

## 12 En forskningsstrategi för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet

### 12.1 Inledning

Lärarytbildningskommittén har i uppdrag att lägga förslag om forskningsanknytningen i lärarytbildningen. Enligt kommittén innefattar forskningsanknytningen såväl frågor om lärarytbildningens anknytning till vetenskap, forskning och forskarytbildning som hur pedagogiskt yrkesverksamma lärare skall kunna forskarytbildas sig. Av Lärarytbildningskommitténs direktiv framgår att utredningen särskilt skall uppmärksamma det forsknings- och kompetensutvecklingsarbete som pågår i högskolan med de av Högskoleverket fördelade resurserna. Detta redovisas i bilaga 7.

I detta kapitel diskuteras relationer mellan grundutbildning, forskarytbildning och forskning på lärarytbildningens område. Ett förslag lämnas till hur en forskningsstruktur kan utformas, hur nya forskningstraditioner och en ny forskarytbildning inom lärarytbildningen kan utvecklas och hur forskning och forskarytbildning i anslutning till lokal skolutveckling och lärares yrkesverksamhet kan växa fram. Avslutningsvis diskuteras dessa frågor genom att ett nytt vetenskapsområde föreslås.

### 12.2 Bakgrund och problembild

#### **Lärarytbildningens forskning – en återblick<sup>148</sup>**

I betänkandet Lärarytbildning i förändring (Ds 1996:16) diskuteras lärarytbildningens förhållande till den forskning som bedrivs inom universitet och högskolor. En utgångspunkt i diskussionen är hur de fasta forskningsresurserna vid universitet och fackhögskolor är fördelade i

---

<sup>148</sup> Utöver de källor som anges i denna bakgrundsbeskrivning har underlag hämtats från Skog-Östlin, K. (1984). Pedagogisk kontroll och auktoritet. *Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction*/9. Stockholms universitet; Pedagogkonventets PM 1996-01-25: Förslag i anledning av anslagsframställningen i fråga om forskning och utveckling för budgetåren 1997–1999.

förhållande till generella examina respektive yrkesexamina. I betänkandet konstateras att större delen av de fasta forskningsresurserna är knuten till fakulteter (numera vetenskapsområden<sup>149</sup>) där huvuduppgiften inom grundutbildningen är utbildning för en eller flera yrkesexamina. Olikheterna mellan olika fakulteter är dock stora. För lärarutbildningen är forskningsresurserna vanligtvis låsta i fakulteter, som lärarutbildningen delvis står utanför. Ett av problemen vid utvecklandet av forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område var just att den gällde flera fakultetsområden. Tvärvetenskaplighet, som berör mer än en fakultet, har inte utgjort en gynnsam förutsättning. Organisatoriska skillnader mellan lärosäten har förstärkt problemen. Det faktum att lärarutbildning ges på så många orter och vid universitet och högskolor med mycket skilda förutsättningar har också gjort det svårt att utveckla en nationell politik för forskning och forskarutbildning på lärarutbildningsområdet.

Vidare kan konstateras att yrkesutövningen och de yrkesverksammas ställning i lärarutbildningen är väsentligt svagare än i andra professionsutbildningar – exempelvis läkarutbildning och tandläkarutbildning. Vid kliniska medicinska och odontologiska institutioner, vid arkitektur- och konstnärliga utbildningar samt vid lantbruksuniversitetet finns sålunda en påtaglig närhet – om än ibland problemfylld – mellan forskning och yrkesutövning. En professor inom något av dessa ämnesområden kan bedriva forskning och/eller undervisa sina studenter samtidigt som han eller hon utövar sitt yrke som t.ex. läkare, tandläkare, arkitekt, konstnär eller veterinär. Närheten mellan forskning och yrkesverksamhet är naturlig i universitetssjukhus, tandvårdskliniker, djurkliniker, försöksanläggningar och i konstnärlig verksamhet. Det finns med andra ord en tradition att inom vissa yrkesområden mycket påtagligt samordna forskning och yrkesverksamhet. Med få undantag har detta aldrig varit fallet när det gäller lärarutbildning i förhållande till pedagogisk yrkesverksamhet. Vid humanistisk, naturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig fakultet är gränserna mellan forskning och praktisk yrkesutövning skarpare. Lärarutbildningen, som berör alla de traditionella filosofiska fakulteterna, har när det gäller forskning och forskarutbildning, kommit i kläm mellan två traditioner, där förhållandet mellan forskning och pedagogisk yrkesverksamhet är helt olika.

En förklaring till lärarutbildningens situation, dvs. dess relativt svaga ställning inom universitet och högskola, står att finna i avsaknaden av en egen forskningsbas – till skillnad från utbildningen av t.ex. läkare, vete-

---

<sup>149</sup> Fakultetsbegreppet har från och med budgetåret 1999 ersatts av begreppet vetenskapsområde. När kommittén refererar till sammanhang innan 1999 används begreppet fakultet. Se vidare avsnitt 12.7 nedan.

rinär eller socionom. Att pedagogikdisciplinen i dagsläget uppfattas som lärarutbildningens forskningsbas kan förstås med utgångspunkt i de historiska beslut som fattats i frågan. Den vetenskapliga grunden för den egentliga yrkesutbildningen har ansetts utgöras av pedagogik och psykologi t.ex. av 1946 års skolkommision. På liknande sätt såg såväl 1960 års lärarutbildningssakkunniga som 1974 års lärarutbildningsutredning pedagogiken som lärarutbildningens forskningsbas.<sup>150</sup>

Det var 1946 års skolkommision som föreslog inrättande av en professur i skolforskning.<sup>151</sup> Den fick benämningen praktisk pedagogik men kom aldrig att bli en tillämpad forskningsdisciplin i samma mening som t.ex. socialt arbete senare kom att bli för socionomutbildningen. Den pedagogiska forskningen kring skola, förskola och fritidshem har också ofta uppfattats som "teoretisk". I jämförelse med medicinsk utbildning är det främst de "kliniska" forskningsdisciplinerna inom lärarutbildningen som saknats. Under åren 1956 – 1969 kom de större lärarhögskolor som inrättades vid universitetsorterna att ha professorer i praktisk pedagogik. Inte heller med denna benämning blev forskningen mera inriktad mot "praktiska" eller "tillämpade" problem. Benämningen "praktisk pedagogik" har också ersatts av "pedagogik" vid tjänstetillsättningar från och med senare 1970-talet. Den didaktiska diskussionen, vilken tog fart under 1980-talet riktade intresset mot frågor som är centrala för lärares yrkesverksamhet.<sup>152</sup> Det kunde t.ex. gälla innehållet i undervisningen eller olika sätt att organisera undervisning.<sup>153</sup>

De pedagogiska institutionerna har dock ej förmått att bredda lärarutbildningens forskningsbas eller producera tillräckligt många doktorer för att fylla lektorstjänsterna inom lärarutbildningen. Betänkandet Lärarutbildning i förändring ställde sig bl.a. av dessa skäl kritisk till tanken att pedagogiken skulle kunna utgöra lärarutbildningens enda forskningsbas. Inom samtliga lärarprogram utgör pedagogikämnet dessutom volymmässigt endast en mindre del av den samlade utbildningen; för gymnasielärarutbildningen t.o.m. en mycket ringa del. Forskning och fors-

<sup>150</sup> SOU 1965:29 Lärarutbildningen. 1960 års lärarutbildningssakkunniga IV:1 (LUS); SOU 1978:86 1974 års lärarutbildningsutrednings betänkande Lärare för skola i utveckling (LUT).

<sup>151</sup> SOU 1952:33 1946 års skolkommisions betänkande Den första lärarhögskolan. Ecklesiastikdepartementet.

<sup>152</sup> Den didaktiska diskussionen hängde bl.a. samman med att grundskolläraryrkesutbildningsreformen betonade vikten av att blivande lärare skulle utbildas i didaktik (prop. 1984/85:122 Regeringens proposition om lärarutbildning för grundskolan m.m.).

<sup>153</sup> Se vidare Englund, T. (1990). På väg mot en pedagogisk dynamisk analys av innehållet. Forskning om Utbildning, nr 1.

karutbildning i anslutning till lärarutbildningens andra delar borde utvecklas.

För drygt 20 år sedan (genom universitets- och högskolereformen 1977) kom ett stort antal utbildningar att för första gången helt inordnas i högskolan. Det gällde, utöver lärarutbildningen, socionom-, journalist- och bibliotekarietutbildningarna. Under senare tid utgör ingenjörutbildningen och de landstingskommunala vårdhögskolorna exempel på nya utbildningar vid högskolan. När socialhögskolorna respektive journalisthögskolorna – och senare vårdhögskolorna – blev en del av högskolan etablerade dessa tre yrkesutbildningar en reguljär forskningsorganisation. Ingen påtaglig förnyelse och förstärkning av forsknings- och forskarutbildningsorganisationen kom emellertid till stånd avseende lärarutbildningarna när dessa inlemmades i högskolan 1977. Flera institutioner med ansvar för tunga delar av den praktisk-pedagogiska utbildningen av lärare, institutioner vilka utbildade förskollärare och fritidspedagoger, kom i praktiken att fortsatt stå utanför forsknings- och forskarutbildningsorganisationen. Merparten av lärarutbildningarna saknade direkta övergångsmöjligheter till forskarutbildning.

När det gäller relationen professorer/studenter fanns det läsåret 1993/1994 1 professor per 3 100 lärarstudenter. I jämförelse med andra akademiska yrkesutbildningar är denna siffra högst oförmånlig. För t.ex. psykolog- och socionomstudierande var relationen 1 per 240 respektive 1 per 490. Det är dock viktigt att påpeka att antalet professorer inom lärarutbildningsområdet genom lokala initiativ ökat under senare år. Denna ökning tycks fortsätta.

Den problembild som gäller kopplingen mellan lärarutbildning och forskning kan sammanfattas enligt följande: Trots återkommande förändringar inom lärarutbildningsområdet har forskningsanknytningen ”inte fått den utbildningsvetenskapliga grund som ligger i lärarutbildningens intresse”.<sup>154</sup> Lärarutbildningen har en svag vetenskaplig bas och saknar i stort sett egna forskningsresurser.<sup>155</sup> De institutioner som i huvudsak endast medverkar i lärarutbildningen (ofta omnämnda som lärarhögskoleinstitutioner eller lärarutbildningsinstitutioner) saknar i allmänhet fasta forskningsresurser och de bedriver ej forskarutbildning, vilket medför att undervisningen/utbildningen inte alltid i tillräcklig omfattning kunnat vila på vetenskaplig grund. Andelen forskarutbildade lärare vid dessa institutioner är jämförelsevis låg. I och med en svag vetenskaplig

---

<sup>154</sup> Professionella lärare? – Lärarförbundets utvärdering av grundskollärarutbildningen, stencil Lärarförbundet, 1995, s. 67.

<sup>155</sup> Grundskollärarutbildningen 1995. En utvärdering. Högskoleverkets rapportserie 1996:1 R. Stockholm, s. 7.

bas har främst dessa delar av lärarutbildningen haft låg status inom högskolan men också i skolväsendet och i samhället i övrigt.

### 12.3 Forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område

I betänkandet *Lärarutbildning i förändring* föreslogs bl.a. att särskilda medel skulle anvisas för att påskynda en process som bygger upp forskningsresurser direkt anknutna till lärarutbildningen och samtidigt också stimulerar forskningen vid andra institutioner, som medverkar i lärarutbildningen så att dessa kommer att intressera sig för skol- och utbildningsfrågor. Efter en försöksperiod, som enligt betänkandet kunde pågå i tre år, borde medel överföras till fasta anslag för forskning och forskarutbildning. Särskilda medel för forskning och kompetensutveckling, vilka skulle fördelas av Högskoleverket, ställdes också till förfogande av riksdagen för en treårsperiod, som nu håller på att avslutas. Vad som behandlas här gäller således det andra steget, nämligen tillskapandet av fasta resurser för forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område.

Från allmänna utbildningspolitiska utgångspunkter gäller problemen vilka åtgärder som staten kan och bör vidta när forskning och forskarutbildning avseende lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet skall förstärkas och utvecklas. Hur stora resurser skall och kan anvisas? Hur säkerställs att anvisade medel verkligen tillfaller lärarutbildningarna? Frågorna gäller således också arten och graden av central styrning i en allt mer decentraliserad högskola. Men frågor om forskning och forskarutbildning gäller också relationer mellan olika finansieringskällor.

Lärarutbildningskommittén konstaterar att forskning på lärarutbildningens område rimligen i första hand måste finansieras via stat och kommun. Näringslivets medverkan är och bör sannolikt vara en annan än vad som är fallet t.ex. inom medicinsk, teknisk och naturvetenskaplig forskning.

Flera av de finansieringsmöjligheter som tidigare fanns för forskning med anknytning till lärarutbildning finns inte längre. Detta gäller t.ex. de särskilda anslag till universitetspedagogisk forskning som tillkom under slutet av sextiotalet. De forskningsanslag som tidigare förvaltades av Skolöverstyrelsen/Skolverket har kraftigt minskat. Lärarutbildningens tvärvetenskapliga karaktär, parad med dess svaga ställning inom universiteten, har säkert bidragit till att forskningsråden ej heller i nämnvärd grad uppmärksammat lärarutbildningen. Någon motsvarighet till ett medicinskt forskningsråd finns inte på lärarutbildningens område. Histo-

riskt sett inrättades forskningsråden för att stimulera och utveckla forskning vid universitet och högskola. Det är således alldeles klart att det medicinska forskningsrådet betydde mycket för att utveckla och stärka forskningen vid de medicinska fakulteterna. Det som numera är det socialvetenskapliga forskningsrådet har haft stor betydelse för att utveckla forskning med anknytning till socialtjänsten och inom universitetsämnet socialt arbete.

Någon motsvarighet till den relation som (också ekonomiskt) utvecklats mellan å ena sidan landsting och å andra sidan sjukvårdsutbildning och medicinsk vetenskap har inte på allvar diskuterats avseende lärarutbildning.

Läroverstyrelsens kommitté anser därutöver att det är nödvändigt att beakta skilda förutsättningar avseende forskning och forskarutbildning mellan universiteten och de mindre och medelstora högskolorna.

Högskoleförordningen och förarbetena till densamma har på viktiga punkter ändrat förutsättningarna för den fortsatta diskussionen om forskning och forskarutbildning. I den nya lydelsen av förordningen (SFS 1998:80) används t. ex. inte fakultetsbegreppet. Den diskussion, som fördes i betänkandet *Läroverstyrelsen i förändring om en eventuell särskild fakultet för lärarutbildning* är därför inaktuell.

## 12.4 Den pedagogiska yrkesverksamhetens utveckling och forskning

Läroverstyrelsens kommitté vill understryka att ett tungt argument för att förstärka forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område hänger samman med förändringarna inom yrkesområdet under 1990-talet. I en decentraliserad och målstyrd pedagogisk yrkesverksamhet ställs nya krav på de anställda att självständigt kunna utforma och utveckla arbetet. Kravet på professionellt genomförande förstärks. Detta ställer krav på bl.a. en fördjupad förmåga till teoretisk reflektion över den egna verksamheten, fördjupade kunskaper inom olika ämnes- och kunskapsområden, god kännedom om och kontakt med forskning samt en professionell identitet som innebär att självständigt kunna svara för lokal utveckling. De yrkesverksamma har ett medansvar för att teorier och modeller för yrkesutövandet successivt utvecklas. Detta synsätt svarar också mot samhällets krav på livslångt lärande.

För att hantera det förändrade pedagogiska uppdraget fordras enligt Läroverstyrelsens kommitté en välutvecklad och mångfacetterad forskningsmiljö som har en god kontakt med yrkesverksamheten. Forskning kommer att få en annan funktion och en annan inriktning när de yrkes-

verksamma både efterfrågar forskningsresultat och dessutom själva forskarutbildar sig och forskar för att utveckla den pedagogiska verksamheten.

I denna situation fordras dels en forskning som utgår från verksamhetens frågor och som därmed måste situationsanpassas, dels ett närmande mellan universitet/högskolor och kommunerna, vilket kan öka de yrkesverksamma möjligheter att forska *i skolan om skolan*. Det är i detta sammanhang som lärarutbildningen får en central uppgift: både när det gäller att förbereda studenterna på en s.k. verksamhetsnära forskning och att fungera som en länk mellan utvecklingsarbete i förskola och skola och den forskning som pågår vid universitet och högskolor. En sannolik utveckling är att forskning om förskola, skola, fritidshem och vuxenutbildning i högre grad kommer att stimuleras av de regionala utvecklingscentra som nu växer fram.

För lärarutbildningen skall det vara naturligt att samspela med pedagogisk yrkesverksamhet; exempelvis genom att medverka i eller leda fortbildningskurser, seminarier, cirklar eller forskningsförankrade skol-utvecklingsprojekt kring de innehållsliga områden som efterfrågas och/eller som forskarna arbetar med (se vidare kapitel 13). En verksamhetsnära forskning ställer krav på att det praktiska arbetet och lärargärningen står i centrum för forskarnas uppmärksamhet. Denna inriktning ökar möjligheten att föra in forskning och forskningsresultat i lärarutbildningen. Det gäller då såväl i den verksamhetsförlagda som i den högskoleförlagda delen av utbildningen.

Att de pedagogiskt yrkesverksamma själva skall utveckla kunskaper leder till att det kommer att finnas en arbetsmarknad för forskarutbildade lektorer också utanför högskolan. Enligt skollagen (2 kap. 3 §) skall det anställas lektorer inom gymnasieskolan samt numera även inom gymnasial vuxenutbildning och påbyggnadsutbildning. Merparten av lektoraten inom gymnasieskolan har dock tillsatts med adjunkter. Lärarutbildningskommittén vill här mycket starkt betona betydelsen av att lektorer skall finnas inom alla skolformer. Universitet och högskolor behöver därför utveckla långsiktiga strategier för att kunna möta detta behov. Kommitténs förslag till direktanslutningar till forskarutbildning, ett ökat utbud av forskarutbildningsalternativ och insatser för att öka möjligheter för redan yrkesverksamma lärare att forskarutbilda sig kan leda till att allt fler lärare inom skolväsendet uppnår lektorskompetens.

Behov av forskarutbildad personal inom grundskola och förskola har också påtalats av arbetsgivare, arbetstagare och staten.<sup>156</sup> Under 1990-talet har dock kraven på fler forskarutbildade högskolelärare inom hög-

---

<sup>156</sup> Se Avtal 2000; Regeringens forskningsproposition 1996/97:5; Budgetpropositionen 1996/97:1; Skrivelse från Skolverket 1996-3-27. Dnr. 94:1312.

skolan ökat. Utvecklingen har inneburit att skolan tvingas att konkurrera med högskolan om den ringa andel lärare som är forskarutbildad. Det är därför mycket viktigt att förskola, skola, fritidshem och vuxenutbildning utformas så att tjänster, vilka kräver forskarutbildning, ökar. Utan en ökning av forskarutbildade och en förstärkning av forskningen inom dessa pedagogiska yrkesverksamheter kommer knappast en fördjupad kunskapsutveckling till stånd. Förstärkningsåtgärderna bör lokalt inordnas i en organisatorisk ram som ökar utbytet mellan högskola och skola men också mellan olika forskningsmiljöer på högskolan.

Enligt Lärarutbildningskommittén står det klart att kommunerna behöver utveckla förutsättningar och villkor för pedagogiskt yrkesverkssamma att självständigt kunna bedriva exempelvis utrednings- och utvecklingsarbete, utvärdering, projektarbeten etc. Det handlar också om att skapa förutsättningar för att personalen på sikt kan delta i forskarutbildning, i forskning inom ramen för olika forskningsprojekt. Ett syfte med en sådan fördjupning av yrket är att etablera en expertis på den lokala nivån. Så kan nya uppgifter och funktioner växa fram. Det öppnar för en ny typ av karriärtjänst inom den pedagogiska sektorn.<sup>157</sup> På sikt kommer det då att finnas personal med en djupare kunskap inom olika ämnes- och kunskapsområden. De kan aktivt bidra till att utveckla verksamhetens gemensamma professionella grund och genom olika insatser (t.ex. handledning, egen forskning, deltagande i regionala eller nationella forskningsprojekt) medverka till kunskapsutveckling inom skolan. Det innebär en kvalificerad och fördjupad utbildning och kompetensutveckling.

Mot denna bakgrund föreslår Lärarutbildningskommittén att den forskarutbildning med direkt knytning till lärarutbildningsområdet, som skisseras i detta kapitel, skall ge kompetens för lektorat inom skola, förskola, fritidshem och vuxenutbildning. Sådana tjänster syftar till att utveckla yrkesrollen och verksamheten och skapar dessutom förutsättningar för tjänsteutbyte mellan kommun och lärarutbildning och öppnar även för nya slag av kombinationstjänster där en lektor inom lärarutbildningen samtidigt utövar läraryrket i skola, i förskola, i fritidshem eller i vuxenutbildning.

---

<sup>157</sup> Denna diskussion är på intet sätt ny. Förslag om införande av särskilda pedagogiska lektorat diskuterades i offentliga utredningar redan under 1940-talet.



## 12.5 En nationell forskningsstrategi

I den utveckling som skisserats i det föregående återfinns ett antal "balansproblem" mellan universiteten/högskolorna å ena sidan och den pedagogiska yrkesverksamheten å den andra sidan. Det första balansproblemet gäller högskolans behov av att utbilda forskare och bedriva forskning för att kunna upprätthålla en hög kvalitet inom lärarutbildningen i förhållande till den pedagogiska yrkesverksamhetens behov av forskarutbildad personal. Det andra balansproblemet gäller forskningens inriktning, dvs. i vilken grad och på vilket sätt forskningen skall styras av fältets behov. Lärarutbildningskommittén ser det som angeläget att respektive universitet och högskola beaktar nämnda "balansproblem" när man lokalt utformar en forskarutbildning för lärarutbildade men även i uppbyggandet av forskning.

Lärarutbildningskommittén anser att en nationell forskningsstrategi för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet krävs för att komma till rätta med de problem som här har uppmärksammats. Strategin skall stärka den vetenskapliga basen för en akademisk yrkesutbildning, utgöra en referensram för forskning knuten till förskola, skola, fritidshem och vuxenutbildning men också till annan pedagogisk yrkesverksamhet. Forskningsstrategin skall öka den professionella identiteten hos pedagogisk personal. Det gäller t.ex. en gemensam kunskapsbas, gemensamma etiska principer och ett gemensamt professionellt språk. I strategin ryms överväganden som gäller för den nationella nivån, med syftet att utveckla en övergripande forskningssyn och ett nationellt samarbete för såväl lärare vid lärarutbildningen som för den pedagogiska verksamhetens personal. På den regionala nivån är motsvarande mål att samordna forskningsfrågor och forskarutbildning inom flera universitet och högskolor. På lokal nivå är syftet att etablera långsiktiga planer för lokal skolutveckling och för personalens kunskapsfördjupning och kompetensutveckling.

En förstärkt forskning och forskarutbildning måste svara mot behov inom yrkeslivet men också inom lärarutbildningen. Andelen forskarutbildade lärare inom det kommunala skolväsendet och inom förskolan är låg. Detsamma gäller för lärare inom universitet och högskola som i huvudsak arbetar inom lärarutbildningen. Ett viktigt motiv för en utbyggd forskarutbildning är därför att genom denna säkerställa och höja lärarutbildningens kvalitet.

Lärarutbildningskommittén menar att det således finns anledning att förstärka lärarutbildningens vetenskapliga bas. Exempelvis har målsättningen att lärarutbildningen skall vara en sammanhållen utbildning, vilket formulerades redan i universitets- och högskolereformen 1977 men också utgjorde en viktig utgångspunkt för reformeringen av grundskollä-

rarutbildningen 1988, knappast infriats.<sup>158</sup> Kommittén anser att lärarutbildningen skall utformas så att det klart framgår att det primära målet är utbildning för en pedagogisk yrkesverksamhet där den yrkesutövande förväntas vara aktiv i en kontinuerlig utveckling av förskola, skola, fritidshem och vuxenutbildning. För detta fordras, enligt Lärarutbildningskommittén, en bred vetenskaplig bas för lärarutbildningen, en utbyggd forskning och forskarutbildning samt ett eget vetenskapsområde.

Samtidigt ser kommittén betydelsen av att bredda lärarutbildningsperspektivet till att också omfatta *lärande i arbetslivet*. Framför allt eftersom de lärare som utbildas i framtiden kan komma att verka inom ett bredare yrkesfält än det nu gällande.

### Lärande i arbetslivet

I olika sammanhang förmedlas budskapet att kunskap kommer vara den mest väsentliga produktionsfaktorn i det nya samhället. Den industriella produktionen krävde i och för sig också kunskaper men de var mer stabila över tid och räckte ofta hela livet. Informationsamhället ställer däremot krav på förmågan att kunna hantera komplexa system av information som ständigt förändras och förnyas, vilket kräver att människorna lär nytt flera gånger i livet. Utbildning blir då allt mer sammanflätad med själva arbetet och en ständig individuell kompetensutveckling – det livslånga lärandet – blir en förutsättning i det framtida samhället. I arbetslivet har kompetens och lärande uppvärderats. Kunskaper tillmäts allt större ekonomisk betydelse och både vardagslärande och lärande i organiserade former får mer uppmärksamhet. Området vuxnas lärande framstår redan idag som ett omfattande utbildningsområde och kommer dessutom att växa även i framtiden.<sup>159</sup>

Sveriges framtid kommer att vara beroende också av de kunskapsprocesser och det kunskapskapital som universitet och högskolor utvecklar och för vidare. Kunskapsprocesser som uppmärksammar hur kunskap organiseras, struktureras och förmedlas kommer att utgöra själva navet i högskolans verksamhet.

Samhällsförändringen har således lett fram till att kunskaper om lärande och läroprocesser får en ökad betydelse också inom andra verksamhetsområden än de som lärare vanligtvis utbildas för. Det är kommitténs övertygelse att ett vetenskapsområde som sätter lärande, kun-

---

<sup>158</sup> Se vidare s. 71–73 i *Professionella lärare? – Lärarförbundets utvärdering av grundskollärarutbildningen*, stencil Lärarförbundet, 1995.

<sup>159</sup> Se vidare Larsson, S., m.fl. (1999). *Vuxnas lärande – en profil vid Linköpings universitet*. Rapport 11. Filosofiska fakulteten, Linköpings universitet.

skapsprocesser, kommunikation och pedagogisk yrkesverksamhet i fokus kan utgöra ett väsentligt stöd för andra utbildningsområden i högskolan och för andra samhällsområden än den pedagogiska sektorn. Ett nytt vetenskapsområde skapar inte bara förutsättningar för en forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens och den pedagogiska yrkesverksamhetens område utan utgör också en utvecklingskraft i ett lärande samhälle i vid bemärkelse. Med detta perspektiv ingår därför också forskning och utbildning om t.ex. vuxnas lärande, vuxenpedagogik, lärande i arbetslivet och högskolepedagogik i det nya vetenskapsområde som kommittén föreslår.

