – En utvärdering*. Högskoleverkets rapportserie 1996:1 R. Stockholm: Högskoleverket.

Grue-Sörensen, K. (1974) *Pedagogisk Handbok*. Stockholm: Natur & Kultur.

Harbo, T. & Kroksmark, T. (1986) *Grundskolans didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves, A. (1994): *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.

Holmberg, O. (1992) Att reflektera över undervisning. *Didaktisk Tidskrift 2-3 /1992* Göteborg: Didaktisk tidskrift.

Hopman, S. (2007): Restricted Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*. Vol. 6. Number 2. 2007. pp-109 - 124.

Imsen, G. (1999) *Lärarens värld. Introduktion till allmändidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Kallos, D.; Köhler, E.-M. och Nilsson, K.-A. (1971) *Vad är pedagogik?* Lund: Studentlitteratur.

Marton, F. (red.) (1986) *Fackdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Molander, B. (1996): *Kunskap i handling*. Göteborg : Daidalos

Morberg, Å. (1999) *Ämnet som nästan blev En studie av metodiken i lärarutbildningen 1842-1988* Stockholm: HLS Förlag.

Rosenqvist, M-M. (2000) *Undervisning i förskolan? En studie av förskolläroplaner och föreställningar*. Stockholm: HLS Förlag.

SFS 1968:318 Kungl Maj:ts stadga för Lärarhögskolorna. Stockholm.

Schnack, K. (red.) (1993) *Fagdidaktik og almenndidaktik. Didaktiske studier. Bidrag till didaktikens teori og historia*. København: Danmarks Laererhøjskole.

Selander, S. (1998) *Institutionellt reglerad kunskap: tre decenniers läroplaner i fysik*. Svensk sakprosa; 16. Lund: Institutionen för nordiska språk. Lunds universitet.

SOU 1992:94 Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén. Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 1999:63 Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Stockholm: Fakta Info Direkt.

SOU 2008:52 *Legitimation och skärpta behörighetsregler*. Utbildningsdepartementet.

Schwab J (1971): The Practical: Arts of Eclectic. I: *School Review* 71(4), pp.493-542.

Uljens, M. (1997) *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 2 Forskningsverksamhet vid lärosätet inom området för examensrätt.

Vilket dokument skall vi skicka in här? Något oklart för gruppen.

Bilaga 3 Avtal med andra lärosäten gällande forskarutbildning

Det finns tre i didaktik? Eller finns det flera ?

Bilaga 4 Högskolans forskningsstrategi

Detta dokument finns väl? Men hos vem?

Bilaga 5 Högskolans lokala riktlinjer för nivåklassificering av kurser

Skall tas fram.

Bilaga 6 Rekommenderad studiegång/utbildningsplan

Ett utkast när vi är överens om kursstrukturen

Bilaga 7 Kursplaner och litteraturlistor

Vilka kan bidra med kursplaner? Sammanställs.

Bilaga 7 Magisteruppsatser/examensarbeten inom området

Samtliga institutioner