## 12.6 En ny struktur för forskarutbildning för lärare

### Enklare tillträde till forskarutbildning för lärare

Villkoren för tillträde till forskarutbildning för utbildade lärare skiljer sig från flertalet andra yrkesutbildningar vid universiteten. För lärare är det nämligen inte självklart att yrkesexamen ger direkt tillträde till forskarutbildning. För andra yrkesgrupper som t.ex. läkare, psykologer och civilingenjörer är yrkesexamen (grundutbildning) i sig tillräcklig som grund för forskarutbildning. En förklaring till den nu gällande ordningen för lärare är de tidigare, jämförelsevis kortare, utbildningarna för förskollärare och klasslärare. Numera finns få lärarutbildningar som är kortare än 120 poäng.<sup>160</sup> Flertalet lärarprogram spänner mellan 120 och 200 poäng. En annan förklaring är den svaga ställning som lärarutbildningen haft inom universiteten och det faktum att tunga lärarutbildningsinstitutioner saknat fasta forskningsresurser.

Lärarutbildningskommittén ser det nu som ytterst angeläget att enklare och smidigare tillträdesmöjligheter till forskarutbildning för lärarutbildade skapas. Enligt högskolelagen 1 kap. 8 § skall forskarutbildning bygga på en grundläggande högskoleutbildning. Av högskoleförordningen 9 kap. 4 § framgår vidare att lärarutbildning i dagsläget ger så kallad *grundläggande behörighet* för forskarutbildning. För att bli antagen till forskarutbildning krävs således att sökanden har grundläggande behörighet men fakultetsnämnden/motsvarande kan därutöver föreskriva krav på *särskild behörighet*. Högskolelagen (9 kap. 5 §) anger här att kraven på särskild behörighet i så fall skall avse kunskaper från grundläggande

<sup>160</sup> Folkhögskolelärarutbildningen, flyglärarutbildningen och vissa gymnasie-lärarexamina utgör här undantag.

högskoleutbildning eller motsvarande utbildning. Kraven kan också avse särskilda yrkeserfarenheter. I princip svarar samtliga lärarutbildningar mot kravet på att ge grundläggande behörighet till forskarutbildning eftersom dessa utbildningar omfattar minst 120 poäng.<sup>161</sup> Den etablerade modellen för formulering av särskilda behörighetskrav innebär att den studerande måste ha minst 60 poäng i forskarutbildningsämnet för att vinna tillträde. De särskilda behörighetskraven, vilka formuleras lokalt, utestänger dock i praktiken merparten av de lärarstuderande från direkt tillträde till forskarutbildning eftersom de som regel ej uppnår 60 poäng i ett forskarutbildningsämne. Lärarutbildningskommittén anser att det särskilda behörighetskravet även skall formuleras så att lärarstudenterna, utan krav på 60 poäng i ett ämne eller komplettering, kan fortsätta till sådan forskarutbildning som knyter an till deras studie- och yrkesval.<sup>162</sup> Kommittén menar också att redan verksamma lärare, med viss komplettering, skall beredas möjlighet att antas till en sådan forskarutbildning.

För att en sådan ordning skall kunna gälla måste den studerande under grundutbildningen ges möjlighet att utveckla sin analytiska förmåga och få en forskningsrelaterad yrkeskompetens. Detta kräver en påtaglig forskningsanknytning i såväl den högskoleförlagda som den verksamhetsförlagda delen av grundutbildningen.

### **Olika vägar till forskarutbildning och forskning**

Under grundutbildningen skall de studerande inom lärarutbildningarna förvärva sådana kunskaper att de direkt från grundutbildning kan gå vidare till forskarutbildning. Även yrkesverksamma lärare bör uppmuntras att forskarutbilda sig – antingen på deltid, jämsides med sin lärartjänst eller under hel tjänstledighet. Lärarutbildningskommittén förutsätter att det kan finnas olika forskningsinriktningar och forskarutbildningsämnen som knyter an till lärarutbildningen. Kommittén menar att den utveckling och den specialisering som äger rum på den enskilda högskolan eller det enskilda universitetet bör vara avgörande för vilken eller vilka olika inriktningar som skall finnas lokalt. Utöver redan etablerade forskningsområden i anslutning till pedagogikämnet kan till exempel en forskningsuppbyggnad med en tvärvetenskaplig orientering utgöra en inriktning. Forskning kan också bedrivas med utgångspunkt i skolämnen

---

<sup>161</sup> Gäller dock ej folkhögskolelärarutbildningen, flyglärarutbildningen och vissa gymnasielärarexamina. Genom förslaget om utbildningar av lärare i yrkesämnena (jfr. kapitel 7) kommer också denna lärargrupp att uppnå grundläggande behörighet för forskarutbildning.

<sup>162</sup> Jämför t.ex. läkarstuderande, juridikstudenter eller studenter på tekniska högskolor.

och/eller i universitetsämnen. Vidare kan t.ex. pedagogiskt arbete, specialpedagogik, kunskapsbildning och lärande utgöra egna kunskaps- och forskningsområden.

Läraryrkesutbildningskommittén ser det som angeläget att kopplingarna mellan tvärvetenskapliga områden och de universitetsämnen som svarar för olika innehåll i läraryrkesutbildningen betonas. Den didaktiska forskningen (såväl ämnesdidaktisk som allmändidaktisk) utgör ytterligare en grund för forskarutbildning. I Högskoleverkets utvärdering av grundskolläraryrkesutbildningen betonas den didaktiska forskningens betydelse för både läraryrkesutbildning och skola men också för universitet och högskola i vid bemärkelse.<sup>163</sup>

Vid flera universitet och högskolor pågår, som nämnts, olika strävanden i syfte att utveckla en forskarutbildning som är riktad mot skolans, förskolans och vuxenutbildningens behov. I anslutning till läraryrkesutbildningen växer nu "nya" forskarutbildningar fram: exempelvis pedagogiskt arbete, lärarens arbete, didaktik och pedagogik med didaktisk inriktning.

### Grundutbildning, forskarutbildning och forskning

Läraryrkesutbildningskommittén menar att det är självklart att samtliga institutioner som medverkar i grundutbildning inom läraryrkesutbildningen också skall bedriva forskning och forskarutbildning i anslutning till grundutbildningsuppdraget. Utgångspunkten är att all högskoleutbildning skall vila på vetenskaplig grund. Det är därför, enligt Läraryrkesutbildningskommittén, oacceptabelt att institutioner, som svarar för läraryrkesutbildningens mest direkt yrkesförberedande moment, i dag oftast saknar fasta forskningsresurser och inte förfogar över forskarutbildning. Detta gäller bland annat de institutioner som har ansvaret för metodik, didaktik och praktik i läraryrkesutbildningen. I flera fall gäller det också institutioner med huvudansvar för barn- och ungdomspedagogiska utbildningar, specialpedagogutbildningar och utbildning av studie- och yrkesvägledare. Flera har sitt ursprung i seminarier och/eller i en tidigare lärarhögskoletradition. Många av dem knöts inte till fakultet vid 1977 års universitets- och högskolereform.

Läraryrkesutbildningsområdet omfattar i dag tre huvudkategorier av institutioner. För det första *ämnesinstitutioner* inom det samhällsvetenskapliga, humanistiska och naturvetenskapliga området vilka framför allt medverkar i ämnesstudier i läraryrkesutbildningen. I princip föreligger inga hinder för dessa institutioner att anordna forskarutbildning som ur ett

---

<sup>163</sup> Grundskolläraryrkesutbildningen 1995. En utvärdering. Högskoleverkets rapportserie 1996:1 R. Stockholm.

disciplinärt perspektiv ställer frågor om lärande och undervisning. Enskilda exempel på avhandlingar med undervisningsinriktning går också att finna. Det är däremot först under senare år en sådan inriktning blivit mera uttalad. Vid Litteraturvetenskapliga institutionen vid Lunds universitet har det under en längre tid funnits en utvecklad struktur för samspillet mellan ämnet litteraturvetenskap, lärarutbildning och forskarutbildning för lärare i svenska. Matematiska institutionen vid Umeå universitet har en väl utvecklad forskarutbildning med inriktning mot matematikundervisning. Vid Umeå universitet har också forskarutbildning i kemi samt historia med inriktning mot undervisning etablerats. Liknande initiativ har också tagits i andra ämnen och vid flera universitet. Sedan några år tillbaka finns t.ex. en gemensam forskarutbildning i ämnesdidaktik med inriktning mot matematikämnet, naturvetenskapliga ämnen, samhällsorienterande ämnen, språk och svenskämnet vid Göteborgs universitet.

De forskarstuderande i exemplen ovan rekryteras i dagsläget främst från gymnasieläroprogrammet och i viss mån från grundskolläroprogrammet med inriktning mot årskurserna 4–9. Dessutom förekommer det att adjunkter vid lärarutbildningen deltar. Forskarutbildning av denna karaktär lägger bl.a. grunden till lektorstjänster i gymnasieskolan. Särskilda forskar- och doktorandtjänster med anknytning till den här typen av forskning och forskarutbildning har inrättats vid några universitet. Exempelen är dock fortfarande allt för fåtaliga.

En särskild kategori utgör de *pedagogiska institutionerna*. Pedagogikämnet har länge varit dominerande när det gäller forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Få eller inga lärarutbildningsprogram innefattar dock som regel 60 poäng i pedagogik och studenter som önskat forskarutbilda sig i pedagogik har oftast varit tvungna att komplettera sin grundutbildning med tidigare 40, numera 20 eller flera poäng i pedagogik. Forskarutbildning i pedagogik har i stort sett varit det enda forskarutbildningsalternativet för barn- och ungdomspedagogiska utbildningar, specialpedagogutbildningar och syo-utbildningar. Vid flertalet lärarhögskolor var pedagogiska institutioner med professorer i pedagogik (eller som det tidigare hette ”praktisk pedagogik”) de enda där forskning och forskarutbildning bedrevs. Under senare år har professorer i pedagogik inrättats med olika tilläggsbenämningar, som markerar en tydligare profilering mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet.

”*Metodikinstitutioner*” utgör ytterligare en kategori inom lärarutbildningsområdet. Här finns ingen allmän benämning. Det gäller institutioner, som före 1977 fanns vid seminarier eller lärarhögskolor. Historiskt har metodikinstitutionerna svarat för avgörande delar av den tidigare klasslärarutbildningen och för barnomsorgsutbildningarna. I dag svarar

dessa institutioner för stora delar av den praktisk-pedagogiska delen av flertalet lärarutbildningar (tillsammans med pedagogik) och för vissa delar av förskolläraryrket, fritidspedagog-, specialpedagog- och syv-utbildningar. Den institutionella organisationen skiljer sig åt mellan olika universitet och högskolor. Gemensamt är att de institutioner det är frågan om vid universiteten har en oklar anknytning till fakultet/fakultetsnämnd eller ingen alls. De saknar därför oftast fasta forskningsresurser. Gemensamt är vidare att dessa institutioner ansvarar för vad som allmänt betraktats som de yrkesnära delarna av utbildningen, bl.a. de verksamhetsförlagda delarna. Under 1990-talet har flera av landets metodikinstitutioner utvecklats högst påtagligt. Utöver ämnesdidaktisk forskning vid flertalet universitet och högskolor finns i dag en etablerad forskning inom området allmäntdidaktik vid Göteborgs universitet, vilket numera också utgör ett nytt forskarutbildningsämne. Vid Umeå universitet har två särskilda professurer inrättats, vilka förlagts till metodikinstitutioner och där syftet är att utveckla forskningen vid institutionerna samt lägga en grund för framtida forskarutbildning. Vid Linköpings universitet pågår en likartad utveckling.

De bägge första institutionsgrupperna har tillgång till fasta forskningsresurser och bedriver forskarutbildning. Men det föreligger inte någon bindande föreskrift för "ämnesinstitutioner" att bedriva forskning och forskarutbildning med inriktning mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet även om de medverkar i grundutbildning inom lärarutbildningen. Vad gäller de pedagogiska institutionerna bör noteras att forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet endast utgör en del av dessa institutionernas verksamhetsfält. Den institutionella organisationen avseende pedagogikämnet anknytning till lärarutbildning skiljer sig åt mellan olika orter. I Stockholm och i Malmö/Lund finns t.ex. pedagogiska institutioner med direkt anknytning till lärarutbildning, medan ämnesinstitutionerna på dessa orter ej medverkar i grundutbildningen av lärare men bedriver dock viss forskning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet.

Det är vidare väsentligt att lägga märke till att det inte funnits något krav på att universitet och högskolor skall upprätta särskilda handlingsplaner för utveckling av forskning och forskarutbildning vad gäller området lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Sådana handlingsplaner förekommer inte heller i någon nämnvärd omfattning. Ett bidragande skäl härtill är att ett sådant program måste beröra flera fakultetsnämnders verksamhetsområden och gälla flera olika vetenskapsområden. Än viktigare är måhända att incitament saknats för att prioritera lärarutbildningsområdet.

Enligt Lärarutbildningskommitténs uppfattning skall egen forskning och forskarutbildning förekomma vid alla de institutionskategorier, som uppräknats ovan. Först om detta sker kan den nödvändiga breddningen och fördjupningen av lärarutbildningarnas forskningsbas förverkligas. Kommittén anser vidare att samverkan mellan institutionerna avseende forskning och forskarutbildning inom området lärarutbildning måste utvecklas och befrämjas. I dagsläget är ansvaret för såväl grundutbildning, som för forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område oftast uppsplittrat mellan olika fakultetsnämnder/motsvarande till förfång för samordning och samverkan.

## 12.7 Utbildningsvetenskap – ett nytt vetenskapsområde för lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet

För att skapa förutsättningar inom universitet och högskolor för att förverkliga det program som antytts i det föregående är det nödvändigt att å ena sidan kraftfullt förstärka det ekonomiska och organisatoriska stödet för forskning och forskarutbildning på lärarutbildningsområdet. Å andra sidan gäller det att skapa former för ett sådant stöd som tar till vara och förstärker det specifika hos området. Lärarutbildningskommittén föreslår därför att ett nytt vetenskapsområde inrättas för att möta dessa krav.

Med forskningspropositionen 1996/97:141 etablerades begreppet vetenskapsområde och är nu lika med de fyra områden som riksdagen definierat för resurstilldelning, nämligen humanistiskt-samhällsvetenskapligt, medicinskt, naturvetenskapligt och tekniskt vetenskapsområde.<sup>164</sup> Begreppet vetenskapsområde används således som ekonomiskt administrativt styrmedel för riksdagen för att fördela resurser till forskning och forskarutbildning. Etablerandet av begreppet vetenskapsområde förväntades dessutom öka möjligheterna att skapa mång- och tvärvetenskapliga forskningsmiljöer.

Om forskarutbildning gäller att den generellt får anordnas av universiteten. Därutöver gäller att en högskola (som inte är universitet) får an-

---

<sup>164</sup> Språkbruket knöt delvis an till idéerna i RUT-93 om att riksdagen skulle fördela medel till fyra breda områden samt den pågående diskussionen om att avveckla alternativt avreglera fakultetsorganisationen. Begreppet vetenskapsområde användes för att markera en skillnad mot fakultetsbegreppet. Se vidare Vetenskapsområden. Bedömning av tre högskolor. Högskoleverkets rapportserie 1998:27 R.



ordna forskarutbildning inom det eller de vetenskapsområden som finns vid högskolan (8 kap. 3 §).

Några av de grundläggande problemen vid tillskapandet av fasta forskningsresurser för lärarutbildningen och en forskarutbildning i anslutning till lärarutbildningen är att tilldelningen från riksdagen just sker inom fyra vetenskapsområden. Lärarutbildning berör nämligen flera av dessa vetenskapsområden men utgör oftast inte en större del av något och har dessutom en svag ställning vid universiteten. Det medför att lärarutbildningen riskerar att hamna utanför. Det är därför anslagstekniskt något komplicerat att styra över medel till lärarutbildning.

Ett annat problem gäller att en så stor del av landets lärarutbildning sker vid mindre och medelstora högskolor där alltså forskarutbildning ej sker.

Det nya vetenskapsområdet som kommittén föreslår skall främst omfatta frågor som har relevans för lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet. Vetenskapsområdet påminner därför till sin karaktär om de medicinska och tekniska vetenskapsområdena genom att knyta an till och bygga på en universitetsförlagd professionsutbildning. Den forskning och forskarutbildning det nya vetenskapsområdet omfattar bedrivs i dag vid institutioner som tillhör olika fakultetsområden/vetenskapsområden. Genom det nya vetenskapsområdet skulle en samordning och prioritering bli möjlig. Men det är också frågan om att skapa förutsättningar för att bygga upp ny forskning och forskarutbildning på ett samhälleligt högprioriterat område: förskola, skola, fritidshem, vuxenutbildning och lärande i arbetslivet.

Huvuddelen av forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område har ansetts höra till vad som i dagens terminologi utgörs av det humanistisk-samhällsvetenskapliga vetenskapsområdet. Bakgrunden är dels att pedagogikämnet funnits vid samhällsvetenskaplig fakultet, dels att forskning inom övriga vetenskapsområden knappast i någon nämnvärd grad berört pedagogisk yrkesverksamhet. Lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet diskuteras inte ens i betänkandet *Forskningspolitik* (SOU 1998:128) när vetenskapsområden eller sektorsforskningsmyndigheter analyserats.

Om forskningen och forskarutbildningen inom lärarutbildningens område i fortsättningen skall anses tillhöra det humanistisk-samhällsvetenskapliga vetenskapsområdet måste det vägas in att detta område gäller så mycket mer än just lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Forskningen inom området skall konkurrera med etablerad samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning. Även om resurserna förstärks är det inte självklart hur de kan "öronmärkas" så att just avsett ändamål gynnas. Dessutom finns det och bör det finnas forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område också inom andra veten-

skapsområden. Lärarutbildningskommittén har i det föregående argumenterat för att den mång- och tvärvetenskapliga karaktären hos forskning inom det aktuella området bör förstärkas och utvecklas.

Riksdagen har bedömt att det är viktigt att sprida lärarutbildning till flera högskoleorter. Vid många av de mindre och medelstora högskolorna utgör lärarutbildningen det dominerande utbildningsområdet. Lärarhögskolan i Stockholm jämte Högskolan Malmö utgör härvidlag specialfall. Vid Lärarhögskolan i Stockholm är just lärarutbildning det område där grundutbildning och forskning bedrivs. Enligt den nya högskoleförordningen kan emellertid Lärarhögskolan i Stockholm ej självständigt genomföra forskarutbildning på lärarutbildningens område då den ej innehar ett vetenskapsområde. Detsamma gäller i princip om lärarutbildningen i Malmö där det finns en lång tradition inom forskning och forskarutbildning. Ett nytt vetenskapsområde skulle med andra ord även på jämförelsevis kort sikt öka möjligheterna att skapa nya forskarutbildningar på lärarutbildningens område. Det skulle också skapa nya incitament för andra mindre och medelstora högskolor att satsa på forskning med inriktning mot lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet.

För forskarutbildning m.m. skall det finnas en fakultetsnämnd. Det åvilar universitetets och högskolans styrelse att besluta vilka fakultetsnämnder som skall finnas och vilket ansvarsområde som varje nämnd skall ha (högskoleförordningen 3 kap. 2§). Det går knappast att föreskriva att en särskild fakultetsnämnd skall inrättas för grundutbildning, forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område. Man kan dock argumentera för rimligheten av en sådan med hänsyn tagen till behovet av samordning, synlighet, ledning m.m.

Lärarutbildningskommittén pekar i kapitel 16 Mål och principer för styrning av lärarutbildning på nödvändigheten av att *ett* organ inom universitetet/högskolan har det samlade ansvaret för lärarutbildning. Ett nytt vetenskapsområde skulle naturligtvis på ett helt annat sätt än i dagsläget understryka betydelsen av att inom universitetet/högskolan ta ett samlat grepp över lärarutbildningsfrågorna. Banden mellan grundutbildning, forskning och forskarutbildning skulle dessutom bli tydliga och skapa förutsättningar för en samlad ledning i likhet med vad som är fallet inom andra delar av universitetsförlagd utbildning.

I dag kan flera institutioner som kan komma att beröras av ett nytt vetenskapsområde identifieras. Det gäller självfallet alla de tre institutionskategorier, vilka nämnts i det föregående. Det gäller med andra ord för det första institutioner där lärarutbildning utgör huvudsaklig verksamhet (didaktiska, metodiska, skapande ämnen etc.). Verksamheten vid dessa institutioner skulle genom ett nytt vetenskapsområde bli "fullvärdiga universitetsinstitutioner". Uppbyggnad av forskning och forskar-

utbildning vid dessa institutioner är självklart en högprioriterad del av en förstärkning av forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område. För dessa institutioner gäller att ett nytt vetenskapsområde också kan aktualisera en omorganisering genom att grundutbildningen kan knytas till en forskning och forskarutbildning genom att fasta och "öronmärkta" forskningsresurser tillförs.

För det andra gäller det institutioner som till viss del medverkar i lärarutbildning och då främst i ämnesstudierna. Ett nytt vetenskapsområde skulle medföra att en utveckling som påbörjats i blygsam skala inom universitetsämnen som t.ex. matematik, kemi, litteraturvetenskap och historia skulle kunna påskyndas och vidareutvecklas. Det gäller dessutom för institutioner som av tradition inte medverkar i lärarutbildning men som både kan ansvara för undervisning i utbildningen och bedriva forskning i anslutning till pedagogisk yrkesverksamhet. Lärarutbildningskommitténs förslag om en mångfald av olika inriktningar och specialiseringar kommer att medföra att fler institutioner medverkar i lärarutbildningen.

För det tredje gäller det de pedagogiska institutionerna. Här skulle ett nytt vetenskapsområde bidra till ett klagörande av dessa institutioners roll i förhållande till lärarutbildning å ena sidan och till samhällsvetenskap å den andra sidan.

I "ytterkanterna" av vetenskapsområdet återfinns även institutioner och kunskapsområden som direkt eller indirekt företräder kommunikation och lärande (t.ex. idé och lärdomshistoria, vetenskapsteori, pedagogisk filosofi, lingvistik, kognitionsforskning), institutioner som främst arbetar med kommunikation och informationsöverföring (t.ex. media- och informationsteknologiskt orienterade institutioner) samt institutioner som bedriver kultursociologiska och etnologiska studier.

I och med att en institution kan ha uppdrag med medel från ett eller flera vetenskapsområden kommer verksamheten vid en institution att kunna ingå i ett eller flera forsknings- och forskarutbildningssammanhang. Exempelvis kan en etnolog tillhöra det humanistiska-samhällsvetenskapliga vetenskapsområdet men bedriva forskning inom det medicinska yrkesområdet (t.ex. kulturstudier av läkare). Vilka institutioner som kan komma att beröras av ett nytt vetenskapsområde för lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet bestäms främst av den lokala utvecklingen och av vilka prioriteringar som sker på institutions- och högskolenivå.

Lärarutbildningskommittén vill understryka att tillkomsten av ett nytt vetenskapsområde såväl gör det möjligt att tillvarata befintlig forskning och forskarutbildning inom området som att förutsättningar på allvar skapas för att på kort och lång sikt utveckla nya kunskapsområden och nya forskningsinriktningar i förhållande till lärarutbildningar och peda-

gogisk yrkesverksamhet. Kommittén har i det föregående framhållit lärande i arbetslivet som ett exempel på en sådan inriktning. Det innebär således inte att förkasta de nu existerande verksamheterna utan att till skapa möjligheter för att alternativ kan utvecklas.

Om ett nytt vetenskapsområde inrättas kan flera fördelar vinnas:

- Ett nytt vetenskapsområde markerar samhällets syn på lärarutbildning som professionsutbildning och skapar förutsättningar för en forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens och den pedagogiska yrkesverksamhetens område.
- Ett nytt vetenskapsområde jämställer lärarutbildning med annan universitetsutbildning.
- Ett nytt vetenskapsområde gör det möjligt att anslagstekniskt styra över ”öronmärkta” medel till forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens och den pedagogiska yrkesverksamhetens område.
- Ett nytt vetenskapsområde utgör ett kraftfullt incitament till att en särskild fakultetsnämnd inrättas med ansvar för såväl grundutbildning, forskarutbildning och forskning på lärarutbildningens område.
- Lärarutbildningen anordnas vid flera mindre och medelstora högskolor. Med ett särskilt vetenskapsområde skulle dessa uppmuntras att bl.a. utveckla lärarutbildningen som ett profilområde och med andra ord på sikt kunna få det nya vetenskapsområdet och rätten att bedriva forskarutbildning med anknytning just till lärarutbildning. Härigenom skulle skillnaderna minska mellan olika lärarutbildningar vad gäller anknytning till vetenskap, forskning och forskarutbildning.
- Ett nytt vetenskapsområde skapar bättre förutsättningar för att utveckla samverkan avseende forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område mellan universitet och mindre och medelstora högskolor.
- Ett nytt vetenskapsområde kopplat till nya ekonomiska satsningar innebär ett starkt incitament till och krav på att universitet och högskolor formulerar ett program för det nya vetenskapsområdet där relationerna till de övriga beskrivs och preciseras. Därigenom ökar också möjligheterna för samverkan mellan vetenskapsområden, vilket är en av avsikterna. Större flexibilitet kan med andra ord uppnås.
- Införandet av ett nytt vetenskapsområde skapar förutsättningar för att alla institutioner, vilka medverkar i lärarutbildning, skall kunna få tillgång till fasta forskningsresurser och bedriva forskarutbildning.
- Ett nytt vetenskapsområde med tillhörande fakultetsnämnd skulle också kunna skapa den synlighet för lärarutbildningen som är eftersträvansvärd. En koppling till vetenskapsområdet, en förstärkt forskning och en utvidgad forskarutbildning skapar också förutsättningar

för att det på nationell nivå inrättas ett forskningsråd avseende lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet.

- Ett nytt vetenskapsområde innebär också att de studenter som antas till forskarutbildning inte främst behöver konkurrera finansieringsmässigt med andra inriktningar och skapar naturligtvis en möjlighet för statsmakterna att dimensionera forskarutbildningen på området.
- Genom konstruktionen skapas förutsättningar för att institutioner kan verka över gränser mellan vetenskapsområden och fakultetsnämnder. Så är redan fallet men en utveckling i denna gynnsamma riktning, vilken gagnar samverkan och tvärvetenskaplighet, skulle förstärkas.
- Ett nytt vetenskapsområde skulle skapa nya förutsättningar för samverkan mellan universitet/högskolor och kommuner avseende forskning och forskarutbildning. Härigenom kan nya samverkansformer utvecklas mellan stat och kommun på lärarutbildningens område.

Läroverkskommittén föreslår alltså att ett särskilt nytt vetenskapsområde införs, vilket avser forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. 3 kap. § 1 i högskoleförordningen ges då följande lydelse: ”För forskarutbildning finns ett humanistiskt-samhällsvetenskapligt, ett medicinskt, ett naturvetenskapligt, ett tekniskt och ett vetenskapsområde med benämningen utbildningsvetenskap”.

När det gäller finansiering av det nya vetenskapsområdet konstaterar kommittén följande: För forskning om lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet finns i dag dels de statliga resurser som Utbildningsdepartementet, Högskoleverket, Skolverket och Socialstyrelsen förfogar över, dels medel avsatta till olika forskningsråd samt till Statens psykologisk-pedagogiska bibliotek. Sammanförs dessa utgör de en betydande resurs för det nya vetenskapsområdet som kommittén föreslår. Dessutom tillkommer de medel som andra nu gällande vetenskapsområden redan förfogar över för just lärarutbildningsområdet. Lärarutbildningen berör i princip samtliga vetenskapsområden, vilket medför att vid inrättandet av ett nytt vetenskapsområde kommer en omfördelning av medel mellan områdena att kunna ske.

Läroverkskommittén vill slutligen kortfattat beröra frågan om ett särskilt *forskningsråd* inom det föreslagna nya vetenskapsområdet. För övriga vetenskapsområden gäller att särskilda forskningsråd finns. Kommittén har i det föregående pekat på att forskning med inriktning mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet haft svårt att finna en plats inom befintlig rådsorganisation. Socialvetenskapliga forskningsrådet har tidigare uppmärksammat barnomsorgens behov av forskning. Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet har stött främst pedagogisk forskning med anknytning till läraryrke, skola och utbildning.

Inom det naturvetenskapliga området har det hittills varit svårt att få gehör för forskningsbehov avseende undervisning i naturvetenskapliga ämnen. Lärarutbildningskommittén menar att ett nytt forskningsråd bör inrättas inom området lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet.

## 12.8 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag

- Lärarutbildningskommittén hävdar att studenterna inom lärarutbildningsområdet, oavsett inriktning, skall komma i kontakt med forskning inom de egna ämnena och/eller kunskapsområdena samt efter avlagd lärarexamen kunna välja mellan olika forsknings- och forskarutbildningsinriktningar.
- Lärarutbildningskommittén föreslår en breddad forskningsbas för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Denna forskningsbas skall ha sin utgångspunkt i förskola, skola, fritidshem, vuxenutbildning och i yrkesutbildningen för dessa verksamheter.
- En yrkesanknuten grundutbildnings- och forskningsorganisation skall fungera som en brygga mellan de institutioner och forskarutbildningsämnen som har relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet.
- Lärarutbildningens vetenskapliga bas är tvärvetenskaplig och kräver samverkan mellan institutioner av skilda slag.
- För de lärarutbildningar som saknar egen forskning och forskarutbildning (t.ex. flertalet av de mindre lärosätena) bör ett samarbete utvecklas med universitet och högskolor. Detta samarbete kan organiseras som s.k. forskningscentra, forskarskolor, nätverk etc.

- Kommittén anser att företrädare från flera olika forskningsdiscipliner måste kunna föra lärarutbildningens talan i forskarsamhället. För att komma till rätta med frågorna om bl.a. närheten mellan forskning och pedagogisk yrkesverksamhet, forskningsorganisation, forskningsbas och forskningsresurser vid lärarutbildningen måste ansvaret preciseras för högskolornas och universitetens ledningar (såväl styrelser som fakultetsnämnder).
- Finansieringen av forskning och forskarutbildning bör byggas ut inom ramen för särskilda statliga medel inom området, genom kommunala avsättningar, genom högskolans egna medel för doktorandtjänster och utbildningsbidrag, genom fonder, stiftelser etc.
- För att bl.a. samordna och styra finansieringen bör enligt Lärarutbildningskommittén ett eget vetenskapsområde etableras (*utbildningsvetenskap*). Genom ett eget vetenskapsområde blir det möjligt att avsätta särskilda forskningsresurser för att utveckla den vetenskapliga basen för lärarutbildningarna.
- Uppbyggnaden av nya fasta forskningsresurser skall främst syfta till att både bredda och omorientera befintlig forskning och forskarutbildning samt främja ny. Det medför också möjligheter för inrättandet av professurer, tillsättandet av forskarassistenter samt finansiering av doktorander och stipendier i anslutning till lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet.
- Lärarutbildningskommittén föreslår att det skall vara varje högskolelednings uppgift att tillföra – och säkerställa – forskningsresurser till samtliga lärarutbildningar. Det innebär också ett ansvar att initiera frågor om lärarutbildningens forskning och forskarutbildning och i samverkan med fakultetsnämnder/motsvarande driva dessa frågor men även att aktivt delta i utvecklingen av en bas för forskning inom lärarutbildningen.
- Lärarutbildningskommittén föreslår att ett nytt forskningsråd bör inrättas inom området lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet.





## 13 Lärarna i lärarutbildningen

### 13.1 Inledning

Kommittén har i detta betänkande hävdad att hela lärarutbildningen skall betraktas som ett kunskapsöverförande projekt – som en kunskapspraktik. Kraven på pedagogisk kompetens måste därför ställas högt på dem som utbildar lärare för att en god kvalitet på utbildningen skall kunna uppnås. Lärarutbildningen är unik i den bemärkelsen att lärarens egna kunskaper, sätt att organisera undervisning och förmåga att bära fram och tydliggöra den egna pedagogiska kompetensen utgör både arbetsform och det centrala studieobjektet.

Lärarna i lärarutbildningen skall – precis som alla andra lärare vid högskolan – bidra till att utbildningen vilar på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet. Samtidigt förväntas lärarna i lärarutbildningen indirekt, dvs. via de lärarstudenter de utbildar, bidra till att lärarutbildningen också utgör ett medel för att förverkliga samhällets intentioner med skolan. Det innebär dubbla uppdrag som kommittén menar *skall* förenas.

Detta kräver ökad kompetens hos lärarna i lärarutbildningen ifråga om förtrogenhet med lärarutbildningens syften och mål samt medvetenhet om den egna rollen i det större sammanhang som en sammanhållen lärarutbildning utgör. Det fordras också förmåga att hantera nya undervisnings- och examinationsformer, användning av ny teknik men också vilja att utveckla studenternas inflytande över utbildningens uppläggning och genomförande. Kommittén menar att kvalitet i lärarutbildningen ytterst är en fråga om kvalitet i studenternas lärande, i de erfarenheter de gör under sin tid som lärarstudenter och i de insikter och den djupare förståelse av det de studerar som är generaliserbara till nya, okända situationer och uppgifter som de senare kommer att möta som lärare.

### 13.2 Att arbeta som lärare i högskolan – en nulägesbeskrivning

I betänkandet har kommittén endast undantagsvis använt ordet lärarutbildare. Syftet har varit att komma bort från den typ av kategorisering som förekommer av lärare som arbetar i lärarutbildningen. De som svarar för ämnesstudierna eller praktikutbildningen (handledare/mot-svarande) kallas sällan för ”lärarutbildare”. Det gör däremot de lärare

som står för de didaktiska/metodiska kunskaperna, för pedagogikämnet, barn- och ungdomsvetenskap samt specialpedagogik. Det är inte ovanligt att "lärarutbildaren" utöver sitt läraruppdrag både tilldelas och förväntas ta ett extra ansvar för lärarutbildningen. Dessa förväntningar finns knappast på – eller hos – andra lärare vid högskolan. Det är ett exempel på hur språket bidrar till att bibehålla, men också förstärka uppdelningen av lärare i lärarutbildningen i olika kategorier, vilket är olyckligt. Kommittén är väl medveten om att verkligheten inte med automatik förändras för att man byter begrepp på olika företeelser men har ändå medvetet valt att benämna alla de kategorier av lärare som medverkar i lärarutbildningen som just *lärare i lärarutbildningen*.

Lärarutbildningen byggs i allmänhet upp av ett samspel mellan lärare från flera olika institutioner vid universitet och högskolor men också genom de handledare som verkar på olika förskolor, skolor och fritidshem. Av kommitténs egen kartläggning<sup>165</sup> av situationen vid landets lärarutbildningar hösten 1998 framgår att av drygt 20 universitet och högskolor har åtta all verksamhet inom lärarutbildning samlad till *endast en* institution. Nio högskolor och universitet har *tre till nio* medverkande institutioner, medan sex har *fler än 20 institutioner* som deltar i lärarutbildningen. Resultatet pekar på stora skillnader ifråga om möjligheterna att samordna och kommunicera olika spörsmål gällande lärarutbildningen.

Hur ser då deras formella kompetens, åldersfördelning och tjänstestruktur ut? Vid landets lärosäten verkar drygt 3 300 universitetslärare i lärarutbildningen.<sup>166</sup> Hälften av dessa har lärarutbildning som huvudsaklig verksamhet (de som vanligtvis benämns *lärarutbildare*.) Av dessa tjänstgör ca 7 %<sup>167</sup> samtidigt också i förskola, skola eller fritidshem.

I kommitténs kartläggning gjordes en indelning i tre kategorier av lärarna i lärarutbildningen: (1) lärare vid institutioner där lärarutbildning utgör huvudsaklig verksamhet; (2) lärare vid övriga institutioner som medverkar i lärarutbildning; (3) lärare som är verksamma i lärarutbildning men som i huvudsak arbetar inom förskola, skola eller fritidshem (dvs. handledare/motsvarande).

---

<sup>165</sup> Kartläggningen har inte publicerats utan har legat till grund för ett antal ställningstaganden som kommittén har gjort under sitt arbete. Samtliga lärosäten som 1998 svarade för lärarutbildning deltog, utom Högskolan i Halmstad och Kungliga Musikhögskolan i Stockholm som ej besvarade enkäten.

<sup>166</sup> Att jämföra med totalt 21 000 årsverken av lärare och annan undervisande och forskande personal vid universitet och högskolor budgetåret 1997. (Årsrapport för universitet och högskolor 1997. Högskoleverket)

<sup>167</sup> De procentsatser som redovisas är ibland något osäkra och skall därför främst ses som skattade riktmärken.

Den första kategorin – *lärare vid institutioner där lärarutbildning utgör huvudsaklig verksamhet* – utgörs av ca 1 650 lärare. Bland dessa är 12 % yngre än 40 år, 56 % mellan 40–55 år och 32 % äldre än 55 år.<sup>168</sup> Sju av tio har någon form av lärarutbildning. 41 % har kandidatexamen eller magisterexamen, 6 % licentiatexamen, 17 % doktorsexamen<sup>169</sup> och 12 % annan utbildning. Knappt en tredjedel av lärarna har arbetat mindre än 5 år, en tredjedel 5–10 år och en dryg tredjedel mer än 10 år. Åtta av tio har arbetat i förskola, skola eller fritidshem. Var tionde lärare har för närvarande del av tjänst i någon av dessa verksamheter. Cirka 15 % av den totala tjänstevolymen i lärarutbildningen ägnas åt forskning och utvecklingsarbete. Sex av tio deltar i någon form av kompetensutveckling: 17 % i forskarutbildning, 11 % vidareutbildar sig (t.ex. magisterexamen) och 33 % deltar i annan typ av kompetensutveckling.

Den andra kategorin – *lärare vid övriga institutioner som medverkar i lärarutbildning* – omfattar ca 1 700 lärare. Det innebär knappt hälften av samtliga lärare vid institutioner som medverkar i lärarutbildning. En fjärdedel av dessa lärare har all sin undervisning förlagd till lärarutbildning. Knappt hälften har arbetat i lärarutbildning varje termin de senaste tre åren. Endast 2 % av lärarna arbetar för närvarande i förskola, skola eller fritidshem. Cirka 38 % av lärarna i denna kategori deltar i någon form av kompetensutveckling: 15 % i forskarutbildning, 1 % vidareutbildar sig och 21 % fortbildar sig.

En jämförelse med de lärare som tjänstgör på institutioner där lärarutbildning utgör huvudsaklig verksamhet visar att lika stor andel lärare deltar i forskarutbildning. Det kan innebära att doktorander vid institutioner där lärarutbildning *inte* utgör huvudsaklig verksamhet relativt ofta får undervisa i kurser för blivande lärare. Det kan i sin tur tyda på att dessa kurser inte har högsta status vid institutionen. Att betydligt fler lärare vid institutioner där lärarutbildning utgör huvudsaklig verksamhet vidareutbildar sig (t.ex. magisterexamen) är rätt naturligt då flera av dessa lärare har kommit från "fältet" och inte har denna utbildningsnivå.

Den tredje kategorin i enkätstudien – *lärare som arbetar som handledare/motsvarande inom förskola, skola eller fritidshem* – utgörs av drygt 14 000 personer från ca 6 000 arbetsplatser. Ett generellt krav för

---

<sup>168</sup> Budgetåret 1997 var 26 % av samtliga årsverken som lärare äldre än 55 år och 33 % var yngre än 44 år. I jämförelse med resultatet på enkätstudien har lärarutbildningen således både fler äldre och färre yngre lärare än vad som gäller i genomsnitt.

<sup>169</sup> Att jämföra med att totalt i landet hade 53 % av årsverken av lärare budgetåret 1997 doktorsexamen. (Årsrapport för universitet och högskolor 1997. Högskoleverket)

att komma ifråga som handledare är genomgången handledarutbildning. På grund av det stora behovet är det dock ofta svårt att kräva handledarutbildning. Det är i regel kommunerna som utser handledare, i många fall inom någon slags samarbetsorganisation med högskola/universitet. I stort sett alla högskolor och universitet erbjuder återkommande kompetensutveckling för handledare. Inom högskolan används handledare ibland som timlärare, seminarieledare och gästföreläsare i pedagogik-, didaktik/metodik- och praktikkurser, men också som mentorer och uppsatshandledare.

Kopplat till frågor om kompetens och tjänstestruktur i kommitténs enkätstudie bör man givetvis uppmärksamma de närmaste årens många pensionsavgångar. Fram till 2010 kommer minst var tredje av de lärare som i dag verkar inom landets lärarutbildningar att uppnå pensionsåldern, dvs. drygt 1 000 personer. Om nuvarande personaltäthet skall behållas och antalet lärarstudenter är något så när konstant fordras betydande nyrekryteringar. Lärarutbildningskommittén konstaterar att varje lärosäte behöver utveckla lokala men också regionala strukturplaner för att möta detta. En personalomsättning av detta slag ger dock inte endast upphov till problem utan kan även skapa utrymme för att komma till rätta med obalanser vad avser kompetens inom lärarutbildningen.

### **Högskollärarnas arbetsituation**

En analys av utvecklingen i högskolan efter 1993 års högskolereform visar att antalet studenter per lärare har ökat kraftigt – från 9,3 till 12,3 eller med drygt 30 %.<sup>170</sup> Vid de nya högskolorna har antalet studenter per lärare bara ökat marginellt, men det betyder samtidigt att dessa högskolor fått klara uppbyggnaden av sin forskningsverksamhet med oförändrad lärartäthet. Det var framförallt under den kraftiga expansionen – och överproduktionen – under decenniets första hälft som relationen lärare/student försämrades. Det tar tid att rekrytera lärare och nyanställningarna hanns inte med i den snabba expansionen. Under senare år har universiteten och högskolorna hunnit ikapp med nyrekryteringen. Ändå har lärartätheten fortsatt att minska vid universiteten, även om det skett i en långsammare takt.

Under senare tid har det kommit åtskilliga rapporter om kraftigt sjunkande undervisningsvolym per student. Någon statistik som bekräftar

---

<sup>170</sup> Se vidare Kim, L. (1999). Retorik och realiteter. Om resurser och utbildningskapacitet i högskolan under nittiotalet. Stencil. SACO. Uppgifterna ovan gäller i och för sig all högskoleutbildning men de problem som pekas ut är högst relevanta för lärarna i lärarutbildningen.

detta finns inte. (Kvoten ovan är inte uppdelad i olika läraruppgifter, vilket medför att den inte anger förhållandet undervisningsvolym per student.) Den statistik som kommittén erhållit i samband med enkätstudien visar att det ofta är svårt att särskilja omfattningen av lärarinsatsen från administration och andra slag av arbetsuppgifter. Forskning och undervisning är t.ex. ofta integrerade uppgifter för alla lärare.

Från och med 1 juli 1999 gäller ett nytt arbetstidsavtal för lärare vid universitet och högskolor. I stället för att som tidigare beräkna lärarnas tjänstgöringstid utifrån exakta schabloner och omräkningstal omfattar avtalet nu ett sammanlagt antal tjänstgöringstimmar och ett antal arbetsuppgifter som alla lärare skall ta ansvar för. Dessa arbetsuppgifter kan vara (1) egen forskning och eget utvecklingsarbete, (2) utbildning (bl.a. undervisning, handledning, examination etc.), (3) egen kompetensutveckling, (4) samverkan med det omgivande samhället (tredje uppgiften) samt (5) andra arbetsuppgifter (t.ex. administration, uppdrag etc.). Avtalet innebär bl.a. att samtliga högskolelärare, oavsett typ av tjänst, kommer få möjlighet att både forska och undervisa.

### 13.3 Pedagogisk förnyelse inom högskolan – en tillbakablick

Kvaliteten på den utbildning som ges inom högskolan är ytterst en funktion av de medverkande lärarnas ämneskompetens och pedagogiska förmåga att bedriva undervisning. Under drygt tre decennier har ett antal utredningar genomförts i syfte att kartlägga och föreslå förändringar gällande den akademiska undervisningen. Den Universitetspedagogiska utredningen (UPU), som tillsatts 1965, lämnade 1970 principbetänkandet *Den akademiska undervisningen*.<sup>171</sup> Utredningens arbete fick stor betydelse för framväxten av högskolepedagogisk forskning och utvecklingsarbete i Sverige. UPU föreslog t.ex. att akademiska lärare skall ha någon form av pedagogisk skolning, tog initiativ till den första läroboken i universitetspedagogik och hade också synpunkter på utbildningsmål, undervisningsformer och examination. Under 1970-talet spelade Universitetskanslersämbetet (UKÄ), och därefter Universitets- och Högskoleämbetet (UHÄ), en betydande roll som samordnare och initiativtagare till pedagogiskt utvecklingsarbete och pedagogisk personalutbildning. Efterhand övergick ansvaret för pedagogisk utbildning gradvis till de enskilda högskolorna och verkets enhet för pedagogiskt utvecklingsarbete avvecklades.

---

<sup>171</sup> *Den akademiska undervisningen. Principbetänkande. Universitetskanslersämbetets skriftserie, 10.*

1977 tillsatte regeringen en kommitté för att utreda vissa tjänsteorganisatoriska frågor inom högskolan (den. s.k. Lärartjänstutredningen). I utredningens betänkande *Lärare i högskolan* (SOU 1980:3) diskuteras olika sätt att stimulera pedagogisk skicklighet. Utredningen konstaterade att det inte var realistiskt att en pedagogisk utbildning skulle utgöra grund för behörighet. Med Lärartjänstreformen 1986 beslutades att forskning, forskarhandledning och undervisning skulle ingå i alla tjänster för att minska avståndet mellan forskning och grundutbildning och stärka utbildningens forskningsanknytning. Lärartjänstreformen diskuterade ett krav på pedagogisk utbildning för sökande till lärartjänst inom högskolan, men bedömde det som orealistiskt och förordade istället utbildning efter det att man fått tjänst.

Lärartjänstreformen ledde till att Högskoleutredningen, även kallad Grundbulten, tillsattes. I direktiven ställdes frågan om den pedagogiska kvaliteten verkligen hade förbättrats under de tjugo år som gått sedan Universitetspedagogiska utredningen (UPU) lade fram sitt slutbetänkande. Grundbultens huvudbetänkande *Frihet, ansvar, kompetens – grundutbildningens villkor i högskolan* (SOU 1992:1) behandlar utförligt den pedagogiska miljön. Exempelvis konstaterades att grundutbildningens status i förhållande till forskningen måste höjas och man föreslog också obligatorisk, pedagogisk utbildning för högskolelärare. Många av utredningens förslag genomfördes aldrig men däremot stimulerade de till en omfattande debatt om pedagogik. Kanslersämbetets och senare Högskoleverkets kvalitetsarbete kan ses som ett resultat och en fortsättning på denna debatt. På förslag från utredningen inrättades Grundutbildningsrådet för att stödja utvecklingsarbete inom grundutbildningen. Rådet, som i dag ingår som en del i Högskoleverket, arbetar genom att bevilja medel till olika grundutbildningsprojekt på liknande sätt som forskningsråden tilldelar forskningsprojekt anslag (se vidare kapitel 12).

1993 års universitets- och högskolereform (prop. 1992/93:1, *Universitet och högskolor – Frihet för kvalitet*) kan ses som en vidareutveckling av den decentralisering som tidigare inletts och som ett led i den övergång till mål- och resultatstyrning som genomfördes inom hela den statliga verksamheten. Avregleringen och högskolornas ökade frihet syftade bland annat till att stärka kvaliteten i utbildning och forskning samt främja förnyelse och mångfald inom högskolan. Utredningen om uppföljning av 1993 års universitets- och högskolereform (RUT-93) har genom sina delrapporter och sitt slutbetänkande *Reform och förändring* (SOU 1996:21) belyst utvecklingen inom högskolan mellan 1993 och 1996.

Enligt RUT-93:s översyn prioriterar lärarna forskning före undervisning. Högskoleverket delade, enligt RUT-93, denna synpunkt. Detta stöds också av Grundutbildningsrådets årsrapport från 1993/94 där en

studie visade att Sverige är ett av de länder där de akademiska lärarnas intresse är mest fokuserat på forskning. Allt tyder på att liknande förhållanden råder idag. Regeringen anger i propositionen Högskolans ledning, lärare och organisation (prop. 1996/97:141) att forskningsmeriter är av långt större betydelse vid anställning och lönesättning än pedagogiska meriter. För att förändra detta skärptes kraven på pedagogiska meriter.

För att få en uppfattning om hur lärarnas arbetstid fördelades genomförde Högskollärarytredningen en undersökning i form av en enkät till ett antal institutioner.<sup>172</sup> Slutsatsen blev att professorerna tillbringar en relativt liten del av sin arbetstid inom grundutbildningen, ca 20 % av arbetstiden. Det kan också noteras att skillnaden mellan olika institutioner var avsevärd. En annan enkät visade att lektorerna lägger ner knappt 40 % av sin tid på forskning och adjunkterna drygt 10 %. Enligt rapporten Högskolans lärare kommer till tals (UHÄ-rapport 1991:22) ägnade disputerade lärare vid universitet och fackhögskolor knappt 20 % av sin arbetstid åt undervisning och knappt 40 % av arbetstiden åt forskning.

I betänkandet Lärare för högskola i utveckling (SOU 1996:166), vilken är en översyn av den nuvarande tjänsteorganisationen vid universitet och högskolor, konstateras att den nuvarande tjänsteorganisationen saknar tillräckliga incitament för lärare att prioritera utveckling och förnyelse av utbildningens innehåll och metoder. Utredningen menar bl.a. att av de befordringsgrunder som ges särskild vikt i högskoleförordningen tas ofta för liten hänsyn till den pedagogiska skickligheten. Vid professors-tillsättningar är i praktiken den vetenskapliga meriteringen avgörande. Även vid tillsättning av tjänst som lektor – som oftast har undervisning som huvudinnehåll – väger den vetenskapliga meriteringen i de flesta fall tyngst. Detta innebär att en lektor, som huvudsakligen ägnar sig åt undervisning, inte meriterar sig i någon högre grad för en professur eller för ett annat lektorat. Den som vill meritera sig i nuvarande tjänsteorganisation stimuleras alltså inte att ägna sig åt undervisning. Undervisningen blir, ur karriärsynpunkt, snarare en börda. Lärarutbildningskommittén bedömer denna situation som högst otillfredsställande, eftersom undervisning borde vara viktig och stimulerande för alla – oavsett om man är lärare eller forskare.

Av dagens lärartjänster med tillsvidareförordnande är det endast adjunktstjänsten som inte har doktorsexamen eller vetenskaplig skicklighet som behörighetskrav. Det finns t.ex. behov av lärare med erfarenhet från skolvärlden inom lärarutbildningen. I dagens meritvärderingssystem är dessa erfarenheter av begränsat värde. Kommittén vill därför betona

---

<sup>172</sup> Svaren finns redovisade i slutbetänkandet Lärare för högskola i utveckling (SOU 1996: 166).

vikten av att högskolan utvecklar meritvärderingssystem som beaktar den kompetens som lärare i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning besitter.

Regeringen har i propositionen Högskolans ledning, lärare och organisation (prop. 1996/97:141) framhållit att högskolan ställs inför allt större pedagogiska utmaningar i takt med att antalet studenter ökar. Större vikt borde därför läggas vid pedagogiska meriter och pedagogisk skicklighet vid tillsättningar. Det finns idag metoder för värdering av pedagogiska meriter och enligt regeringens mening bör Högskoleverket aktivt verka för deras fortsatta utveckling.

Riksdagsbeslutet innebar en ändring av Högskolelagen. Nu skall såväl lektor som professor, utöver vetenskaplig kompetens, ha pedagogisk skicklighet. I högskoleförordningen anges att pedagogisk skicklighet bör vägas in i lika hög grad som den vetenskapliga vid prövning av behörighet för anställning som professor. Vidare skall adjunkt som visat särskild pedagogisk eller annan skicklighet, också kunna anställas som lektor.

Mot bakgrund av denna historiska översikt konstaterar Lärarutbildningskommittén att många utredningar har genomförts och många förslag till hur kvaliteten kan höjas inom den akademiska undervisningen har framförts men att mycket återstår att göra. Flertalet utredningar tar mer eller mindre avstånd från en "befattningsutbildning" för lärare vid universitet och högskolor. Däremot betonas dels betydelsen av utbildning i någon form efter tjänstetillsättning, dels det angelägna i att utveckla lärarnas pedagogiska kompetens – både för undervisningen och för den egna meriteringen.

Kommittén gör bedömningen att varje lärosäte bör svara för någon form av initial "lärarutbildning" – exempelvis en obligatorisk, pedagogisk kurs – för att säkra en hög pedagogisk kompetens hos dem som skall arbeta i lärarutbildningen. Vad en sådan utbildning kan innehålla bedömer varje lärosäte. Det finns för närvarande pedagogiska kurser av en omfattning från någon dag upp till några veckor vid många universitet och högskolor men få exempel på att lärosätet ställer krav på pedagogisk utbildning för sina lärare. Ett sådant är emellertid Umeå universitet som har ett sex veckors pedagogiskt introduktionsprogram som ett krav för den som anställs vid universitetet.

Kommittén anser också att ett program för en fördjupning av den pedagogiska kompetensen – utöver en initial "lärarutbildning" – borde vara en angelägenhet för de lärosäten som ansvarar för lärarutbildning. Det är viktigt i sammanhanget att påpeka att denna kompetensfördjupning också måste riktas mot de lärare som är "inne i systemet". Många av dessa rekryterades på sina goda meriter som lärare inom förskola, skola och fritidshem men har därefter haft begränsade möjligheter att vidareutbilda sitt pedagogiska kunnande för undervisning just inom högskolan.



Snarare än att peka ut innehåll för en initial "lärarutbildning" eller för ett fördjupningsprogram anger kommittén i följande avsnitt några centrala områden som *alla lärare i lärarutbildningen* bör engageras i.

### 13.4 Kommitténs strategiska förslag

Lärarutbildningskommittén har i betänkandet pekat ut ett antal områden som lärare i lärarutbildningen bedöms behöva utveckla för att kunna svara mot de förväntningar som kommitténs förslag till en struktur för en ny lärarutbildning innebär. I detta avslutande avsnitt lyfter kommittén fram fem utvecklingsområden. Det gäller samspelet mellan olika lärarutbildningstraditioner, lärarnas pedagogiska kompetens, den vetenskapliga kompetensen, samspelet mellan teori och praktik i lärarutbildningen och nödvändigheten av att utveckla samspelet mellan lärare och lärarstudenter.

#### Utveckla samspelet mellan olika lärarutbildningstraditioner

Kommittén har mer eller mindre konsekvent använt ordet *lärarutbildning* i singularisform när lärarutbildningen har diskuterats. Självfallet finns det inte *en* lärarutbildning. Det finns ett stort antal universitet/högskolor med lärarutbildning, flera lärarexamina och lärarutbildningsprogram, med andra ord flera lärarutbildningar. Inom varje program verkar dessutom flera lärarutbildningstraditioner parallellt. Kommittén ser det som en central kvalitetsfråga att olika kunskapstraditioner framträder i utbildningen – både på det principiella och på det praktiska planet. Lärarstudenterna behöver i sin utbildning på ett medvetet och konstruktivt sätt arbeta med olika kunskapsformer, möta olika kunskapstraditioner, diskutera värdefrågor och ämnenas traditioner utifrån olika utgångspunkter.

I de utvärderingar av lärarutbildningen, som kommittén har refererat till, uppmärksammas olika lärarutbildningstraditioner. Lärarutbildningen utgör en smältdegel ifråga om åsikter, värderingar och verklighetsföreställningar. Mångfalden ifråga om synsätt är högst påtaglig i lärarutbildningen och olika grupper agerar för utrymme, för inflytande och för att de egna synsätten skall få genomslag i utbildningen.<sup>173</sup> Genom att lärarna

---

<sup>173</sup> Se vidare Ahlström, K-G., Jonsson, M. (1990). Handledning avslöjar lärarutbildarnas dolda pedagogiska åskådningar och privata läroplaner. KRUT, nr. 57; Alexandersson, M. (1995). Lärarutbildningen och läroplanen – ett komplicerat förhållande. I Didaktisk tidskrift, nr 3; Askling, B., Ahlstrand,

representerar olika traditioner och har olika bakgrunder och erfarenheter av den yrkesverksamhet de skall utbilda för, uppfattar de lärarutbildningens uppdrag på olika sätt och förmedlar dessa olika föreställningar till studenterna. De har olika attityder till de studerande, olika kunskaps-syner och skiljer sig åt ifråga om preferenser för undervisningsformer, bedömning och examination. Lärarna agerar i förhållande till tydligt urskiljbara undervisningsmodeller.<sup>174</sup>

En modell representeras av de lärare som styr undervisningen genom att mycket påtagligt sätta de egna akademiska kunskaperna i fokus och kontrollera riktningen på frågandet. För studenterna gäller det att avge det svar som läraren förväntar sig. Lärarna definierar här studenternas tolknings- och handlingsutrymme.

En annan undervisningsmodell företräds av lärare som främst ser sig som handledare/mentorer. De utgår då från studenternas egna erfarenheter och inbjuder ofta till dialog. Undervisningen präglas av öppna frågor (eftersom det enligt dessa lärare inte finns några "rätta" svar), tolkningsprocesser och ett problematiserande av studenternas förståelse.

En tredje undervisningsmodell utgör en blandform av de tidigare: I undervisningen uppmärksammas studenterna på *vad* som undervisas och *hur* man bör undervisa. Lärarna förankrar sin undervisning i erfarenheter från sin tid som lärare i skolan. De förmedlar därför främst egna och mer personligt relaterade erfarenheter och metoder till studenterna.

Lärarutbildningen är således en mötesplats för lärare med olika erfarenheter och strävanden. I undervisningen möter studenterna därför olika ideal, pedagogiska synsätt och ideologier. Istället för att släta över dessa skillnader bör lärarutbildningen, enligt kommittén, lyfta fram och problematisera olikheterna. Det sker bäst genom att olika perspektiv möts.

Samspel och kommunikation gestaltar sig lokalt på olika sätt och institutionella regler och traditioner påverkar lärarutbildningen. Varje lärosäte utvecklar inom ett kraftfält (t.ex. konkurrerande värderingsmönster) en egen policy som mycket starkt påverkar lärarutbildningen, vilket med-

---

E., Colnerud, G. (1991). En likvärdig lärarutbildning? UHÄ-rapport; 1991:8. Stockholm: UHÄ; Carlgren, I. (1992). På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede. Pedagogisk forskning i Uppsala 102. Pedagogiska institutionen. Uppsala universitet; Des-sen, G. (1992). Professionell didaktik. Intervjustudie med erfarna lärarutbildare. Institutionen för pedagogik. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm; Englund, T. (1996). Strategisk utvärdering av grundskollärarutbildningen. I Grundskollärarutbildningen 1995 – En utvärdering. Högskoleverkets rapportserie 1996: 1 R.

<sup>174</sup> Beach, D. (1995). Making Sense of the Problems of Change: An Ethnographic Study of a Teacher Education Reform. (Göteborg Studies In Educational Sciences 100). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis;

för att olika lokala maktstrukturer sätter gränser för en reforms möjlighet att slå igenom i praktiken. Skall den reformering av lärarutbildningen som kommittén föreslår kunna få genomslag måste varje lärosäte utveckla förståelse för hur komplicerade processer i lärarutbildningen påverkas av det lokala sammanhanget.

Lärarutbildningskommittén ser det som naturligt att olika kunskaps-traditioner framträder i utbildningen och därmed kan utgöra en del av kunskapsbasen för de blivande lärarnas yrkeskompetens. Ansvar för lärarutbildningens karaktär som yrkesutbildning kan heller inte hänskjutas till en enskild kunskaps-tradition, till något enskilt ämnesområde eller till en avgränsad grupp av lärare. Utbildningen måste utformas och genomföras i samspel mellan olika intressen och traditioner, t.ex. i tvär-institutionell samverkan mellan olika ämnesföreträdare och praktikskolor (partnerskolor). Utan samspel hämmas den integration och utveckling av lärarutbildningens olika delar som är nödvändig för att utbildningsmålen skall kunna nås.

Konsensus, i den mening att samtliga som verkar i lärarutbildningen alltid skall enas i specifika frågor, är knappast möjligt. Det är, enligt kommitténs övertygelse, snarare varje högskolelärares uppgift att ur mötet mellan det ur olika synpunkter önskvärda, det nödvändiga och det möjliga formulera en sammanhängande idé om vad lärarkompetens är och hur sådan kompetens kan grundläggas genom utbildning.<sup>175</sup> Det är denna idé som skall konkretiseras, utifrån skilda perspektiv, i en struktur för lärarutbildningen och som utgör ram för den detaljerade utbildningsplaneringen. För att en sådan process skall komma till stånd fordras återkommande, systematiska möten och ett långtgående samarbete mellan samtliga lärare i lärarutbildningen. Kommittén menar att detta kan ske genom att olika lärartraditioner möts och arbetar sida vid sida för att tillsammans utveckla lärarutbildningen. Lärarutbildningskommittén föreslår därför att högskoleledningen vid varje lärosäte utvecklar ett långsiktigt handlingsprogram för hur olika kategorier av lärare i lärarutbildningen skall komma samman för att lära av varandra så att den gemensamma kompetensen utvecklas.

Under utredningens gång har kommittén vid ett antal tillfällen blivit påmind om att de som medverkar i lärarutbildningen inte alltid har kunskaper om lärarutbildningens komplexa uppdrag – dvs. att vara en högskoleutbildning med en yrkesinriktning och ett medel för att förverkliga samhällets intentioner med förskolan, förskoleklassen, skolan och fritidshemmen och vuxenutbildningen. Det är självfallet ytterst det lokala lärosätets ansvar att utveckla denna kunskap men också ett nationellt

---

<sup>175</sup> Jfr. Skolutveckling och Lärarutbildning. PM 1998-03-09. Anders Lokander. Mälardalens högskola.

ansvar. Lärarutbildningskommittén föreslår att Högskoleverket och Skolverket i samverkan anordnar lokala, regionala och nationella seminarier i syfte att stödja denna kunskapsuppbyggnad.

### **Utveckla lärarnas pedagogiska kompetens**

I all högskoleutbildning är den pedagogiska skickligheten hos lärarna en förutsättning för att kvalitet skall kunna utvecklas och bibehållas. Pedagogisk skicklighet lyfts därför fram i både centrala och lokala förordningar. Enligt huvudregeln i 4 kap. 7 § i högskoleförordningen krävs för anställning som universitetslektor vetenskaplig kompetens (doktorexamen eller motsvarande) samt *pedagogisk skicklighet*. För anställning som universitetlektor inom konstnärlig verksamhet krävs förutom *pedagogisk skicklighet* konstnärlig skicklighet.

När det gäller universitetsadjunkt skall denne, enligt huvudregeln i 4 kap. 13 § i högskoleförordningen, efter ansökan kunna befordras till universitetslektor om behörighet för anställning som universitetslektor har uppnåtts. Detta innebär att den, som har avlagt doktorsexamen eller uppnått motsvarande vetenskapliga kompetens samt har visat den väl vitsordade *pedagogiska skicklighet* som normalt krävs för anställning som universitetslektor, skall kunna befordras. En universitetsadjunkt kan befordras till universitetslektor även om behörighetskraven inte är uppfyllda. Det gäller dock bara om adjunkten har visat särskild *pedagogisk skicklighet* eller särskild skicklighet att utveckla och leda verksamhet och personal vid högskolan eller visat särskild förmåga att samverka med det omgivande samhället.

Men vad avses med *pedagogisk skicklighet*? Kommittén har inte avsikten att till fullo utreda detta begrepp men vill ändå deklarerera sin tolkning av uttrycket. Denna tolkning görs då i förhållande till de lärare som verkar i lärarutbildningen och som förväntas omsätta kommitténs förslag.

### **Kriterier på pedagogisk kompetens**

Något förenklat kan man säga att *lärarna i lärarutbildningen skall lära studenter att lära sig hur man skall skapa förutsättningar för att elever kan lära sig*. I denna formulering finns flera parallella processer. De principer som gäller för elevers lärande gäller för studenterna och för deras lärare – dvs. lärarna i lärarutbildningen. I kapitel 4 diskuterar kommittén en av lärarens mest centrala uppgifter; den att arrangera inläringssituationer så att någon annan lär sig något. Detsamma gäller för

lärare i lärarutbildningen. En pedagogiskt kompetent lärare i lärarutbildningen hanterar det innehåll som beskrivs i utbildnings- och kursplaner så att studenterna kan tillgodogöra sig kunskapsstoffet. I kompetensen ingår också förmågan att identifiera, utnyttja och, om möjligt, utvidga det tolknings-, handlings- och värderingsutrymme som lärarbetet erbjuder. Vidare ingår att kunna vara förtrogen med vad undervisning och lärande är och att förstå den interaktiva processen mellan den som lär ut och den som skall utveckla kunskap.

Det är inte bara i högskoleförordningen som uttrycket pedagogisk skicklighet används när lärarnas kompetens diskuteras utan också i utredningar om hur den akademiska undervisningen skall kunna utvecklas. Lärarutbildningskommittén väljer att använda uttrycket *pedagogisk kompetens* framför det gängse uttrycket pedagogisk skicklighet. Uttrycket pedagogisk kompetens används också i Högskoleutredningens betänkande Frihet, ansvar, kompetens – grundutbildningens villkor i högskolan. Kommittén uppfattar att begreppet ”skicklighet” kan uppfattas som ett slags inövad färdighet. Begreppet ”lärarskicklighet” har därför inte använts när lärarstudenternas framtida kompetens har diskuterats. Vad som avses med kompetensbegreppet har kommittén ingående diskuterat i kapitel 3. I högskoleförordningens mening kan pedagogisk kompetens i så fall omfatta förmåga att planera, genomföra och utvärdera undervisning.<sup>176</sup>

Till planering hör att formulera utbildningsmål, välja undervisningsstoff och metoder, välja eller själv utarbeta studie- och undervisningsmaterial och utforma program och tidsplan för undervisningen. Pedagogisk kompetens omfattar dessutom systematiskt arbete med att utveckla olika undervisningsformer – t.ex. föreläsningar, seminarier, handledning av uppsatser – men också kurs- eller programutveckling och övrigt pedagogiskt utvecklingsarbete.

Den pedagogiska kompetensen omfattar naturligtvis också genomförandet av undervisningen – dvs. hur läraren uppträder gentemot studenterna, hur väl han förmår förmedla kunskaper, färdigheter och attityder och hur han lyckas stimulera studenternas egen aktivitet. Det kan t.ex. innebära att tillskapa kontinuerliga arbets- och seminariegrupper så att studenterna har en kreativ miljö att verka i. På så sätt erbjuds studenterna ett ”kollektivt rum”<sup>177</sup> där studentkamrater träffas regelbundet under utbildningen.

<sup>176</sup> Se vidare redovisning i Lärare för högskola i utveckling (SOU 1996:166).

<sup>177</sup> Lindfors, H. (1996). Att skriva C-uppsats. Olika sätt att organisera uppsatsarbetet och att handleda studenter. Delegationen för kvalitetsutveckling. Skriftserien nr 18. Göteborgs universitet.

Med utvärdering avses i detta sammanhang både bedömning av individernas studieresultat (examination) och utvärdering av utbildningsprocessen och de ramfaktorer som påverkar den – studenternas förutsättningar, studiearbetet, kursplaner, undervisningsmetoder, undervisningsmaterial m.m. Också lärarens förhållningssätt till undervisningen och till studenterna är en faktor att beakta: lyhördheten för studenternas behov samt intresset för – och förmågan att – utveckla och förnya undervisningen. Det är också nödvändigt att kunna motivera sin undervisningspraxis och reflektera över den i belysning av relevant pedagogisk teori och systematiserad erfarenhet.

I ett försök att dela upp samlingsbegreppet pedagogisk skicklighet diskuterar Lärare för högskola i utveckling (SOU 1996:166) olika komponenter som gemensamt bygger upp denna kompetens.<sup>178</sup> Lärarutbildningskommittén menar att dessa komponenter har relevans för samtliga lärare som undervisar i lärarutbildningen men behöver fördjupas och kompletteras. Den första komponenten utgörs av gedigna och aktuella kunskaper i det egna undervisningsämnet. I betänkandet Frihet, ansvar, kompetens (SOU 1992:1) uppfattas denna som den väsentligaste beståndsdel i lärarnas kompetens. I den grundläggande utbildningen skall läraren ofta meddela undervisning över större områden, ibland kanske över hela disciplinen, vilket talar för ett särskilt behov av breda kunskaper. I synnerhet krävs dock förmågan att tillsammans med andra lärare/forskare i lärarutbildningen föra samman kunskaper från olika discipliner till mer sammansatta helheter – exempelvis till tematiska eller tvärvetenskapliga studier.

En annan komponent i den pedagogiska kompetensen utgör förmågan att strukturera och organisera ett kunskapsstoff så att detta blir till en väl utformad undervisning. Hit hör även förmågan att sätta in olika problem i ett större sammanhang och att ge logisk struktur åt svar på frågor från studenterna. Som kommittén ser det behöver lärarna framför allt utveckla en förståelse för vilka problem och frågor de blivande lärarna ställs inför – både under utbildningen och som utexaminerade lärare. Vilka förgivettagna perspektiv inom deras ämne/ämnesområde är så självklara och grundläggande att de aldrig nämns och därför gör att det innehåll de skall förmedla till sina elever blir abstrakt eller oengagerande?<sup>179</sup> I kapitel 4 Ett förändrat uppdrag för lärarutbildningen framför kommittén att lärarna i lärarutbildningen behöver utveckla förståelse av hur det innehåll de förmedlar uppfattas ur studenternas perspektiv. Först

---

<sup>178</sup> Framställningen grundas delvis på redovisningen i betänkandet, vilken tagit utgångspunkt i en expertrapport från Linköpings universitet.

<sup>179</sup> Jfr. Säljö, R., Olausson, L. (1999). Kunskapsbildning och det moderna universitetets uppgifter. Idéskiss. Göteborgs universitet.

då kan lärarna få klart för sig *vad* som är svårt för andra och *varför* men också *hur* det komplexa kan göras begripligt. Vad som är centralt inom ett ämne är inte självklart i förhållande till de blivande lärarnas kommande yrkesverksamhet.

Förmågan att förmedla engagemang och intresse för ämnet till studenterna kan betraktas som en tredje komponent i den pedagogiska kompetensen. Studenter som blir djupt intresserade av ämnet klarar mycket av inläringen på egen hand och blir mindre beroende av lärarens handledning. Engagemanget och intresset hos läraren torde i sin tur ofta ha ett samband med hög vetenskaplig eller ämnesteoretisk kompetens – men även en vetenskapligt mindre kvalificerad lärare kan självfallet visa denna förmåga.

En fjärde komponent hänger samman med förmågan att aktivera studenterna till eget lärande. I kapitel 4 har kommittén diskuterat begreppet kunskapsbildning och då talat om det *individuella lärandet*. Genom undervisning skall studenterna tillägna sig för dem nya kunskaper, sätt att se, erfara och hantera helt eller delvis nya problem och situationer. De skall med andra ord utveckla både en förmåga att lära men också förståelse av hur de själva lär. Studenterna skall därför arbeta med uppgifter som innebär att de problematiserar egna förgivettaganden (främst genom reflektion över egna erfarenheter) i förhållande till olika kunskapsområden. Utgångspunkten är att det är studenten själv som måste ansvara för sitt eget lärande, och att läraren endast kan fungera som ett stöd, en katalysator. Den pedagogiska förmågan handlar här om att problematisera stoffet, ibland också det till synes självklara, så att frågeställningarna snarare än de tillrättalagda lösningarna hamnar i fokus. Denna pedagogiska förmåga kan också visa sig i formulering av arbetsuppgifter som studenterna självständigt skall lösa med tillgång till handledning. Detsamma gäller naturligtvis i fråga om konstruktion av prov och examensuppgifter. Genom ett problematiserande arbetssätt stimulerar läraren också den kritiska skolning och den vetenskapsorientering som bl.a. syftar till att ifrågasätta och visa på alternativ snarare än att enbart förmedla etablerade fakta till studenterna.

Den mest mångfacetterade av komponenterna i den pedagogiska kompetensen, vilken är den femte i denna beskrivning, är förmågan till kommunikation med studenter. En lärare som kommunicerar väl med sina studenter fångar och behåller studenternas intresse, får förståelse för de budskap som han vill förmedla och stimulerar till frågor. Det handlar då om förmågan att skapa en dialog med studenterna. Om dessa visar sig ha svårigheter att förstå en teori eller en metod är den kommunikativt skicklige läraren tillräckligt lyhörd för att uppfatta vari svårigheterna består och kan sedan erbjuda en annan struktur, en annan ut-siktspunkt, varigenom studenternas svårigheter kan avhjälpas eller åt-

minstone reduceras. I samband med undervisning i mindre grupper, handledning av enskilda studenter eller studievägledning kan kommunikationsförmågan också sägas innehålla ett element av empati eller in-kännande, en förmåga att visa förståelse för studentens situation. Att utarbeta läromedel, vilket inkluderar IT-baserade sådana, är en annan form av kommunikation med studenterna. Även om kommunikationen då inte är ömsesidig, är det ändå rimligt att se framställning av goda läromedel som ett utflöde av den kommunikativa förmågan. Det handlar om förmågan att skapa intresse hos användaren och att ge sådana beskrivningar av t.ex. en teori, en modell eller ett förlopp att de kan uppfattas av användaren.

En sjätte komponent är förmåga till förnyelse och en helhetssyn som kan ta sig flera uttryck. Den kan vara orienterad mot det egna ämnet och innebära förståelse för hur ämnet hänger samman och hur skilda teorier och metoder bildar en helhet, som på ett meningsfullt sätt definierar ämnet i förhållande till andra discipliner. Det innebär kunskaper *om* ämnet (se vidare kapitel 4). Den disciplinorienterade helhetssynen kan naturligtvis också avse en grupp av ämnen. Ett annat slag av helhetssyn avser själva utbildningssituationen och samspelet mellan olika aktörer, olika undervisningsmetoder eller former för lärarstöd, läromedel, examination etc. Ännu en form av helhetssyn kan avse lärarens förmåga att sätta in ämnet och undervisningen i ett större sammanhang, inom utbildningsområdet/fakulteten/högskolan/universitetet eller i förhållande till omvärlden. En sådan helhetssyn kan ses som en förutsättning för ett meningsfullt förnyelsearbete avseende utbildningens innehåll, organisation eller arbetsformer. Vilja och förmåga att engagera sig i förnyelse av utbildningen är ett mått på pedagogisk kompetens, i synnerhet om det leder till ökad kvalitet i studenternas lärande. Men redan modet att experimentera med utbildningen, att ta pedagogiska risker, att pröva nya vägar bör uppfattas som en viktig del i den pedagogiska kompetensen.

### **Utveckla former för dokumentation av lärarnas kompetens**

För att utveckla den pedagogiska kompetensen behöver denna dokumenteras och planeras. Varje lärosäte väljer självfallet här den modell som bäst leder till att den pedagogiska kompetensen utvecklas men också hur den bäst bör dokumenteras. Kommittén anger här exemplet *pedagogisk meritportfölj* som en form för dokumentation av lärarnas kompetens. I en sådan redovisar och samlar lärare successivt sina dokument, tankar och erfarenheter kring pedagogiska frågor samt de bedömningar som andra gjort av lärarens insatser. Kommittén har haft möjlighet att ta del av erfarenheterna från ett sådant system med pedagogiska meritport-



följer vid Utrechts universitet i Holland och ser flera fördelar med detta. Enligt vad kommittén erfar används denna metod numera också vid flera universitet och högskolor i Sverige. Det övergripande syftet är att i en förhållandevis enkel modell med s.k. meritportföljer tydliggöra vilken kompetens och vilka meriter som skall värderas hos en lärare. Tanken är att varje lärare efter hand skall uppmuntras att bygga upp och systematisera sina personliga meriter i enlighet med de olika meritportföljernas konstruktion. Det kan då gälla områden som pedagogisk kompetens, vetenskaplig kompetens men också ledarskaps-, utvecklings- och samverkansförmåga.

### **Utveckla den vetenskapliga kompetensen**

Behovet av att utveckla den vetenskapliga kompetensen har ingående behandlats i kapitel 12 En forskningsstrategi för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet, vilket kommittén hänvisar till. De förslag som där presenteras gällande en forskningsstrategi, en ny struktur för forskarutbildning för lärare och ett nytt vetenskapsområde får betydande konsekvenser för de lärare som på olika sätt verkar i lärarutbildningen. Lärarutbildningskommitténs förslag om en breddad forskningsbas för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet medför möjligheter för ett stort antal institutioners medverkan i lärarutbildningen. Det innebär att alla institutioner som kommer att medverka i utbildningen skall ha en utvecklad vetenskaplig bas och forskningsmässigt engagera sig i frågor som berör pedagogisk yrkesverksamhet. Skall en fördjupad kunskapsutveckling inom lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet komma till stånd förutsätter det en utökning av antalet forskarutbildade lärare i lärarutbildningen. Respektive lärosäte med lärarutbildning bör därför bygga upp forskningsresurser direkt anknutna till lärarutbildningen och utveckla ett handlingsprogram så att andelen lärare i lärarutbildningen med forskarutbildning ökar.

### **Utveckla samspelet mellan teori och praktik**

Lärarutbildningskommittén ser det som angeläget att *samtliga* lärare i lärarutbildningen på olika sätt och i olika omfattning deltar i forskning, utvecklingsarbete och utvärdering. Detta arbete kan vara riktat mot förskola, förskoleklass, skola, fritidshem, vuxenutbildning och lärande i arbetslivet men framför allt handlar det om att de pedagogiskt yrkesverksamma svarar för kunskapsbildning – såväl kollektiv som individuell. Det gäller då att följa utvecklingen inom det egna ämnesområdet men

också att delta i annan kompetensutveckling som är av vikt för arbetet. Kommittén menar att när högskolans lärare medverkar i kompetensutveckling för lärare i skolväsendet tillförs högskolans lärare väsentliga kunskaper om pedagogisk yrkesverksamhet. Denna fråga har återkommande diskuterats i betänkandet. Lärarutbildningskommittén anser att samtliga lärare som verkar i lärarutbildningen behöver utveckla kontakter och samverkan i olika former med det omgivande samhället, såväl vad gäller spridning av information om universitetets verksamhet som genomförande av forsknings- och utvecklingsprojekt för eller i samverkan med förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning.

I den struktur till ny lärarutbildning som kommittén föreslår kommer den verksamhetsförlagda delen att få en ökad betydelse i jämförelse med den nu aktuella praktiken. I kapitel 4 diskuteras den verksamhetsförlagda delen, där det bl.a. framgår att studenternas utbildning kan organiseras vid så kallade partnerskolor (praktikskolor). Kommittén ser det som ytterst angeläget att de lärare som arbetar vid praktikskolorna betraktas som lärare i lärarutbildningen och inte bara fungerar som stöd i avgränsade praktikavsnitt.<sup>180</sup> De är lika betydelsefulla som alla andra lärargrupper som verkar i lärarutbildningen. Partnerskolorna eller de skolor som på annat sätt medverkar i lärarutbildningen skall ingå i utbildningen på jämställd fot. De skall vara kunskapscentra för både skolan och för högskolan där lärare från båda verksamheterna tillsammans med lärarstudenter får kunskap om, och på olika sätt bidrar till, att utveckla den pedagogiska yrkesverksamheten. Lärarstudenterna kommer därigenom att få budskapet att de skall lära *av* och *i* sin egen yrkespraktik.

Genom att den pedagogiska yrkesverksamheten utgör ett centralt kunskapsfält för studenterna blir den en påtaglig och central del av lärarutbildningen. Lärare vid högskolan och studenterna får därvid möjlighet att både följa och delta i lokalt utvecklingsarbete och i forskning kring pedagogisk yrkesverksamhet.

Kommittén anser att de institutioner som främst svarar för lärarstudenternas ämnesstudier bör fördjupa sitt samspel med den yrkesverksamhet de utbildar studenterna för. Under utredningens gång har kommittén kunnat konstatera att det finns ett intresse vid såväl dessa institutioner som vid den pedagogiska yrkesverksamheten för samverkan. Det saknas dock kontaktvägar och mötesplatser mellan dessa verksamhetsområden.

För att kunna klara den utveckling av den tidigare s.k. praktiken fordras ett nära samspel mellan den pedagogiska yrkesverksamheten och högskolan kring centrala frågor som berör de blivande lärarnas yrkesutbildning. Det kan t.ex. gälla frågor om hur ämnen/ämnesområden tilläm-

---

<sup>180</sup> Se vidare Lärarutbildning i förändring (s. 53–54).

pas i konkreta sammanhang, hur elever utvecklar förståelse för centrala begrepp och principer, hur elever utvecklas socialt, hur skolor organiseras för att skapa förutsättningar för elevers lärande och utveckling etc. För yrkesverksamma lärare utgör en teoretisk fördjupning i dessa frågor en möjlig karriärväg inom läraryrket. För högskolelärarna blir det en möjlighet att både vidga och fördjupa sin högskolekompetens genom att få praktiska och konkreta erfarenheter av den yrkesverksamhet de utbildar studenter för.

### Utveckla samspelet med lärarstudenterna

Studenternas brist på inflytande inom högskolan har diskuterats i olika utredningar.<sup>181</sup> Det svaga inflytandet handlar inte främst om den formella strukturen för studentinflytande utan om deras egna direkta möjligheter att påverka utbildningen och verksamheten vid högskolan. En stärkt studentrepresentation i beslutande organ leder inte automatiskt till att studentinflytandet i den vardagliga studiesituationen stärks – t.ex. i undervisningen. Undervisningens uppläggning och pedagogiken visar sig påverka graden av studentinflytande. Exempelvis uppger såväl studenter som lärare vid de institutioner som förändrat sin undervisning mot en problembaserad eller problemorienterad uppläggning att studentinflytandet stärkts. De anser i högre grad att de hade utvecklat sitt kritiska tänkande än studenter som har en traditionell undervisning. De tycker också att de är bättre förberedda för livet efter studierna.

Lärarutbildningskommittén menar att lärarstudenternas kunskaper och erfarenheter är betydelsefulla i utvecklingen av lärarutbildningen. I mångt och mycket är studentinflytandet beroende av synen på studentens roll inom högskolan. Kommittén anser att eftersom lärarutbildning kretsar runt studenter måste studenten, oundvikligen, ses som en medaktör och därmed också som medansvarig för verksamheten där. Som medaktör både kan och bör studenten bidra till planering och genomförande av undervisningen. Med detta synsätt blir studentinflytande både en nödvändighet och en självklarhet. Såsom medaktör och medansvarig måste studentens åsikter efterfrågas och beaktas. Detta innebär inte enbart rättigheter utan även skyldigheter att delta i verksamheten i vid bemärkelse inom högskolan. Högre utbildning innebär inte bara att läsa för en examen utan också att vara medaktör i, och medansvarig för, det akademiska lärosätets inre liv.

---

<sup>181</sup> Avsnittet bygger dels på utredningen Studentinflytande inom högskolan (DS 1998:51), dels på skrivelser till kommittén från och möten med företrädare från olika studerandegrupper.

Hur kursutvärderingar genomförs speglar ofta synen på studenternas inflytande.<sup>182</sup> Lärarutbildningskommittén ser det som självklart att dokumentation görs till ett reguljärt inslag i det löpande arbetet – från kurs- till styrelsenivå – för att öka insikten om utbildningens kvalitet. Lärarstudenternas föreställningar om eller synpunkter på utbildningen, studiemiljön och den egna studieinsatsen skall regelbundet inhämtas och utgöra underlag för självvärdering och utvecklingsarbete. Dokumentation får aldrig ske för sin egen skull. Lärarutbildningskommittén är övertygad om att kursutvärderingarnas användande kan förbättras. Inte minst är det viktigt med mer feedback till studenterna. Lärarstudenterna bör också ta ett större ansvar för kursutvärderingarnas genomförande. Institutionerna kan t.ex. åläggas att föra fram kursutvärderingsresultat och de åtgärder som har vidtagits med anledning av dessa för nästa studentgrupp. Kursutvärderingar skulle då upplevas mer meningsfulla, eftersom studenten själv kan ta del av tidigare kritik och vilka förändringar kritiken lett till.

Kommittén menar att som medaktör och medansvarig får studenten en viktig roll i förnyelsearbetet av lärarutbildningen. Lärarstudenterna kan med sina kunskaper och erfarenheter vara en betydelsefull resurs när det gäller att bidra till kvalitetsutvecklingen och dynamiken inom högskolan.

---

<sup>182</sup> Se vidare en studie genomförd vid Göteborgs universitet. (Ernestam, J. (1999). Göteborgs studenter och universitetets kvalitetsarbete. Studentkommittén, Delegationen för kvalitetsutveckling. Skriftserien nr 28. Göteborgs universitet.)

## 13.5 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag

### Lärarutbildningskommittén menar

- att kraven på pedagogisk kompetens måste sättas högt på dem som utbildar lärare för att en god kvalitet på utbildningen skall kunna uppnås; lärarutbildningen är unik i den bemärkelsen att lärarens egna kunskaper, sätt att organisera undervisning och förmåga att bära fram och tydliggöra den egna pedagogiska kompetensen utgör både arbetsform och det centrala studieobjektet,
- att det krävs en ökad kompetens hos lärarna i lärarutbildningen ifråga om förtrogenhet med lärarutbildningens syften och mål samt medvetenhet om den egna rollen i det större sammanhang som en sammanhållen lärarutbildning utgör,
- att varje lärosäte dels bör svara för någon form av initial "lärarutbildning" för att säkra en hög pedagogisk kompetens hos dem som skall arbeta i lärarutbildningen, dels utveckla ett program för en fördjupning av den pedagogiska kompetensen,
- att *alla* lärare i lärarutbildningen bör engageras i frågor som berör den egna pedagogiska och vetenskapliga kompetensen, samspelet mellan teori och praktik i lärarutbildningen och nödvändigheten av att utveckla samspelet med lärarstudenterna,
- att högskoleledningen vid varje lärosäte bör utveckla ett långsiktigt handlingsprogram för hur olika kategorier av lärare i lärarutbildningen skall komma samman för att lära av varandra så att den gemensamma kompetensen utvecklas; Högskoleverket och Skolverket bör i samverkan anordna seminarier i syfte att stödja denna kunskapsuppbyggnad,
- att alla institutioner som medverkar i lärarutbildningen bör ha en utvecklad vetenskaplig bas och via forskning och utvecklingsarbete engagera sig i frågor som berör pedagogisk yrkesverksamhet,
- att studenten skall ses som en medaktör och därmed också som medansvarig för verksamheten; då får studenten en viktig roll i förnyelsearbetet av lärarutbildningen.



## 14 Dimensionering av grundläggande lärarutbildning

### 14.1 Inledning

I utredningens uppdrag ingår att behandla frågor om lärarutbildningens dimensionering. Utredningen skall analysera behovet av lärare på alla nivåer men speciellt på gymnasieskolans olika program. Förslag skall lämnas på åtgärder som bedöms erforderliga för att täcka lärarbehovet. Särskild uppmärksamhet bör därvid ägnas åt gymnasieskolans program med yrkesämnena.

I det följande redovisar kommittén hur dimensioneringen av den grundläggande lärarutbildningen tidigare har hanterats, motiv och metoder för styrning av dimensioneringen samt de problem som är förknippade med denna typ av styrning. Styrningen av dimensioneringen av lärarutbildningen ur ett mer principiellt perspektiv utvecklas i kapitel 16 Mål och principer för styrning av lärarutbildning. Avslutningsvis diskuterar kommittén i föreliggande kapitel hur förslaget till ny struktur för lärarutbildningen och en förändring av antagningen till denna lärarutbildning kan användas för att bättre klara av anpassningen av lärartillgången i framtiden.

Behovet av lärarkompetens för gymnasieskolans yrkesämnena diskuteras i kapitel 7 Utbildning av lärare i yrkesämnena och behovet av lärare med specialpedagogisk kompetens i kapitel 9 Kompetens för att möta alla elever. I kapitel 15 Rekrytering till lärarutbildning behandlas åtgärder för att täcka behovet av lärare på olika nivåer.

### 14.2 Kraftiga svängningar i dimensioneringen av lärarutbildning

Lärarutbildningskommittén har tagit del av officiell statistik över antalet nybörjare och antalet examinerade från olika lärarutbildningar.<sup>183</sup> Enligt detta material har antalet studenter som börjat på olika lärarutbildningslinjer/program varierat kraftigt genom åren. Diagram 1 visar hur antalet nybörjare på alla lärarutbildningar sammantagna (med undantag för påbyggnadsutbildningar) har varierat från slutet av 1970-talet fram till i

---

<sup>183</sup> Årsrapporter från UHÄ/HSV.

dag. Nybörjarna har under perioden varierat från under 3 000 till mer än 8 000 per år. Variationen beror till större delen på att man försökt anpassa utbildningsvolymen till det prognosticerade nyrekryteringsbehovet av lärare. Nedgången i mitten av 1980-talet förstärktes av en kraftig neddragning av ämneslärarutbildningen med anledning av införandet av den nya grundskollärlinjen (start ht 1988). Neddragningen berodde dels på att sökintresset för en "gammal" utbildning förväntades bli lågt, dels var det ett sätt att frigöra resurser för planering och uppbyggnad av den nya utbildningen.

En följd av variationerna av antalet nybörjare är att även examinationen har varierat (diagram 2). Det låga antalet nybörjare under andra hälften av 1980-talet har t.ex. medfört en nedgång i examinationen några år senare (under perioden 1988/89–1992/93). Den kraftiga ökningen av antalet nybörjare under den första hälften av 1990-talet motsvaras också av en senare ökning av examinationen.

Det framgår också av diagrammen att antalet examina inte når samma nivåer som antalet nybörjare. Sedan 1992/93 har antalet nybörjare varit mellan 7 000 och 8 000 per år. De senaste årens examinationsiffror ligger på ca 5 000 per år. Skillnaden kan förklaras av att vissa studenter inte fullföljer studierna fram till examen – en del studenter blir anställda som lärare innan de tagit ut sin examen – samt av att vissa gör uppehåll i studierna eller av andra orsaker tar längre tid på sig fram till examen än den normala studietid om 3,5–4,5 år som gäller för de flesta av dagens lärarutbildningsprogram.

I kapitel 15 Rekrytering till lärarutbildning redovisar kommittén en jämförelse mellan lärarutbildning och andra högskoleutbildningar i fråga om examinationsgrad.



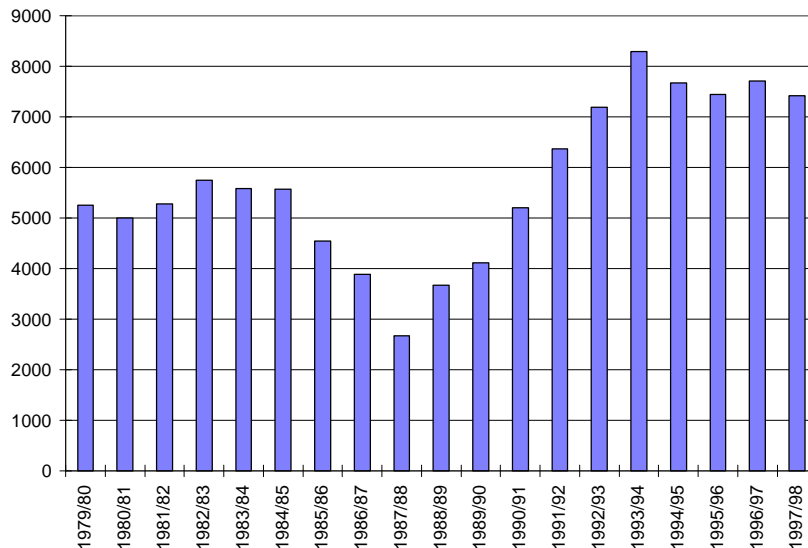


Diagram 1. Antalet nybörjare 1979/80–1997/98 Alla lärarutbildningar (utom specialpedagogutbildning) sammantagna

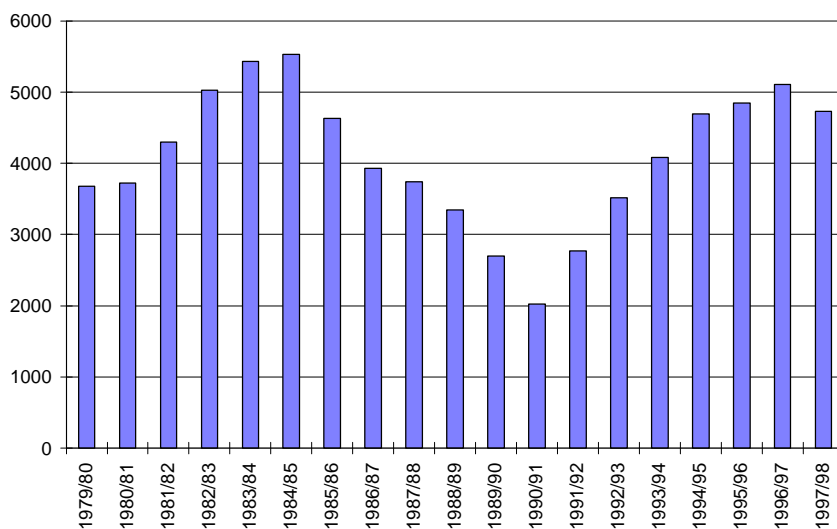


Diagram 2: Antalet avlagda lärarexamina (utom specialpedagogexamina) under perioden 1979/80–1997/98

Ett exempel på hur examinationen kan variera kraftigt över tid är de barn- och ungdomspedagogiska utbildningarna (utbildning till förskollä-

rare och fritidspedagog). Under 1980- och 1990-talen har den årliga examinationen i omgångar minskat från ca 6 000 till 2 000 som en följd av stora nedskärningar av antagningen till utbildningen. Speciellt snabb har minskning varit under 1990-talet, då examinationen under en femårsperiod gått ner från 5 000 till 2000 per år (diagram 3).

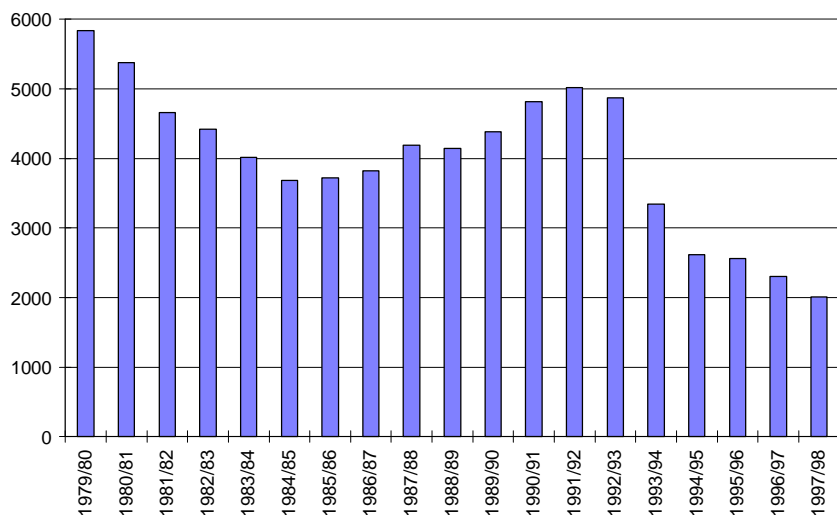


Diagram 3. Antalet barnpedagogiska examina (motsvarande) under perioden 1979/80–1997/98.

Variationer i omfattningen av olika lärarutbildningar har förekommit även tidigare. Under några år i början av 1970-talet låg t.ex. examinationen av det som på den tiden hette klasslärare (dvs. lågstadielärare och mellanstadielärare sammantagna) på över 3 000 examina per år. Sex år senare, under de sista två åren av 1970-talet, uppgick examinationen för samma lärargrupp till mindre än 800 per år. Även dessa skillnader berodde framför allt på variationer i antalet nybörjarplatser, som i sin tur baserades på prognoser av behovet av de olika lärarkategorierna.

Historien uppvisar således kraftiga svängningar i dimensioneringen av olika lärarutbildningar vilket, enligt vad kommittén erfarit, många gånger inneburit stora problem för högskolor med lärarutbildning, främst vad beträffar anpassning av lärarutbildarkåren och dess kompetensprofil. Variationerna i dimensioneringen har, fram till 1993, varit centralt styrd och har i huvudsak syftat till att i varje skede förse skolan med tillräckligt, men inte för stort, antal lärare av olika kategorier.

Trots att dimensioneringsbesluten baserats på etablerad prognosmetodik har det ändå uppstått såväl lärarbrist som läraröverskott inom olika lärarkategorier vid flera tillfällen under de senaste decennierna. Även under de senaste åren har, trots en ökad dimensionering av lärarutbildningarna generellt, lärarbrist uppstått inom flera ämnesområden. De kraftigt ökade barnkullarna från slutet av 1980-talet förväntas leda till en lärarbrist i den senare delen av grundskolan och gymnasieskolan under de närmaste åren. Prognosmetodiken och utgångspunkterna för prognoserna diskuteras mera utförligt längre fram i detta kapitel. I korthet uppfattar kommittén problemet som en kombination av ett stort antal osäkra (och ibland kortsiktiga) antaganden i prognosarbetet och den bundna linje-/programkonstruktionen av lärarutbildningarna, vilken innebär att t.ex. en ökning av dimensioneringen visar sig i ett tillskott av lärare till arbetsmarknaden tidigast fyra till fem år senare. Då kan ett antal av antagandena visa sig ha varit felaktiga.

### 14.3 Motiv för dimensionering och planering

Inget annat utbildningsområde (möjligen med undantag av vårdområdet) har varit föremål för så omfattande försök att styra den framtida examinationen som lärarutbildningarna. De skäl som vanligen angivits för detta är följande:

- Grundskolan är en obligatorisk skolform och alla elever har rätt till en likvärdig skolutbildning som uppfyller de krav som statsmakterna formulerat i gällande läroplaner. Gymnasieskolan är i dag i praktiken också "obligatorisk", dvs. 98% av en årskull påbörjar en gymnasial utbildning. Statsmakterna har därmed tagit på sig ett ansvar att se till att alla elever får undervisning av utbildade lärare.
- Det är viktigt för skolan och dess utveckling att alla lärare har lärarutbildning. Därför bör det finnas utbildade lärare som kan besätta de tjänster som vid en viss tidpunkt blir lediga. Om detta inte går måste skolan antingen anställa personal som saknar för undervisningen avsedd utbildning eller rationalisera t.ex. genom att öka antalet elever per klass – i båda fallen åtgärder som kan äventyra kvaliteten i skolarbetet.
- Det är viktigt att man inte utbildar fler lärare än skolväsendet kan ta hand om. Detta är naturligtvis viktigt för studenterna inom lärarutbildningen, men också för lärarutbildningens rykte och därigenom på lång sikt dess förmåga att rekrytera lämpliga studenter. Hur allvarligt

man skall se på en ”överproduktion” beror på lärarutbildningens värde på andra delar av arbetsmarknaden.<sup>184</sup>

- På grund av konkurrensen om resurser (och till en viss del om studenter) mellan olika utbildningssektorer bör volymen av de utbildningar som leder fram till examina med inriktning på läraryrket inte vara större än behovet, eftersom detta i ett kärvt budgetläge annars skulle ta bort resurser och utbildningsmöjligheter från andra delar av högskolesektorn.

Lärarutbildningskommittén anser för sin del naturligtvis att det är utomordentligt viktigt att förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning i alla skeden kan förses med erforderligt antal utbildade lärare. Kommittén menar också att det går att försvara att fler utbildas till lärare än som svarar mot skolans nyrekryteringsbehov. Den ständigt ökande informationsmängden, den snabba teknik- och kunskapsutvecklingen och den snabba förändringstakten ställer krav på en ständigt pågående utbildningsverksamhet i företag och organisationer och beskrivs ibland som ett behov av ett livslångt lärande, behov av lärande företag, lärande organisationer etc. Det som utgör läraryrkets huvudsakliga kompetens – att skapa förutsättningar för lärande – blir således allt viktigare även i andra verksamheter och andra samhällssektorer än i skolväsendet. Den professionella lärarens kunskap om läroprocesser har vissa generella utgångspunkter och inslag som är tillämpbara och utvecklande också i andra sammanhang. En lärarutbildning och utbildade lärare som tydligare bidrar med sin professionella kompetens inom andra områden än förskolans, förskoleklassens, skolans, fritidshemmets eller vuxenutbildningens skulle, enligt kommittén, sannolikt också bidra till en höjning av statusen för såväl lärarutbildningen som för lärarprofessionen.

## 14.4 Styrning och mål

I samband med 1977 års högskolereform inordnades all lärarutbildning i högskolan. Utbildningens volym bestämdes genom planeringsramar som varje år fastställdes av riksdagen i form av *antalet nybörjarplatser* för varje utbildningslinje och varje högskola. Ett underlag för planeringstalen togs fram inom UHÄ med stöd av lärarbehovsprognoser utförda av Prognosinstitutet (PI) inom Statistiska centralbyrån (SCB) på uppdrag av Skolöverstyrelsen.

---

<sup>184</sup> Som kommittén uppfattar det har lärarutbildningarna alltid varit fokuserad på arbete inom skolväsendet – icke desto mindre är det ganska vanligt med lärarutbildad personal i en rad andra samhällssektorer.

Efter högskolereformen 1993 bestämmer inte längre riksdagen antalet nybörjarplatser på olika typer av utbildningar. Istället sker styrningen genom att riksdag och regeringen anger *mål* för de enskilda högskolornas/universitetens totala utbildning. Dessa preciseras i regleringsbrevet till högskolorna i form av *uppdrag* som gäller för en eller flera treårsperioder. Uppdragen kan utformas på flera sätt. För vissa examina anges t.ex. för varje högskola ett *minsta antal examinerade* som högskolan i fråga förväntas producera under en eller flera treårsperioder. Ibland anges vissa utbildningsinriktningar där volymen bör minskas och vissa där utbildningsvolymen bör öka. Inom lärarutbildningsområdet förekommer båda dessa former och de baseras på lärarbehovsprognoser beställda av Skolverket och utarbetade av Prognosinstitutet vid SCB enligt modeller som används sedan lång tid tillbaka.

För perioden 1993/94–1995/96 angav regeringen i regleringsbrevet examensmål för tre olika examina: grundskollärarexamen 1–7, grundskollärarexamen 4–9 och gymnasielärarexamen. Det absoluta flertalet av högskolor med lärarutbildning lyckades inte uppnå de angivna examensmålen för grundskollärarexamen 4–9 och gymnasielärarexamen under denna treårsperiod. Antalet studenter som vid treårsperiodens början befann sig i utbildning i de fyra- till femåriga utbildningsprogrammen understeg de angivna examensmålen och rekryteringen till de ettåriga PPU-programmen räckte inte på långa vägar till för att uppväga bristen. För grundskollärarexamen 1–7 klarade de flesta högskolor att uppnå målen men oftast till priset av ett betydande överskott av grundskollärare med inriktning mot svenska och samhällsorienterade ämnen och ett motsvarande underskott med inriktning mot matematik och naturorienterade ämnen.

I nu gällande regleringsbrev anges examensmål för två treårsperioder (1997–1999 och 2000–2002) för utbildningen till grundskollärare 4–9 och till gymnasielärare. Dessutom ges ”planeringsunderlag” för samma utbildningar för ytterligare en treårsperiod (2003–2005). En sammanställning av tidigare och nu gällande examensmål och planeringsunderlag fördelade på de olika universiteten och högskolorna ges i tabell 1 nedan.

Det bör observeras att vissa högskolor som har rätt att ge de aktuella examina (grundskollärarexamen 4–9 och/eller gymnasielärarexamen) trots detta inte fått examensmål fastställda. Det gäller bl.a. Högskolan Malmö, som övertagit den lärarutbildning som tidigare gavs inom Lunds universitet, samt Mälardalens högskola. Andra högskolor som enligt tabell 1 bara har fått mål för grundskollärarexamen (4–9), har numera också rätt att utfärda gymnasielärarexamen. (Detta gäller bl.a. Luleå tekniska universitet, Högskolan Dalarna och Mithögskolan).

Tabell 1: Examensmål och planeringstal för lärarexamina under perioden 1993/94–2005 för olika universitet och högskolor.

	Grundskoll. ex (1–7)	Grundskollärexamen (4–9)				Gymnasielärexamen			
	Examensmål	Examensmål	Examensmål	Examensmål	Plan:s-förutsättn	Examensmål	Examensmål	Examensmål	Plan:s-förutsättn
	1993/94–1995/96	1993/94–1995/96	1997–1999	2000–2002	2003–2005	1993/94–1995/96	1997–1999	2000–2002	2003–2005
Uppsala univ	310	480	530	560	380	450	470	540	580
Lunds univ	610	580				1000			
Göteborgs univ	730	1100	840	500	330	100	670	720	770
Umeå univ	410	430	500	630	420	500	350	400	430
Linköpings univ	290	390	315	440	290	250	250	270	290
Luleå tekn univ	300	60	40	190	120				
Karlstad univ	500	300	370	500	330	100	250	310	340
Växjö univ	370	160	290	310	210	60	120	195	190
Örebro univ		110	130	190	130		50	85	100
Högsk. Dalarna	270		90	440	290				
Högsk i Gävle			15	120	80				
Högsk i Halmstad				60	40			50	50
Högsk i Jönköping	360		30	170					
Högsk. i Kalmar	300		30	190	120		10	80	100
Högsk i Kristianstad	400			380	250				
Lärarhögsk i Sthlm	750	980	810	1000	710	1070	780	940	1010
Mitthögskolan	370		10	120	80				
Summa	5970	4590	4000	5800	3780	3530	2950	3590	3860

OBS:perioden 1993/94–1996 omfattar sju terminer p.g.a. omläggning av budgetåren. Övriga perioder omfattar sex terminer. Källor: Statsliggaren för budgetåret 1995/96 VIII/U samt Regleringsbrev för budgetåret 1999 avseende anslag till universitet och högskolor m.m.

I nu gällande regleringsbrev anges också mera allmänt att antalet helårsstudenter under treårsperioden 1997–1999 skall öka i förhållande till perioden 1993/94–1995/96 på *grundskollärarytbildningen med inriktning mot undervisning i årskurserna 4–9* och *gymnasielärarytbildningen*. Samtidigt skall antalet helårsstudenter minska inom den *barn och ungdomspedagogiska utbildningen* och inom *grundskollärarytbildningen med inriktning mot undervisning i årskurserna 1–7*. För många av de lärarutbildningar som finns i dag ges dock inga riktlinjer för dimensioneringen i regleringsbrevet.

En generell regel fr.o.m. regleringsbrevet för 1998 är att varje högskola som bedriver lärarutbildning skall besluta om dimensioneringen av olika ämneskombinationer, specialiseringar och inriktningar efter samråd med Högskoleverket och Skolverket. I samband med detta skall grundskolans, gymnasieskolans och vuxenutbildningens behov av lärare med

specialpedagogisk examen och lärare i svenska som andraspråk beaktas särskilt.

## 14.5 Lärarprognoser

Ett av underlagen för de i regleringsbrevet angivna examinationsmålen är de lärarprognoser som publiceras av Skolverket. Dessa skall enligt regeringens direktiv kunna användas både vid beslut om riktal för examensmål och som underlag för planering och beslut inom högskolor och kommuner. Ett syfte med prognosarbetet är dels att bedöma behovet av lärare, dels att ange hur många som behöver utbildas för att behovet skall fyllas. Prognosarbetet skall också ringa in faktorer som gör prognoserna osäkra och de antaganden som läggs till grund för att prognoserna skall göras tydliga.

Prognoser för olika lärarkategorier har utarbetats vid olika tidpunkter och gäller för olika tidsintervall. De för varje lärarkategori aktuella är följande:

*Utbildningsbehovet av lärare i allmänna ämnen.* (Skolverkets rapport nr 112) är daterad i november 1996 och omfattar lärare i allmänna ämnen i gymnasieskolan och gymnasial, kommunal vuxenutbildning, inklusive påbyggnadsutbildning. I rapporten redovisas beräkningar för perioden 1995–2015. Det i detta sammanhang viktigaste resultatet gäller det förväntade behovet av utexaminerade lärare i de aktuella grupperna. Man arbetar med olika alternativ – ett lägsta-alternativ, ett huvudalternativ och ett högsta-alternativ – utifrån olika antaganden. Huvudalternativet ger följande examinationsbehov för fyra femårsperioder.<sup>185</sup> De redovisade siffrorna avser samtliga lärargrupper men kan brytas ner på lärare i olika ämneskombinationer/motsvarande.

Period	1996–2000	2001–2005	2006–2010	2011–2015
Examinationsbehov	6 800	7 000	5 800	900

Behovet av utexaminerade lärare för den första perioden är anpassade till att man fram till år 2000 skall kunna ersätta alla obehöriga lärare i denna kategori med behöriga. Siffrorna för de därefter kommande perioderna förutsätter att tidigare perioders lärarbehov successivt har tillfredsställts med nytexaminerade lärare. Som synes resulterar beräk-

<sup>185</sup> De angivna siffrorna avser det sammanlagda examinationsbehovet för hela femårsperioden.

ningarna i mycket varierande examinationsbehov för de olika femårsperioderna. Från nära 1500 nya lärare per år under 2001–2005 till endast något mer än 200 per år under 2011–2015.

*Lärare i sarskolan* (Skolverkets rapport nr 132) är daterad i april 1997 och redovisar bl.a examinationsbehovet för lärare verksamma inom sarskolan och sarsvux. Prognosen gäller för tre femårsperioder med början år 1997. Även här arbetar man med flera alternativ. Huvudalternativet ger följande examinationsbehov:

Period	1997–2001	2002–2006	2007–2011
Examinationsbehov	1 365	1 010	985

Prognosen innebär ett mycket stort och endast långsamt avklingande behov under den kommande 15-årsperioden.

*Utbildningsbehovet av lärare i yrkesämnena* (Skolverkets rapport nr 143) är daterad i januari 1998, och redovisar beräkningar av behoven under perioden 1997–2011 av lärare i yrkesämnena i gymnasieskola och kommunal vuxenutbildning. Det gäller sammanlagt 13 olika lärarkategorier. De sammantagna examinationsbehoven fram till år 2011 redovisas inte separat i prognosen för de tre femårsperioderna, men kan beräknas approximativt till följande tal:

Period	1997–2001	2002–2006	2007–2011
Examinationsbehov	2 140	3 700	2 255

Här förekommer betydande variationer mellan lärare för olika yrkesämnena (jfr. vidare kapitel 7).

Rapporten *Lärare i grundskolan samt i praktiskt-estetiska ämnen i gymnasieskolan – tillgång och behov* (Skolverkets rapport nr 151) från oktober 1998 redovisar, som framgår av titeln, beräkningar av behov och tillgång på lärare i grundskolan, inom grundläggande vuxenutbildning och i praktisk-estetiska ämnen i gymnasieskolan för perioden 1997–2017. I det som kallas basalternativet blir resultatet följande examinationsbehov:



Period	1998–2002	2003–2007	2008–2012	2013–2017
Examinationsbehov:				
Lärare i grundskolan	27 220	9 940	13 990	22 130
Lärare i Grundvux	580	540	610	470
PE-lärare i gymn. skolan	1 485	1 510	190	390

Beräkningarna bygger på antagandet att man under den första perioden 1998–2002 skall ha utrymme för att ersätta alla obehöriga lärare med behöriga. I rapporten är ovanstående siffror också nedbrutna till mer enhetliga utbildningsgrupper med avseende på ämnesinriktning och de årskurser vars undervisning utbildningen är avsedd för.

Rapporten *Förskollärare och fritidspedagoger – framtida tillgång och behov* (Skolverkets rapport nr 158), också från oktober 1998, är den första som tagits fram av SCB för dessa lärarkategorier. I prognosarbetet har i huvudsak samma antagandetyper och metoder använts som i de tidigare gjorda prognoserna för skolväsendets lärare. Man kommer i huvudalternativet fram till följande examinationsbehov:

Period	1998–2002	2003–2007	2008–2012	2013–2017
Examinationsbehov:				
Förskollärare	0	12 900	14 300	11 700
Fritidspedagog	2 810	0	4 110	3 320

Under den första perioden (1998–2002) är enligt SCB:s beräkningar examinationsbehovet för förskollärargruppen egentligen negativt. Det betyder att behovet av förskollärare minskar snabbare än de väntade avgångarna från yrket.

## 14.6 Beräkningsmetoder

Basen för SCB:s prognoser är beräkningar av det framtida *nyrekryteringsbehovet* för lärare av olika kategorier. Det framtida *examinationsbehovet* som redovisas ovan och som bör ligga till grund för beslut om dimensionering av utbildningen vid universitet och högskolor, kan beräknas från nyrekryteringsbehovet och ett antagande om *lärarbenägenheten*, som är ett mått på hur stor del av dem som tar en lärarexamen som verkligen blir lärare.

För att beräkna nyrekryteringsbehovet under en viss tidsperiod krävs i huvudsak tre typer av uppgifter:

- *Antalet lärare som kan väntas lämna yrket.* Utifrån lärarkårens ålder kan man beräkna hur många som kan väntas gå i pension under en viss period i framtiden. Tidigare erfarenheter ger vidare ett underlag för att uppskatta hur många lärare som av olika skäl kan väntas lämna läraryrket i förtid, genom förtidspensionering eller genom övergång till annan yrkesverksamhet. Sammantaget ger detta ett mått på hur många lärare som under en viss tidsperiod kan väntas lämna yrket. En osäkerhetsfaktor i dessa sammanhang är situationen på övriga delar av arbetsmarknaden och benägenheten att återvända till läraryrket.

Om ingenting annat händer räcker det att man under den aktuella perioden nyrekryterar lika många lärare som lämnar yrket. Men skolans förutsättningar och verksamhet förändras kontinuerligt. Exempelvis kan avtal om ändringar i undervisningsskyldigheten eller politiska beslut (t.ex. införandet av Kunskapslyftet) påverka behovet eller tillgången på lärare i olika skolformer. Från ett år till ett annat kan man således av olika skäl behöva öka eller minska antalet lärare av en viss kategori. Denna ökning eller minskning måste läggas till antalet lärare som kan väntas lämna yrket för att man skall få fram det totala nyrekryteringsbehovet.

- *Ändrad organisation och struktur.* Skolan och dess organisation förändras genom både centrala och lokala beslut. Det kan medföra att behovet av lärare av en viss kategori kan ändras från ett år till ett annat. Det kan vara effekter av organisatoriska ändringar eller av ändringar i läroplan eller timplan, t.ex. i det antal timmar som avsätts för ett visst ämne men också en följd av ändrade klasstorlekar etc. Andra strukturförändringar kan t.ex. gälla fördelningen av personalen i förskolan mellan förskollärare och barnskötare etc.

Prognoserna bygger på en analys av olika faktorer som kan påverka strukturen i skolan eller i förskoleverksamheten. Denna analys leder fram till antaganden om den framtida utvecklingen, antaganden som

sedan ger slutsatser om hur många lärare av en viss kategori som behövs vid en viss tidpunkt i framtiden.

- *Ändrat antal elever.* Antalet elever som skall gå i skolan kan också variera, främst beroende på variationer i barnkullarnas storlek men också beroende på migration (lokalt, regionalt eller nationellt). Blir det flera elever i en viss skolform, i vissa åldersgrupper eller på ett visst program i skolan, behövs det en ökning av antalet lärare av de kategorier som brukar undervisa i den aktuella skolformen, i de aktuella åldersgrupperna eller på det aktuella programmet. Blir det en minskning behövs det färre lärare.

Prognoserna baseras på bedömningar av hur antalet elever kan komma att variera i framtiden inom de berörda utbildningsområdena. Man använder den senaste befolkningsprognosen för att beräkna det totala framtida antalet barn och ungdomar i en viss ålder. Barnafödandet är dock inte enbart en funktion av föräldragenerations storlek utan påverkas också av samhällsförhållanden som t.ex. arbetslöshet. I vissa fall behövs också antaganden om hur framtida elever kan komma att fördela sig på olika utbildningsalternativ t.ex. olika program i gymnasieskolan. Dessa antaganden baseras på erfarenheter av hur det ser ut i dag och innehåller också de en osäkerhet då elevintresset för olika utbildningar kan förändras över tid. Ett annat betydande problem är att göra korrekta antaganden om migrationen, t.ex. invandringen eller flyttningen från glesbygd till tätorter.

När det gäller behovet av förskollärare måste man också göra en bedömning av hur stor del av alla barn under sex år som kan komma att gå i någon form av förskoleverksamhet. Detta påverkas naturligtvis också av dagens och morgondagens politiska beslut.

## 14.7 Prognosernas tillförlitlighet

Enligt lärarutbildningskommittén är många av de bedömningar som måste göras för att beräkna de framtida nyrekryteringsbehoven för olika lärargrupper osäkra i det att de bygger på antaganden vars förutsättningar snabbt kan komma att förändras. Det gäller antaganden om hur stor del av lärarkåren som kan väntas lämna skolan i förtid, om det som här har kallats skolans organisation och struktur och om antaganden som ligger till grund för beräkningen av antalet elever. Inte minst ändringar av avtal mellan arbetsmarknadens parter och politiska beslut angående verksamheten i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning är i praktiken omöjliga att förutse i prognosarbetet. Även framtida invandring eller annan regional eller lokal omflyttning är utomordentligt svåra att prognosticera.

En prognos av behovet av en viss lärarkategori nationellt eller det totala behovet av lärare av olika kategorier i en viss kommun eller region kan således mycket snabbt bli inaktuell. En förändring av dimensioneringen av ett visst lärarutbildningsprogram får effekt på ”nyproduktionen” av den lärarkategorin först fyra till fem år senare. Detta innebär stora risker för att dimensioneringen av lärarutbildningen inte tillfredsställer behovet av lärare ett visst år. Till dessa risker skall också läggas att stora och snabba förändringar av dimensioneringen av olika lärarutbildningsprogram innebär betydande planerings- och personalmässiga påfrestningar för högskolan och inte alltid låter sig göras utan negativ inverkan på utbildningarnas kvalitet.

En uppfattning som kommittén ofta mött i detta sammanhang är att antalet barn som skall gå igenom skolan i alla fall är relativt enkelt att beräkna i förväg. Födelse- och dödsstatistiken är ju kända, åtminstone för de redan födda, och alla barn skall ju så småningom passera genom skolsystemet. För förskolan kan planeringstiden möjligen vara litet kort men för skolan kan ju framförhållningen synas tillräcklig, nämligen 6–7 år. Fler eller färre 1–7 lärare kan utbildas med ca 4,5 års varsel efter det att födelse- och dödsstatistiken blivit kända. Kommittén vill dock framhålla att denna matematik många gånger kompliceras av andra faktorer och i det mer lokala perspektivet. Återigen är det framförallt migration och politiska beslut i kombination med (den nuvarande) lärarutbildningsstrukturens tröghet som gör det svårt att med fyra till fem års framförhållning utbilda rätt volymer av lärare för olika åldersgrupper och ämneskombinationer.

Största osäkerheten gäller dock prognoser på något längre sikt (jämför ovan, avsnittet Lärarprognoser) där man måste bygga prognoserna på antaganden om hur många barn som kommer att födas under de närmaste åren. Det är nödvändigt, om än inte tillräckligt, för att kunna bedöma hur elevantalet, och därmed lärarbehovet, kan komma att variera. Det finns visserligen befolkningsprognoser, men erfarenheten visar att dessa är genuint osäkra när det gäller de framtida födelse- och dödsstatistiken för enskilda år eller för perioder på fem eller tio år. Prognoser över det framtida lärarbehovet som görs med några års mellanrum har också visat sig variera kraftigt beroende av att man i den senare prognosen har haft tillgång till ytterligare några års födelsesiffror – verkliga siffror – som skiljer sig från de prognossiffror på vilka man tidigare baserat beräkningarna.

En stor del av de problem som funnits historiskt, när det gäller anpassningen av lärarutbildningen till den väntade efterfrågan på nya lärare, beror också på stora och ibland oväntade svängningar i födelse- och dödsstatistiken. Kommittén har därför funnit anledning att närmare gå in på de mekanismer som hänger ihop med detta.

## 14.8 De varierande födelsetalen

Diagram 4 visar hur antalet födda har varierat sedan 1940. Som synes är svängningarna ganska stora. Antalet födda per år har varierat mellan maximum 135 000 år 1945 och minimum omkring 90 000 åren 1983 och 1997.

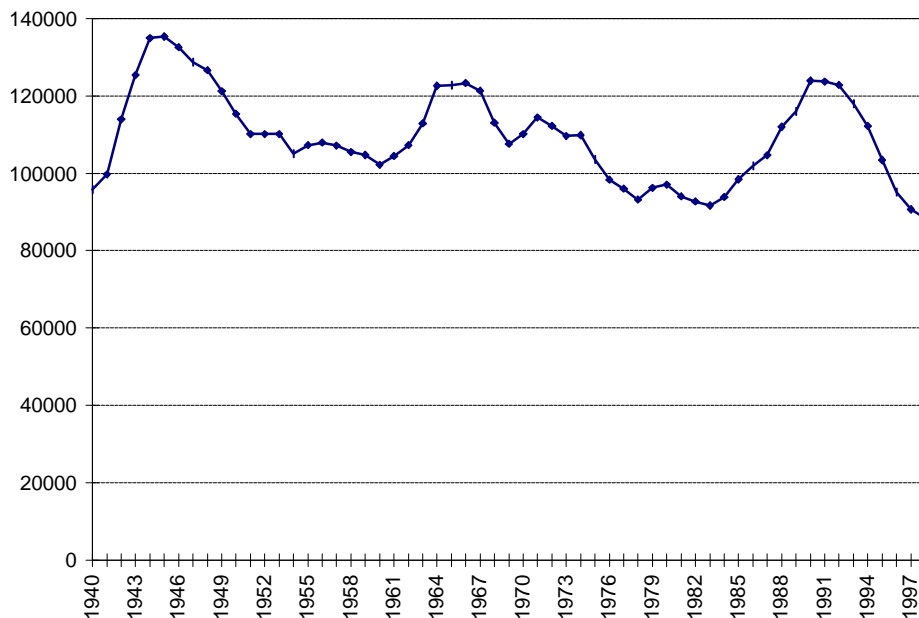


Diagram 4. Antalet födda per år under perioden 1940–1998.

Under den redovisade perioden från år 1940 upprepas samma mönster flera gånger. Först växer antalet födda relativt snabbt upp till ett maximum. Kurvan håller sig på den nivån under tre-fyra år. Därefter sker en minskning ner till en miniminivå (ca 105 000 på 50-talet och ca 95 000 på 80-talet). Där håller kurvan sig kvar under 7–8 år eller mer, varefter nästa ökning börjar.

De senaste 15 årens utveckling har varit speciellt dramatisk. Först en snabb ökning från något över 90 000 födda år 1983 till nära 125 000 de tre maxåren 1990, 1991, 1992. Därefter har vi under en femårsperiod haft en nedgång på nära 30 % till omkring 90 000 födda. Denna minskning verkar nu plana ut: Antalet födda under 1998 ligger bara några tusen lägre än 1997. Om det tidigare mönstret skall upprepas kan man vänta sig en period med relativt små variationer i födelsetalen; en period som först efter 5–10 år övergår i en ny uppgång. Men det finns också andra möjligheter. En är att födelsetalen minskar ytterligare ner mot

80 000 födda under några år. En annan kan bli att det redan om ett eller två år sker en vändning med födelsesiffror som på nytt kraftigt stiger.

De periodiska variationerna av antalet födda innebär att elevunderlaget för olika lärarkategorier också kommer att variera med tiden. Det medför i sin tur stora svängningar i det årliga nyrekryteringsbehovet av lärare. Följande exempel kan belysa detta förhållande.

I Skolverkets rapport nr 151 redovisar man hur elevunderlaget för grundskollärare 1–7 varierar från år 1992 och framåt.<sup>186</sup> Det visar sig att underlaget växer från 506 000 år 1992 till 618 000 år 2000, för att sedan minska till 471 000 år 2008. Omräknat till lärartjänster innebär detta en ökning med 22 % eller ca 7 000 lärare (vid oförändrad lärartätthet) mellan 1992 och 2000 och en minskning med 24 % (eller ca 9 000 lärare) mellan 2000 och 2008.<sup>187</sup>

Bedömningen av det framtida antalet födda är väsentlig för lärardimensioneringen, även på relativt kort sikt. Om exempelvis antalet födda år 2000 kommer att ligga 10 000 över den siffra som man använt i prognosen måste examinationsbehovet år 2007 för grundskollärare 1–7 räknas upp med ca 1000 examina.

För varje år kan man beräkna hur mycket antalet grundskollärare (1–7) bör ändras som en följd av ändringen av elevunderlaget samma år. Det kan bli både ett positivt tal (om elevunderlaget ökar) och ett negativt (vid en minskning). Dessa årliga förändringar framgår av diagram 5.

---

<sup>186</sup> Elevunderlaget för grundskollärare 1–7 baseras på antagandet att denna lärargrupp svarar för all undervisning i åk 1–3, 60 % av undervisningen i åk 4–6 och 10 % av undervisningen i åk 7–9.

<sup>187</sup> Det finns en viss osäkerhet i beräkningarna för perioden efter 2005 eftersom alla som då är elever ännu inte är födda. Förutsättningen, hämtad från 1998 års befolkningsprognos, är att antalet födda barn under de tre åren 1999–2001 ligger på ungefär samma nivå som 1997 och 1998.

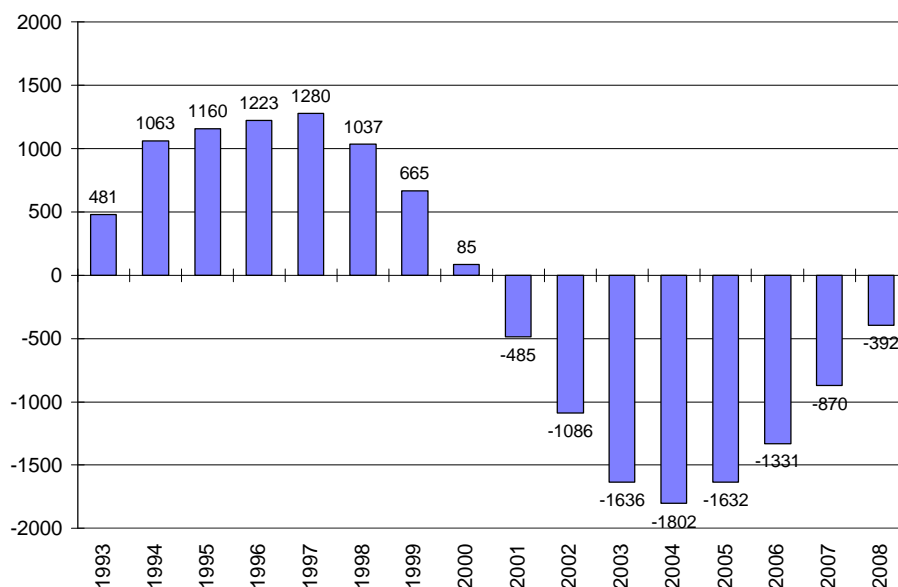


Diagram 5. De årliga förändringarna under perioden 1993–2008 av behovet av grundskollärare (1–7).

Antalet 1–7-lärare som kan väntas lämna yrket på grund av pensioneringar eller av andra skäl varierar något mellan åren men ligger för perioden i genomsnitt kring 1300 per år. Under vissa kommande år (2003–2006) kommer alltså behovet av 1–7-lärare att minska snabbare än den väntade årliga avgången från yrket. Dessa år behövs det alltså inget tillskott alls av nya grundskollärare (1–7). Å andra sidan borde nytillskottet under åren 1996–1998 ha legat på nivån 2 000–2 500 nya lärare per år. Så högt har det inte varit, i stället har andelen icke behöriga lärare ökat något under 1990-talet. Samtidigt har lärartätheten minskat.<sup>188</sup>

Situationen är ungefär densamma för andra lärarkategorier, med undantag för en förskjutning i tiden beroende på åldern på den aktuella lärargruppens elever. Behovet av nyrekrytering av grundskollärare 4–9 kommer att vara som högst under de närmaste åren (1999–2002) och

<sup>188</sup> En invändning till beskrivningen skulle kunna vara att 1–7-lärare examinerade åren 2003–2006, då det inte behövs något tillskott alls av lärare av denna kategori, kan användas för att dels byta ut obehöriga lärare mot behöriga, dels öka lärartätheten. Det är dock mycket osäkert om detta verkligen kan bli möjligt. (Se vidare Dimensionering av lärarutbildning–analys inför ett samråd. (Högskoleverkets rapportserie 1994:4 R, s. 45–56).

väsentligt mindre mot slutet av nästa decennium. Utvecklingen för gymnasielärare är ytterligare tre eller fyra år förskjutet framåt i tiden.

## 14.9 Den nya lärarutbildningens möjligheter att klara dimensioneringsproblematiken

Lärarutbildningskommittén har i detta kapitel redovisat och diskuterat tidigare svängningar i, motiv för samt styrning av dimensionering av grundläggande lärarutbildning. Kommittén har också försökt beskriva och analysera de problem som är förknippade med att på basis av prognoser planera antalet nybörjarplatser i syfte att fylla behovet av olika lärare i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning. Problemen kan sammanfattas enligt följande:

- *Kraftiga variationer i födelsetalen* har haft till följd att rekryteringsbehovet för olika lärarkategorier har varierat och sannolikt kommer att variera kraftigt även i framtiden. Ju mer och ”smalare” kategoriindelad lärarutbildningen är desto större behov av förändringar i dimensioneringen behövs för att parera dessa variationer.
- *Osäkerheter i prognosarbetets antaganden* om lärares rörelser in och ut ur yrket samt om organisation och struktur. Antaganden bygger i allmänhet på dagsläget och kan inte förutskicka förändringar på grund av politiska beslut eller ändrade samhällsförhållanden.
- *Stor osäkerhet vad gäller antalet elever* i den framtida skolan. När en ålderskull är född kan man nationellt beräkna det framtida antalet skolelever. Men för årskullar som ännu inte är födda visar historien att osäkerheten är mycket stor. Detta ger problem när man skall dimensionera längre lärarutbildningar men framförallt utbildningar för lärargrupper som undervisar yngre barn (särskilt förskollärarutbildningen) där planeringsutrymmet är kortare. Migration bidrar till att öka denna osäkerhet, framförallt lokalt och regionalt.
- *Uppdelningen av lärarutbildningarna i linjer/program* för olika lärarkategorier. En huvudprincip har hittills varit att lärarutbildningen till sin volym bör anpassas till det framtida behovet av lärare. Målet har då varit att detta skall ske för varje utbildningskategori separat. Eftersom man även i framtiden kan vänta sig stora variationer i lärarefterfrågan för olika kategorier, kan detta mål komma i konflikt med behovet av kontinuitet och kvalitet i utbildningen.

Den nuvarande principen för dimensionering är, efter vad kommittén erfarit, att man helst redan innan eleverna börjar utbildningarna skall kunna avgöra hur många studenter som bör examineras på olika inrikt-



ningar i de flesta fall tre, fyra eller fem år framåt i tiden. Men de prognoser som skall vara underlag för beslut om dimensioneringen bygger på antaganden som blir allt mer osäkra ju längre prognostiden är. Dimensioneringsbesluten kan därför anpassas bättre till det framtida utbildningsbehoven om studenten kan vänta med det slutliga beslutet om vilken typ av lärarexamen som hon/han skall ta till en tidpunkt ett eller två år före det att utbildningen är tänkt att avslutas.

Lärarutbildningskommittén menar att det förslag till ny struktur för lärarutbildning som presenteras i detta betänkande innebär en flexibilitet som gör det möjligt att parera växlande behov på relativt kort sikt. Strukturen medger att studenterna gör successiva val i utbildningen och att de därigenom kan komponera sin utbildning vad avser inriktning(-ar) och specialisering(-ar) till mer eller mindre individuellt profilerade lärarutbildningar.

Det innebär för det första att vissa studenter kan välja en ålders- eller ämnesmässigt bred utbildning medan andra studenter kan utbilda sig med hög grad av fördjupning/specialisering (och hela skalan däremellan). Denna mångfald torde innebära att lärarkåren som helhet eller som kollegium blir mindre känslig för svängningar i barnkullars storlek, ändrade timplaner etc., jämfört med dagens programutbildade lärarkategorier.

För det andra innebär detta att studenterna har en möjlighet att skjuta upp sitt val av ålders- eller ämnesinriktning jämfört med vad som gäller i dagens programutbildningar. I dag tas beslutet av varje sökande ca ett halvår före påbörjad utbildning, i den nya strukturen kan beslutet kanske vänta flera terminer in i utbildningen, i några fall kanske till sista året. Möjligheterna att i sina successiva val av kurser i inriktning(-ar) och specialisering(-ar) ta hänsyn till aktuella eller mer säkert prognosticerade behov på arbetsmarknaden ökar därmed.

De gemensamma kompetenser som studenterna får via det allmänna utbildningsområdet innebär på sikt också att de på ett annat sätt kan röra sig mellan olika skolformer eller åldersgrupper. I många fall torde det kräva viss kompetensutveckling men systemet med inriktningar och specialiseringar som kan läggas till den tidigare utbildningen gör att det inte behöver vara så omfattande vidareutbildning som dagens examensbeskrivningar kräver.

Såväl inriktningar som specialiseringar lämpar sig väl också för verksamma lärare som har en äldre (läs gårdagens eller dagens) lärarutbildning. Genom nyttjandet av modern kommunikationsteknik och samläsning med lärarstudenter kan ett stort utbud av kurser göras tillgängligt som kompetensutveckling för dessa lärare. Behovet av lärare med vissa kompetenser kan då tillfredsställas ännu snabbare än om bara nyutbilda-

de lärare kan anställas för undervisning i de åldersgrupper eller ämnesområden där lärarbrist förväntas uppstå/har uppstått.

Strukturen ger också högskolan möjlighet att, efter lokala eller regionala samråd med avnämare, anpassa utbudet efter förändringar i lärarbehov och/eller andra samhällsförändringar som påverkar kraven på utbildningen. Utbudet av kurser inom den nya lärarutbildningen behöver inte vara bundet på samma sätt som i dagens programutbildningar och en snabbare anpassning kan alltså göras. Möjligheten att låta studenter från andra orter samt verksamma lärare läsa kurser inom inriktningar och specialiseringar gör också att ett större kursutbud kan erbjudas och att dimensioneringen av dessa kurser ändå kan vara ekonomiskt bärkraftig. Ytterligare en fördel för högskolan är att strukturen medger en relativt jämn totaldimensionering över tid. Variationerna i behovet av lärare för olika åldrar eller inom olika ämnesområden kan i stället hanteras inom ramen för den nya lärarutbildningen genom att variera utbudet och dimensioneringen av olika inriktningar och specialiseringar.

I detta sammanhang vill kommittén också framhålla, bl.a. mot bakgrund av den rådande och prognosticerade lärarbristen inom gymnasieskolan och inom vissa ämnesområden, att den dimensioneringsökning som genomförts under 1990-talet och som sannolikt måste byggas på ytterligare de närmaste åren mycket väl kan permanentas. Som kommittén tidigare påpekat torde lärarens professionella kunnande kunna nyttiggöras inom allt fler verksamhetsområden utanför förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning. Det är en samhällsnytta att utbilda fler lärare än vad t.ex. skolväsendet behöver vid en viss tidpunkt. Förvisso har lärarutbildningen sannolikt också tidigare producerat ett visst överskott av lärare i så motto att många lärare så småningom sökt sig till andra yrkesområden eller samhällssektorer.

Att utbilda fler lärare än vad som svarar mot skolans nyrekryteringsbehov kan, enligt kommittén, också vara fruktbart i ett annat perspektiv. Dimensioneringen kan hanteras så att lärarutbildningarna i tider av minskat behov av nya lärare utökar volymen platser på inriktningar och specialiseringar som öppnas för verksamma lärares kompetensutveckling. I tider av lärarbrist kan det omvända gälla för en period och utbildningen av nya lärare prioriteras. En mer konstant dimensionering torde dessutom gynna planering och utveckling av kompetensen hos lärare i lärarutbildningen och därmed lärarutbildningens kvalitet.

Till denna dimensioneringsdiskussion vill kommittén också tillägga att konsekvenserna av svängningar i efterfrågan av vissa lärarkategorier också måste beaktas av skolor och kommuner. Det kan exempelvis ske genom att de anpassar sin rekrytering inte bara till det omedelbara behovet av lärare för den närmaste terminen utan också tänker mera långsiktigt och tar hänsyn till den tillgång som finns på nyexaminerade. På

samma sätt kan samverka med högskolan utnyttjas till att planera och utforma behovsanpassad kompetensutveckling av de verksamma lärarna för att minska effekterna av kraftiga svängningar i t.ex. barnkullarna.

Vidare bör staten som finansiär av utbildningen även i fortsättningen för varje högskola fastställa mål för minsta antal lärarexamina med vissa inriktningar/kompetenser. Det skall då gälla lärarkategorier som det råder eller förväntas råda underskott på, nationellt eller regionalt. Målen måste sannolikt formuleras utifrån prognoser även i framtiden men dessa prognoser blir mer av planeringsunderlag. Planeringsunderlagen bör vara ettåriga för högsta aktualitet, medan dimensioneringsuppdrag och -beslut kan avse längre perioder.

## 14.10 Antagning till den nya lärarutbildningen

Den föreslagna, nya strukturen för lärarutbildning kan utformas som *ett utbildningsprogram* med många möjliga, individuella val av inriktning och specialisering. Det innebär således att lärarutbildningen med en relativt jämn, total dimensionering kan förse förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning med de olika lärare som dessa verksamheter behöver. Dimensioneringen av antalet nybörjarplatser på programmet kan hållas relativt konstant men utbudet av och platsantalet på olika inriktningar och specialiseringar inom programmet kan varieras och anpassas till nya och fluktuerande behov.

För att säkerställa uppfyllelsen av det nationella behovet av vissa specifika kompetenser och ämneskombinationer krävs dock en nationell och lokal styrning av volymen av vissa utbildningskombinationer. Detta kan enligt Lärarutbildningskommittén ske genom preciserade uppdrag från statsmakterna i kombination med en anpassad utformning av antagningssystemet.

### **Nu gällande antagningssystem**

I dag sker antagningen till lärarutbildning genom att den presumtive studenten söker till ett av de befintliga utbildningsprogrammen vid en viss högskola. Flertalet lärarutbildningsprogram har ett antal olika sökalternativ, i allmänhet i form av olika inriktningar, specialiseringar eller ämneskombinationer. Jämfört med andra utbildningsområden har lärarutbildningsområdet ett mycket stort antal sökalternativ fördelat på ett stort antal utbildningsorter. För att den sökande ska bli antagen till det

valda alternativet krävs att han/hon uppfyller såväl de grundläggande som de särskilda behörighetskraven.<sup>189</sup>

Om antalet behöriga sökande till ett visst sökalternativ överstiger det tillgängliga antalet nybörjarplatser sker ett urval. Urvalet baseras normalt på betyg (gymnasieprogram, komvux eller folkhögskola) eller på poäng från högskoleprov (med eller utan arbetslivserfarenhetspoäng). I undantagsfall förekommer andra urvalsgrunder såsom alternativa urval/särskilda prov/intervjuer eller urval på grund av särskilda skäl.<sup>190</sup>

Bestämmelser om behörighet och urval återfinns i högskoleförordningen (7 kap. 4–9§ respektive 10–16§). För behörighet gäller bl.a. att ”de krav på särskilda förkunskaper som ställs skall vara helt nödvändiga för att studenten skall kunna tillgodogöra sig utbildningen.” De särskilda behörighetskraven uttrycks i standardbehörigheter (kombinationer av avklarade gymnasiekurser med lägst betyget godkänd) som fastställts av Högskoleverket.<sup>191</sup> Varje standardbehörighet förutsätts kunna gälla för flera sökalternativ. Vidare gäller att högskolan själv bestämmer vilka standardbehörigheter (eller andra krav) som skall gälla för fristående kurser som inte vänder sig till nybörjare i högskolan. För övriga fristående kurser med krav endast på gymnasiala förkunskaper och för utbildningsprogram som leder fram till yrkesexamen (ej konstnärlig inriktning) meddelar Högskoleverket föreskrifter om vilken standardbehörighet som krävs.<sup>192</sup>

Urval till utbildning som vänder sig till nybörjare regleras i högskoleförordningen (urvalsgrunder, fördelning av platser på olika urvalsgrupper, m.m.). Därutöver meddelar Högskoleverket mer detaljerade föreskrifter. För utbildning som inte vänder sig till nybörjare i högskolan bestämmer högskolan själv vilka urvalsgrunder som skall användas.

Läroutbildningsprogrammets särskilda behörighetskrav utgörs, enligt Högskoleverkets föreskrifter, av standardbehörigheterna G.1–G.10. Merparten av standardbehörigheterna innehåller krav på Svenska/Svenska som andraspråk B samt Engelska B och flera av dem innebär därutöver mycket breda ämneskrav då de svarar mot läroutbildningsprogram med breda ämneskombinationer eller med breda valmöjligheter vad gäller ämneskombinationer. I vissa fall krävs gymnasiala förkunskaper i upp till åtta ämnen och ibland förekommer ämneskombinationer som förutsätter att studenten redan som gymnasist, genom kursval inom ramen för det fria valet, är medveten om sitt kommande val av läroutbildning och dess behörighetskrav. Inte sällan är dessa breda

<sup>189</sup> Högskoleförordningen 7 kap, 2§.

<sup>190</sup> Högskoleförordningen 7 kap, 12§, 15§ resp 16§.

<sup>191</sup> Högskoleverkets föreskrifter (HSVFS) 1996:21.

<sup>192</sup> Högskoleverkets föreskrifter (HSVFS) 1996:21.

behörighetskrav ett rekryteringshinder, särskilt för sökande med andra förutbildningar eller erfarenheter i bagaget.

### Förslag till nytt antagningssystem

Till den nya lärarutbildningen där valet av ämnen/ämnesområden sker successivt föreslår Lärarutbildningskommittén att man anger *en huvudingång* till programmet, ett sökalternativ Lärarutbildningsprogrammet. Det innebär en bred öppning till lärarutbildningen och att valet av vilken typ av lärare den sökande vill bli eller av vilka ämnen/ämnesområden hon/han vill undervisa i inte behöver göras i samband med ansökan till lärarutbildningen.

En konsekvens av detta är att behörighetskraven knappast kan omfatta erforderliga förkunskaper för alla de i programmet ingående inriktnings- eller specialiseringskurserna. Istället bör den särskilda behörigheten utgöra en minsta gemensam nämnare för de olika tänkbara studievägarna. Lärarutbildningskommittén föreslår att de nu gällande standardbehörigheterna (G.1–G.10) ersätts med en ny standardbehörighet G. För denna nya standardbehörighet sätts de särskilda förkunskapskraven till Svenska/Svenska som andraspråk kurs B, Engelska kurs B samt Samhällskunskap kurs A.

Kurser *inom* programmet (ej första kursen) som har fler, andra eller högre krav på förkunskaper "helt nödvändiga för att studenten skall kunna tillgodogöra sig utbildningen" kan förses med särskilda behörighetskrav genom beslut av högskolan då dessa kurser "inte vänder sig till nybörjare i högskolan". De särskilda behörighetskraven kan då, enligt högskoleförordningen, utgöras av kunskaper från en eller flera gymnasiekurser (eller motsvarande), av kunskaper från en eller flera högskolekurser eller av andra villkor som betingas av utbildningen.

Studenterna måste då provas vad avser särskilda behörighetskrav i samband med att de söker till kommande termins eller kommande läsårs kurser inom vald inriktning eller specialisering. Det är ett förfarande som, enligt vad kommittén erfar, redan i dag tillämpas inom flera andra utbildningsprogram, t.ex. det matematiskt-naturvetenskapliga programmet vid många universitet och högskolor. Systemet utgör också en parallell till den terminsvisa antagningen till fristående kurser inom en högskola och torde därför kunna hanteras med hjälp av tillgängliga administrativa stödrutiner.

Kommittén vill i detta sammanhang framhålla att studenterna redan i samband med att de söker eller antas till lärarutbildningsprogrammet måste få ordentlig information om vilka inriktningar och specialiseringar som deras respektive förkunskaper berättigar till att söka. Likaså skall

de ha rätt till tydlig information om vad som krävs av komplettering för att antas till kurser som de inte initialt är behöriga att söka. En tänkbar modell är att samtliga i programmet ingående kurser behörighetskodas så att studenternas förkunskaper lätt kan läsas av mot de angivna behörighetskoderna.

I dagens lärarutbildning är de olika sökalternativen försedda med flera olika (särskilda) behörighetskrav. Det innebär t.ex. att till gymnasielärrarprogrammets ämneskombination engelska-tyska kan endast studenter med särskilda språkkunskaper i dessa språk söka. På samma sätt kan endast studenter med särskilda förkunskaper i matematik och naturvetenskapliga ämnen söka till grundskollärrarprogrammet 4–9, specialisering MaNo. Det sker alltså ett urval per sökalternativ – en kvotering – och detta system har den fördelen att, förutsatt tillräckligt många sökande, platserna fylls på dessa ämneskombinationer även om det finns många fler sökande med bättre genomsnittsbetyg eller med högre högskoleprovspoäng, men med andra förkunskaper eller utbildningsmål.

Den av Lärarutbildningskommittén föreslagna huvudingången (huvudsökalternativet) innebär att alla sökande till lärarutbildningsprogrammet söker på lika villkor. Detta kan sannolikt medföra att studenter som behörighetsmässigt uppfyller kraven för vissa inriktningar och specialiseringar, t.ex. i ett praktisk-estetiskt ämne, i antagningen till hela programmet, slås ut av en stor mängd sökande (med höga betyg) som exempelvis tänkt sig samhällsvetenskapliga ämneskombinationer. Kommittén föreslår därför att högskolorna vid behov kan erbjuda *alternativa ingångar/sökalternativ* till lärarutbildningsprogrammet. Dessa kan då förses med särskilda behörighetskrav i enlighet med de i dag gällande föreskrifterna om standardbehörigheter för olika lärarutbildningar.<sup>193</sup> Studenter som söker och blir antagna till ett dylikt sökalternativ har full behörighet för de kurser som vetter mot den verksamhet, den kunskapsinriktning eller de ämnen/ämnesområden som ingången är avsedd att främja. Det är också möjligt för högskolan att genom särskilda urvalsregler (parallellt urval) garantera dessa studenter plats på de avsedda kurserna. Ett visst antal platser skall dock fortfarande finnas kvar även på dessa inriktnings- och specialiseringskurser för studenter som antagits till programmet via huvudingången eller något annat alternativ ingång.

Dessa alternativa ingångar eller sökalternativ kan också dimensioneringsmässigt matchas mot varandra och huvudalternativet för att uppnå den blandning av de utexaminerade lärarna som för tillfället bäst bedöms möta lokala, regionala eller nationella behov. Lokalt och regionalt förutsätts högskolan genom kontakter med främst avnämarna (kommuner och

---

<sup>193</sup> Återigen kan en jämförelse göras med matematiskt-naturvetenskapligt program som på vissa orter har olika ingångar.

skolor) dimensionera inriktningar och specialiseringar för att tillfredsställa behov av särskilda kompetenser. Införandet av alternativa ingångar med sikte på vissa bristkompetenser eller vissa ämnen/ämnesområden där lärarbrist råder eller befaras är en metod att förbättra möjligheterna för dessa inriktningar och specialiseringar att få tillräckligt många behöriga sökande. På samma sätt kan uppdrag från regeringen om examensmål för lärare med vissa kompetenser eller ämnen/ämnesområden i sin examen hanteras med hjälp av alternativa ingångar/sökalternativ.

## 14.11 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag

- Det är viktigt att förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning förses med erforderligt antal utbildade lärare. Det som utgör läraryrkets huvudsakliga kompetens – att skapa förutsättningar för lärande – blir dock allt viktigare även i andra samhällssektorer än i skolväsendet. Man kan alltså samhällsekonomiskt försvara att fler utbildas till lärare än som svarar mot skolans aktuella nyrekryteringsbehov.
- Problemen med att anpassa dimensioneringen av lärarutbildningarna till lärarbehovet orsakas av en kombination av ett stort antal osäkra (och ibland kortsiktiga) antaganden i prognosarbetet och i den bundna linje-/programkonstruktionen.
- Förslaget till ny struktur för lärarutbildning innebär en flexibilitet som gör det möjligt att parera växlande behov på relativt kort sikt. Detta kan ske genom att:
  - ...studenterna kan komponera sin utbildning vad avser inriktning(-ar) och specialisering(-ar) till mer eller mindre individuellt profilerade lärarutbildningar vilket ger en mångfald av olika lärare
  - ... studenternas successiva val i utbildningen gör att de bättre kan anpassa sin utbildning efter aktuella behov på arbetsmarknaden
  - ... strukturen innebär att lärare enkelt kan bygga på sin utbildning med ytterligare inriktning eller specialisering och därmed kan röra sig mellan olika skolformer eller åldersgrupper.

- Strukturen ger också högskolan möjlighet att, efter samråd med kommunerna, snabbare anpassa utbudet efter förändringar i lärarbehov och/eller andra samhällsförändringar som påverkar kraven på utbildningen.
- Staten bör även i fortsättningen för varje högskola fastställa examensmål för minsta antal lärarexamina med inriktningar/kompetenser som det råder eller förväntas råda underskott på, nationellt eller regionalt.
- Prognoser/planeringsunderlag för dessa examensmål bör vara ettåriga för högsta aktualitet, medan dimensioneringsuppdrag och beslut om dimensionering kan avse längre perioder.
- För antagning till den nya lärarutbildningen föreslås en huvudingång/ett sökalternativ, innebärande att valet av vilken typ av lärare den sökande vill bli, eller vilka ämnesområden han/hon vill undervisa i, inte behöver göras i samband med ansökan.
- För detta sökalternativ föreslås en ny standardbehörighet, G, med de särskilda förkunskapskraven Svenska/Svenska som andraspråk kurs B, Engelska kurs B samt Samhällskunskap kurs A.
- Som komplement till huvudingången föreslås att högskolorna vid behov kan erbjuda alternativa ingångar/sökalternativ till lärarutbildningsprogrammet med särskilda behörighetskrav i enlighet med de i dag gällande föreskrifterna om standardbehörigheter för olika lärarutbildningar.
- De alternativa ingångarna kan dimensioneringsmässigt matchas mot varandra och huvudalternativet för att uppnå den blandning av de utexaminerade lärarna som för tillfället bäst bedöms möta lokala, regionala eller nationella behov och för att uppfylla de examensmål som regeringen angivit.
- Kommittén förutsätter att den successiva antagningen till kurser inom programmet kan hanteras med hjälp av tillgängliga administrativa stödrutiner och framhåller att studenterna redan i samband med att de söker eller antas till lärarutbildningsprogrammet måste få ordentlig information om vilka inriktningar och specialiseringar som deras respektive förkunskaper berättigar till att söka.



## 15 Rekrytering till lärarutbildning

### 15.1 Inledning

Enlig regeringens direktiv ingår lärarutbildningarnas dimensionering och rekrytering i kommitténs uppdrag. Regeringen nämner särskilt behovet av insatser för att öka rekryteringen till utbildning av lärare i matematik, naturvetenskap och teknik samt för att få en jämnare könsfördelning i rekryteringen till lärarutbildningarna. Kommittén skall överväga insatser för att rekrytera fler lärarstudenter med utländsk bakgrund samt med yrkeserfarenhet från andra områden än skolan. Vidare anger regeringen att kommittén skall lämna förslag på åtgärder för att tillgodose behovet av lärare i gymnasieskolan, särskilt dess program med yrkesämnen.

Kommittén har i föregående kapitel behandlat frågor som rör dimensionering av lärarutbildning. Det har där framgått vilka svårigheter som är förknippade med att göra prognoser över lärarbehov och att "rätt" dimensionera lärarutbildning. Under vissa perioder är behovet att anställa nya lärare betydande på grund av framför allt stora årskullar elever. Detta kommer att vara fallet för grundskolan alldeles efter sekelskiftet och ca år 2007 för gymnasieskolan.

Utbildningsdepartementet, Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund och SKOLLEDARNA har i en gemensam avsiktsförklaring enats om att verka för att stimulera läraryrkets utveckling och rekrytering. Det anges i Avsiktsförklaringen att Lärarutbildningskommitténs uppdrag inte innefattar de frågor som arbetet berör. En styrgrupp och en arbetsgrupp bildades för arbetet. Det slutfördes i början av mars 1999. Kontakterna mellan arbetsgruppen och Lärarutbildningskommittén innebar att kommitténs tankar om åtgärder för att främja rekryteringen av lärare kunnat tas till vara i arbetsgruppens förslag.

Lärarutbildningskommittén anser det angeläget att öka intresset för läraryrket och för lärarutbildning över huvud taget. Motiven för detta är både behovet att åstadkomma en tillräcklig försörjning av lärare inom alla områden och önskvärdheten att få en lärarkår som så långt möjligt speglar befolkningens sammansättning.

Lärarutbildningskommitténs förslag till ny struktur för lärarutbildningen kommer enligt kommitténs uppfattning att lösa många av de problem som hänger samman med lärarförsörjningen. Det gäller framför allt den större flexibiliteten, som är en fördel för den enskilde studenten, den verksamma läraren och för skolan/samhället som ett medel att förnya

innehållet i utbildningen och för att underlätta bemanningen i skolorna i takt med växlingarna av elevkullarnas storlek. Kommittén anser att dessa förslag och förslaget om ökad forskningsanknytning sammantaget kommer att leda till en högre kvalitet i lärarutbildningen och på sikt till högre status både för lärarutbildningen och för läraryrket, vilket är de mest verkningsfulla medlen för att öka rekryteringen.

## 15.2 Myten att ingen vill bli lärare

För att renodla frågeställningarna om lärarbrist och rekryteringsåtgärder vill kommittén inleda redovisningen av sina förslag inom detta område med att avliva några myter. Den första är att ingen vill bli lärare och att därför allt färre söker till lärarutbildningarna. Den andra myten är att lärarstudenter avbryter studierna i högre utsträckning än andra studenter för att de inte längre vill bli lärare. Diskussionen om intresset för läraryrket bör utgå från korrekta uppgifter. Det är enligt kommitténs uppfattning angeläget av två skäl, dels därför att en överdrivet negativ bild kan bli en självuppfyllande profetia, dels för att diskussionen inte fokuseras på de områden där det verkligen finns problem och detta är till nackdel för möjligheterna att finna lösningar.

### 15.2.1 Ansökningarna till lärarutbildning

Påståendena att allt färre söker till lärarutbildningarna kan lätt vederläggas av nedanstående uppgifter, som hämtats från UHÄ:s och VHS:s antagningsrapporter.<sup>194</sup>

<b>Alla lärarutbildningar</b>	<b>1988/89</b>	<b>1997/98</b>
Behöriga sökande	16 972	45 065
1:a handssökande	11 521	25 045

Antalet behöriga förstahandssökande har således mer än fördubblats på det senaste decenniet. Av föregående kapitel framgår antalet studenter som fick påbörja en lärarutbildning 1979/80–1997/98. De största ökningarna av antalet behöriga förstahandssökande står grundskollärarutbildningarna för. Dessa ersatte klasslärar- och ämneslärarutbildningarna för grundskolan och anordnades för första gången 1988/89.

---

<sup>194</sup> I uppgifterna ingår inte sökande till utbildningar med lokal antagning.

<b>Lärarutbildning</b>	<b>1988/89</b>	<b>1997/98</b>
Förskollär./fritidsped.	7 364	8 497
Grundskollärare 1-7	696	5 492
Grundskollärare 4-9	943	3 766
Gymnasielärare <sup>195</sup>	1 303	3 910

Ett annat mått på intresset för lärarutbildning är antalet behöriga förstahandssökande per utbildningsplats. Uppgifterna avser sökande hösten 1997.<sup>196</sup>

Barn- och ungdomspedagogik	3,5
Grundskollärarexamen 1-7	2,4
Grundskollärarexamen 4-9	2,0
Gymnasielärarexamen	2,5
Idrottslärarexamen	8,5
Specialpedagogexamen	3,6

Enligt dessa uppgifter synes intresset för lärarutbildning vara så stort att det inte borde finnas någon anledning till oro. En närmare granskning av hur ansökningarna fördelar sig på olika ämnesinriktningar ger emellertid en annan och mera bekymmersam bild.

Problemet är att det finns en obalans mellan behovet av *lärare i vissa ämnen* och intresset för att söka till dessa lärarutbildningar. Det finns vidare *en könsmässig obalans* med generellt sett betydligt fler kvinnliga än manliga studenter.

Intresset för utbildningar som syftar till undervisning i matematik och naturvetenskapliga ämnen motsvarar långt ifrån behovet. År 1997/98 fanns det endast 1 523 behöriga förstahandssökande till 2 162 platser. Slutligen antogs 1 934 personer. Det är också svårt att rekrytera studenter till lärarutbildning i vissa främmande språk, i praktisk-estetiska ämneskombinationer och till yrkesämnena i gymnasial utbildning.

Lärarutbildningskommittén vill trots dessa obalanser framhålla det positiva i att det totala antalet ansökningar tyder på ett mycket stort intresse för lärarutbildning och läraryrket. Intresset har ökat varje år under 1990-talet.

<sup>195</sup> 40 poängsutb. ej inräknad, eftersom den har lokal antagning.

<sup>196</sup> Utbildningsstatistisk årsbok 1998.

## 15.2.2 Examinationsfrekvens

Det är inte så att fler lärarstudenter avbryter sin utbildning än vad som är fallet inom andra högskoleutbildningar och att examensfrekvensen därigenom är låg. Sanningen är snarare att examensfrekvensen sammantaget på lärarutbildningarna är högre än för flertalet andra högskoleutbildningar, vilket framgår av nedanstående sammanställning av hur stor andel som tagit examen inom olika utbildningsområden. Uppgifterna visar läget sju år efter antagningen.<sup>197</sup>

Undervisning	80 %
Teknik och naturvetenskap	52 %
Medicin och odontologi	72 %
Vård	86 %
Juridik och samhällsvetenskap	55 %

Examinationsfrekvensen är dock inte lika hög i alla lärarutbildningar. Högsta examinationsfrekvensen, över 90 %, uppvisar utbildningarna till vårdlärare och handels- och kontorslärare samt slöjdlärare. För utbildningarna till fritidspedagog, förskollärare, idrottslärare och textillärare är siffran 80%, för grundskollärare 1–7 är den 78 %. Examinationen till grundskollärare 4–9 är emellertid 55 %. Ytterligare 9 % av dem som påbörjat grundskolläraryt utbildning 4–9 % har dock tagit en annan examen, t.ex. en annan lärarexamen.

De som går utbildning till grundskollärare 4–9 och till gymnasielärare tar således ut sin lärarexamen i betydligt lägre grad än andra lärarstudenter. Flera högskolor har genomfört enkäter för att klarlägga studiesituationen för dem som inte tagit examen. Det visar sig då dels att en stor andel tjänstgör som lärare, dels att relativt många fortfarande studerar till lärare, vissa dock med en annan inriktning än den de från början syftat till.

Språkläroarstudenter är den grupp som uppvisar lägst examinationsantal. Konkurrensen om utbildningsplatser på de akademiska språkutbildningarna är stor, betydligt större än på lärarutbildningarna i språk. En uppföljning visar att många studenter taktiskt väljer en lärarutbildning i språk i avsikt att sedan byta till en annan språkutbildning. Det är också vanligt att lärarstudenter har lägre betyg i det främmande språket än de studenter som i hård konkurrens fått fristående kursplats på samma språkutbildning.

---

<sup>197</sup> Examensfrekvens för nybörjare på linjer vid universitet och högskolor. 1989/90. Uppföljda under sju år t.o.m. 1995/96. Utbildningsstatistisk årsbok 1998.

### 15.2.3 Överväganden

Läraryttningskommittén konstaterar att den bild som ibland ges av ungdomars intresse för lärarutbildning och av studenters benägenhet att slutföra sina studier är oriktig och kan därmed leda till felaktiga slutsatser.

Korrekt uppgifter är självfallet av avgörande betydelse för möjligheterna att på ett vederhäftigt sätt analysera sökandointresset och examinationsförhållandena inom olika lärarutbildningar och för att man skall kunna komma till rätta med de brister och tillkortakommanden som faktiskt finns. Det är stora skillnader i sökandointresset mellan olika lärarutbildningar och mellan olika befolkningsgruppers intresse för lärarutbildning. I följande avsnitt av kapitlet kommer kommittén att diskutera dessa brister och framföra förslag om åtgärder i fråga om rekrytering till lärarutbildning.

Av de jämförelser med andra högskoleutbildningar som redovisats ovan framgår att avbrottsfrekvensen inte är högre i genomsnitt i lärarutbildningar än i andra utbildningar. Det är självfallet angeläget både ur den enskilda individens och ur samhällets perspektiv att så många som möjligt slutför sina studier till lärarexamen. Det är därför viktigt att läromiljön för studenterna är sådan att onödiga avhopp undviks. En hundra procentig genomströmning är dock vare sig trolig eller ens önskvärd. Kommittén anser att det är positivt om de, som under studietiden inser eller får rådet att läraryrket inte passar dem, tar konsekvensen och avbryter lärarstudierna.

En stor andel av de lärarstudenter som inte tagit examen tjänstgör trots detta som lärare. Detta är en nackdel för dessa personer som får en sämre ställning och en lägre lön härigenom. Självfallet är det otillfredsställande också för att de inte fullgjort alla kursmoment som fordras för lärarexamen. Ofta återstår bara någon eller ett par kurser till examen. Läraryttningskommittén anser att högskolorna borde vara noggrannare med att i tid följa upp studenternas "rester" och skapa förutsättningar för dem att i tid slutföra studierna.

Det ingår ett resultatmått i systemet för tilldelning av resurser till högskolorna. Detta tar sikte på antalet avlagda poäng och beaktar således inte uttagna examina. Läraryttningskommittén anser det naturligt att högskolorna själva följer upp examensfrekvensen inom olika utbildningar som ett led i sitt kvalitetsarbete.

Kommittén anser vidare att kommunerna, som således anställt dessa lärare utan examen, i sin egenskap av arbetsgivare borde uppmuntra dessa att slutföra sina studier. Kommunerna bör också genom olika åtgärder underlätta detta.

Ett förhållande som också brukar lyftas fram i debatten om det påstått vikande intresset för läraryrket är att nyexaminerade lärare inte tar tjänst som lärare utan söker sig till andra arbeten eller byter till annat arbete efter en kort tids tjänstgöring som lärare.

Lärarutbildningskommittén anser det självfallet vara beklagligt att ett antal nyutbildade lärare inte "kommer skolan till godo" men vill samtidigt poängtera att en lärarutbildning är en bra förberedelse också för ett antal andra yrken, t.ex. som utbildare på företag och i offentlig förvaltning. Att lärarutbildade personer får andra arbeten är något som talar för lärarutbildningarnas kvalitet. Kommittén har i kapitel 5 Kommitténs principiella utgångspunkter bl.a. berört att kunskaper om lärande och läroprocesser får ökad betydelse också inom andra yrkesområden än skolan. En lärarutbildning är därmed användbar i ett vidare sammanhang.

Lärarutbildningen har hittills dimensionerats efter det prognosticerade behovet av lärare. Som framgått av föregående kapitel skiftar detta mycket på grund av de stora växlingarna i årskullarnas storlek. Som exempel kan nämnas behovet av nyexaminerade lärare i grundskolan, som under innevarande femårsperiod är drygt 27 000 och under den följande femårsperioden minskar till knappt 10 000 för att därefter öka till 14 000 och sedan till drygt 22 000. Det är naturligtvis stora svårigheter att anpassa organisationen av lärarutbildningen till dessa växlande utbildningsbehov. Ett annat sätt att se på frågan om dimensionering av lärarutbildning är att utgå ifrån att personer med lärarutbildning har en kompetens som är värdefull för många andra delar av arbetsmarknaden. Därmed skulle det vara naturligt att ha en större kapacitet än nyrekryteringsbehovet av lärare i skolan.

Att ett antal unga lärare efter en kort tids tjänstgöring ångrar sitt yrkesval och då övergår till annan sysselsättning oroar Lärarutbildningskommittén. Enligt vad kommittén har erfärut vid diskussioner med nyutbildade lärare finns det flera skäl till dessa avbrott. Vissa anser sig ha fått för dålig förberedelse för den verklighet de möter i skolan och det finns nya lärare som saknar stöd från sina kollegor och rektor.

Risken för att nyutbildade lärare ger upp om de inte får stöd måste tas på allvar av den rektor och de kollegor som får en ny lärare till sin skola. Avtal 2000 har flera inslag som kan leda till en förbättring härvidlag. Kommittén tänker främst på introduktionen och mentorer för nyanställda. En nära kontakt mellan en erfaren lärare som mentor och en ny lärare kan vara positiv och utvecklande för båda. Introduktionen bör ses som ett led i lärarutbildningen, som kommunerna ansvarar för men till vilken högskolan också kan bidra genom kompetensutveckling av mentorer. Frågor om introduktionen av nyanställda lärare kan vara ett

lämpligt område för samverkan mellan högskolan och skolorna inom ramen för det regionala utvecklingscentret.

Den struktur för ny lärarutbildning som Lärarutbildningskommittén föreslår innebär radikalt förbättrade förutsättningar för blivande lärare att "skräddarsy" sin utbildning vad avser ämneskombinationer, bredd och djup, åldersinriktning m.m. Den ger också möjlighet för alla lärare att genom kompletterande studier vidga sin kompetens, vilket öppnar nya vägar inom yrket. Vidare kan man skaffa sig kompetens för att utveckla sin undervisning och för att bidra till en utveckling av hela verksamheten på den skola man tjänstgör. Kommitténs modell innebär vidare att man kan få kompetens att bidra till en bättre samverkan mellan t.ex. skola och fritidshemsverksamhet eller för kombinerad tjänstgöring i båda. Kommittén anser att dessa möjligheter bör kunna innebära att läraryrket blir mera lockande.

En uppenbar fördel med att sådana kompletteringsmöjligheter erbjuds är också att fler lärare kan följa de stora årskullarna en bit genom "stadierna" och kanske senare återvända då en ny "elevvåg" börjar rulla genom utbildningssystemet.

Om delar av lärarutbildningen är lättare tillgänglig och genomförs på distans och/eller via internet, ökar förutsättningarna att rekrytera studenter. Om högskolorna dessutom på ett mera generöst sätt värderar och tillgodoräknar tidigare studier och yrkeserfarenheter kan rekryteringen underlättas. När en lärarutbildning också kan leda till forskarutbildning och till andra yrken kommer fler att bli intresserade av läraryrket. Därigenom blir också vägen från andra yrken in i läraryrket mera möjlig. Ett ökat intresse för läraryrket och för lärarutbildning kommer enligt kommitténs uppfattning att både förstärka läraryrkets status och i sig leda till ett förbättrat rekryteringsläge.

### 15.3 Urval och prioritering

En fråga som återkommit vid kommitténs kontakter, bl.a. vid överläggningarna med referensgruppen, är önskemålet att kommittén genom sina förslag skall skapa garantier för att endast de som är lämpliga för yrket blir lärare. Frågan inrymmer en mängd aspekter såsom former för antagning till lärarutbildning, själva utbildningens bidrag till studentens kunskaps- och personlighetsutveckling, examinationen av studenterna, avrådan under utbildningen, underkännande vid examination och avstängning från utbildningen. En särskild fråga i detta sammanhang är möjligheten att hindra att personer som dömts för sexuella övergrepp blir lärare, vilken behandlats av Lämplighetsprövningskommittén. Lärarutbildningskommittén tar upp den senare frågan sist i detta kapitel.

För att antas till lärarutbildning skall de sökande uppfylla kraven för behörighet, dvs. dels grundläggande behörighet, dels särskild behörighet. Då det finns fler sökande än platser måste ett urval göras.

Det finns huvudsakligen tre olika typer av information som kan komma i fråga som underlag för urval.<sup>198</sup> Det är för det första olika mått på tidigare skolprestationer och förväntad studieförmåga. Hit hör betyg och högskoleprovet. För det andra är det gruppstillhörighet, vilket kan vara etnisk tillhörighet eller geografisk hemvist. I Sverige har hittills endast konststillhörighet kunnat påverka urvalet. Den tredje urvalsprincipen är ”den sökandes personlighet, talanger eller liknande”.

Betyg och studielämplighetsprov har – trots de brister som vidlåder även dem – visat sig ge god förutsägelse om studieframgång. Forskare har emellertid inte kunnat påvisa något samband mellan goda betyg och framgång i yrkeslivet – bl.a. därför att forskarna haft svårt att precisera begreppet framgång i yrkeslivet och därför att det är problematiskt att isolera effekten av utbildning och erfarenhet. Om en utbildning är attraktiv och många fler söker än som kan tas emot, leder detta till att de som antas har höga betyg och/eller goda resultat på studielämplighetsprovet. Det innebär självfallet inte att alla som inte antas är olämpliga eller saknar förutsättningar för att följa utbildningen.

Beträffande vissa av lärarutbildningarna, främst grundskollärover utbildningarna med inriktning mot naturorienterande ämnen, är problemet att antalet sökande är för litet. I stället för ett urval har på många högskolor alla behöriga sökande antagits.

*Frågan om prioritering* av en särskild grupp sökande är komplicerad. Om man t.ex. vill prioritera män vid antagningen till utbildning av lärare för yngre barn innebär detta att kvinnliga sökande med goda betyg får stå tillbaka för män med betydligt lägre betyg. Kommittén är osäker på om detta är en rekommendabel väg. Om få män söker till lärarutbildning kan inte fler män antas – hur gärna man än vill prioritera dem. Då behövs i stället åtgärder som leder till att fler män blir intresserade av yrket som sådant. För att få fler lärare i matematik och naturvetenskapliga ämnen och fler lärare med utländsk bakgrund krävs på samma sätt åtgärder för att öka intresset för läraryrket. En prioritering av dessa kategorier sökande i urvalet vid antagningen är enligt kommitténs bedömning lika litet som en prioritering av manliga sökande verkningsfullt som en isolerad åtgärd, eftersom så få söker till lärarutbildning. En sådan ordning behöver i så fall kombineras med andra åtgärder.

---

<sup>198</sup> Holmberg, C. (1995). Antagning till högskolan. En analys och diskussion av alternativa urvalsmetoder; artikel i en seminarierapport om urvalsmetoder som redovisats av RUT 93. Stockholm: Fritzes.



Som framgått har många i sina kontakter med Lärarutbildningskommittén aktualiserat frågan om *prövning av lämpligheten* vid antagningen av studenter. Bedömning av sökandes lämplighet kan ta sikte på förmågan att framgångsrikt fullfölja studierna eller att verka i det yrke som utbildningen siktar till.

Prov på talang används vid urvalet till musikutbildningar, dansutbildningar och jämförbara konstnärliga utbildningar. Det gäller även vid antagning till motsvarande lärarutbildningar. Språkfärdighetsprov används vid antagning till modersmålslärarutbildning men kan även förekomma vid antagning till utbildning i andra språk.

Personbedömningar kan göras genom enbart intervjuer eller genom intervjuer i kombination med uppsatsskrivning, där de sökande skall beskriva sina erfarenheter och motiv för att söka till utbildningen i fråga.

Antagningen till lärarutbildning – också i de fall ett urval måste göras – sker vid merparten av lärosätena uteslutande på grundval av betyg och/eller högskoleprov. Intervjuer förekommer dock för vissa lärarutbildningsprogram vid vissa högskolor. Det är respektive lärosäte som anhåller hos Högskoleverket om tillstånd att vid urvalet till en grundutbildning använda intervjuer i stället för de urvalsgrunder som anges i högskoleförordningen, nämligen minst en tredjedel på grundval av betyg och minst en tredjedel på grundval av högskoleprov och arbetslivserfarenhet. Syftet med de försök som nu pågår med intervju som urvalsgrund är bl.a. att bedöma vilka studenter som troligen kommer att fullfölja utbildningen. En intervju är därvid en möjlighet för de sökande att bedöma om lärarutbildning är den rätta för henne eller honom. Intervjun kan också fungera som en inledning till utbildningen. Kommittén anser därför att de försök med intervjuer som pågår på några högskolor kan ge intressanta bidrag till en utveckling av alternativa urvalsgrunder som instrument vid antagningen.

Intervju med syfte att avgöra om en sökande kommer att bli en bra lärare är en annan och mera principiell fråga. Man bör utgå ifrån att en person blir påverkad av sin utbildning – avsikten med lärarutbildningen är ju att studenterna skall utvecklas till goda lärare. Kommittén vill därför inte föreslå intervjuer som ett obligatoriskt instrument vid antagning men vill uppmuntra de utvecklingsprojekt om alternativa urvalsgrunder som nu pågår.

Examensbevis bör, anser kommittén, utfärdas endast för dem som vid genomgången lärarutbildning visat sig vara lämpliga för yrket. Detta innebär att examensmålen bör vara formulerade så att de kan användas för bedömningen av en students lämplighet för läraryrket. Kommittén har redovisat förslag till ny examensbeskrivning i kapitel 8.

Att lämpligheten skall vara prövad då en person får examensbevis innebär inte att denna prövning skall äga rum först vid examenstillfället.

Kommittén vill framhålla att lärarna i lärarutbildningen – både de i högskolan och de i den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen – bör bedöma lärarstudenternas lämplighet fortlöpande som en del i utbildningen och för studentens väg till självkännedom. Det främsta uppdraget för en lärare i lärarutbildningen är självfallet att hjälpa studenterna att bli bra lärare. Det måste emellertid också anses ingå i uppdraget att ”se till” att personer som är olämpliga för yrket inte blir lärare.

Det fanns fram till högskolereformen 1993 centrala bestämmelser om *avrådan*, dvs. en möjlighet/skyldighet att avråda de studenter som ansågs olämpliga att bli lärare. Då de centrala bestämmelserna avskaffades tog vissa lärosäten med avrådan i de lokala bestämmelserna. Problemet med avrådansinstrumentet är framför allt att det endast är fråga om ett råd, som studenten kan avstå från att följa. Lärarutbildningskommittén anser trots detta att det måste anses ingå i uppdraget att vara lärare i lärarutbildningen att både främja en lärarstudents utveckling och, där det är nödvändigt, råda en lärarstudent att byta studiebanan.

## 15.4 Vem blir lärare? Balansproblem

Förskolan och skolan når praktiskt taget varje barn och ung människa i Sverige. Eleverna kommer således från alla sociala och etniska grupper. Det gör dock inte de som arbetar i förskolan och skolan. Det skulle enligt Lärarutbildningskommitténs uppfattning bidra till en ökad kvalitet i verksamheten i förskolan, skolan, fritidshem och vuxenutbildningen om lärarna hade en allsidig sammansättning socialt och kulturellt. Det är också en viktig kvalitetsfråga att både kvinnor och män är lärare – också för mindre barn.

Lärarutbildningskommittén menar självfallet inte att en lärare bara kan skapa ett förtroendefullt samarbete med elever som tillhör samma kön och kommer från samma sociala och etniska bakgrund. Kommittén förutsätter att studenterna under sin utbildning till lärare får diskutera dessa förhållanden och därigenom också bli medvetna om sina egna värderingar och hur dessa påverkar deras handlande i förhållande till elever.

### 15.4.1 Den sociala snedrekryteringen till högskoleutbildningar

Det hävdas ibland att personalen i förskolan och skolan domineras av kvinnor från medelklassen. Den sociala sammansättningen hos studenter till flera av lärarprogrammen är dock mer varierad än inom flertalet andra program som leder till yrkesexamen. Detta framgår av nedanstående tabell.<sup>199</sup>

**Nyborjare 1996/97 under 35 år på program som leder till yrkesexamen fördelade på social bakgrund.**

Program	Högre tjänstemän	Arbetare	Övriga
Barn- och ungdoms. ped.ex.	16 %	36 %	48 %
Grundskollär. 1-7	20 %	23 %	56 %
Grundskollär. 4-9	26 %	23 %	50 %
Gymnasielärarex.	33 %	17 %	49 %
Jur.kand.ex.	47 %	11 %	42 %
Socionomex.	25 %	26 %	49 %
Civiling.ex.	40 %	14 %	46 %
Högsk.ing.ex.	22 %	22 %	53 %
Läkarex.	58 %	7 %	35 %

Den sociala rekryteringen till högskolan har under en lång period varit i stort sett oförändrad. Den grupp som i störst utsträckning påbörjar högskolestudier är ungdomar från högre tjänstemannahem.

Fler kvinnor än män påbörjar högre studier och den sociala snedfördelningen är något mindre bland kvinnor än bland män. Detta anses bero på att kvinnor i större utsträckning väljer utbildningar inom utbildnings- och vårdområdena, som har en jämnare social fördelning än andra områden. Den sociala snedrekryteringen är också något mindre bland äldre studenter än bland yngre.

Det finns också skillnader mellan olika universitet och högskolor i den sociala sammansättningen av studenterna. Flertalet av de nyare högskolorna har en något jämnare social fördelning än de äldre universiteten och högskolorna. De olika universitetens och högskolornas rekrytering är beroende av den sociala och utbildningsmässiga sammansättningen av befolkningen men också av utbildningsutbudet. Utbyggnaden av de nyare högskolorna torde således på sikt komma att minska den sociala snedre-

<sup>199</sup> Statistiska meddelanden SCB U 20 SM 9802.

kryteringen inom den högre utbildningen, vilket också var ett av motiven för tillkomsten av dessa.

De allmänna åtgärder som vidtas för att minska snedrekryteringen generellt inom högskolan, dvs. en ökning av antalet platser och utbyggnaden av utbildningen inom de små och medelstora högskolorna, kommer också att gynna lärarutbildningen.

Lärarutbildningskommitténs förslag nedan med anledning av den bristande balansen hos gruppen lärarstudenter i fråga om etnisk bakgrund och erfarenhet från andra områden av arbetsmarknaden kommer också att innebära en ökad utjämning av den sociala sammansättningen av gruppen lärarstudenter.

#### 15.4.2 Bristen på lärare med utländsk bakgrund

Få personer med utländsk bakgrund, om man undantar modersmållärarna, verkar i dag som lärare i ungdomsskolan eller söker till våra lärarutbildningar. Ändå finns i vårt land ett stort antal personer som skulle kunna fylla en betydelsefull roll i skolan genom sin dubbla kulturella kompetens. Bland dessa finns också personer som redan har en akademisk utbildning.

För utvecklingen av kulturkompetensen hos både elever och lärare skulle det betyda mycket om det fanns fler lärare med en annan bakgrund på en skola. Det skulle öka kvaliteten i skolans arbete generellt och naturligtvis också när det gäller förverkligandet av läroplanernas mål om de grundläggande samhällsvärderingar som dels skall ligga till grund för arbetet, dels skall bibringas eleverna.

I kommitténs uppdrag ingår att överväga insatser för att rekrytera fler lärarstudenter med utländsk bakgrund. Med "personer med utländsk bakgrund" avser kommittén dels personer födda utomlands, dels personer som är födda i Sverige och som har minst en förälder född utomlands. År 1995 bestod denna grupp av 1 706 000 personer, dvs. var sjätte invånare.<sup>200</sup> Det finns inga uppgifter om hur många lärarstudenter som har utländsk bakgrund. De torde vara långt ifrån var sjätte student.

För att få fler personer födda utomlands, de som brukar kallas den första generationens invandrare, att bli lärare krävs individuella åtgärder som är beroende av personens kvalifikationer och språkkunskaper. Enligt SCB fanns det i Sverige år 1995 ca 70 000 personer mellan 25 och 64 år som är födda utanför Sverige och som kommit hit med en akade-

---

<sup>200</sup> SOU 1996:143 Krock eller möte. Om den mångkulturella skolan. Delbetänkande av Skolkommittén.

misk utbildning. Av dessa var ca 25 % invandrare från Norden och ca 40 % från övriga Europa.

Vissa åtgärder har redan vidtagits för att stödja arbetslösa akademiker med en utländsk examen i deras försök att komma in på den svenska arbetsmarknaden och för att bidra till att samhället tillvaratar deras kompetens. Den s.k. aspirantutbildningen som regeringen beslöt skulle anordnas vid vissa universitet och högskolor fr.o.m. läsåret 1995/96 är en sådan åtgärd. Utbildningen, som omfattar 40 poäng, består av dels teoretiska studier, dels praktik på arbetsplats. De teoretiska studierna skall ge fördjupade kunskaper, bl.a. i svenska.

Nio lärosäten fick i uppdrag att anordna aspirantutbildning första läsåret och 13 det andra året. Fr.o.m. läsåret 1997/98 är anordnandet av aspirantutbildningen en fråga för lokala beslut. Hälften av lärosätena har då avstått från att anordna aspirantutbildning. Skälen härför uppges vara att rekryteringsunderlaget var litet och att det var svårt att genomföra utbildningen, bl.a. att skaffa praktikplatser.

De två första årens verkamhet har utvärderats av Högskoleverket.<sup>201</sup> Rekryteringen har inte blivit så god på grund av korta planeringstider, oklarheter om studiefinansiering och dispensgivning etc. Det egentliga målet, att förbättra personernas förutsättningar på arbetsmarknaden uppnåddes relativt väl. Studenterna fick således ett stärkt självförtroende, bättre språkkunskaper och ett utökat kontaktnät, vilka är avgörande faktorer för att få ett arbete. Upp till tio månader efter avslutad utbildning hade en tredjedel av de 740 invandrarakademikerna någon form av arbete, varav en tredjedel hade fast anställning – i vissa fall ett okvalificerat arbete. Högskoleverket anser att detta resultat ändå inte är så dåligt med tanke på att det gällt en grupp som är en av de svårast utsatta på arbetsmarknaden.

Vid Göteborgs universitet har försök gjorts med kompletterande lärarutbildning för personer med utländsk lärarexamen. Utbildningen omfattar 80 poäng och riktar sig till arbetslösa invandrare som kan studera på A-kassa.

Vid Lärarhögskolan i Stockholm ges en 20-poängskurs i svenska för invandrare som önskar utbilda sig till lärare. Vid Uppsala universitet finns en liknande preparandkurs om 40 poäng. Vid Södertörns högskola bedrivs ett utbildningsprogram för arbetssökande akademiker med invandrarbakgrund. Målet är att deltagarna skall få ”behörighet” som grundskollärare 4–9. Flertalet av dem som antagits till dessa utbildningar för invandrare med högskolestudier från hemlandet har fått sin försörjning ordnad genom att studera på A-kassa eller utbildningsbidrag.

---

<sup>201</sup> Bara jag får chansen att få visa vad jag kan”. Satsningen på aspirantutbildning – vad blev det av den? En uppföljningsstudie. Högskoleverket 1998:6 R.

Kommittén anser det angeläget att erfarenheterna från utbildningar som de här nämnda tas tillvara vid utformningen av en flexibel kompletterande lärarutbildning för invandrare på flera högskolor. Kommittén konstaterar att utbildningssatsningar av detta slag är dubbelt positiva. De underlättar för den aktuella invandrargruppen att få fotfäste på den svenska arbetsmarknaden. Det är också en stor vinst för det svenska samhället och den svenska skolan om det går att genom särskilda satsningar rekrytera invandrare till lärarutbildning. Strukturen för den nya lärarutbildningen kommer att underlätta också för personer med utländsk utbildning att vid behov komplettera sin utbildning.

Enligt bestämmelserna i skollagen<sup>202</sup> jämföras en lärarutbildning från Norden eller ett annat EU- eller Eftaland med en svensk lärarutbildning. Bestämmelsen i skollagen är en konsekvens av att Sverige har en gemensam arbetsmarknad med de berörda länderna, vilket innebär rätt för medborgarna i respektive länder att få motsvarande utbildningar från hemlandet accepterade i de andra länderna. Sverige har således inte rätt att kräva kompletterande utbildning av personer med lärarutbildning från dessa länder. Rätten att få utbildningen accepterad innebär självfallet inte någon förtur till anställning. För personer med lärarexamen från andra länder än de ovan angivna finns möjlighet att få sin utbildning evaluerad av Högskoleverket. Resultatet av evalueringen riktar sig till arbetsgivare men också som en rekommendation till högskolan i de fall personen vill ha en svensk examen.

Som framgått finns det lärare med utländsk examen som är arbetslösa och som därför önskar genomgå kompletterande utbildning. Bland dem som genomgått aspirantutbildningen hade ca 15 % en tidigare ämneslärarutbildning, 25 % var civilingenjörer eller naturvetare.

I skollagen anges utöver kravet på lärarutbildning att en person för att få anställning som lärare utan tidsbegränsning skall ”dels behärska svenska språket, om det inte finns synnerliga skäl att medge annat, dels ha nödvändiga insikter i de föreskrifter som gäller beträffande det offentliga skolväsendet, särskilt de föreskrifter som anger målen för utbildningen...”

Skolkommittén framhåller i sitt slutbetänkande<sup>203</sup> att valet av ordet ”behärska svenska språket” i lagen är ett högt ställt krav och att formuleringen bör ändras till ”tillräckliga kunskaper i svenska språket med hänsyn till tjänsten”. Lärarutbildningskommittén är medveten om att uttrycket ”behärska svenska språket” av arbetsgivare och högskolor felaktigt har tolkats så att språkkunskaperna skall vara lika goda som hos personer födda och uppväxta i Sverige. För att komma tillrätta med detta

---

<sup>202</sup> 2 kap. 4 §.

<sup>203</sup> SOU 1997:121 Skolfrågor. Om en skola i en ny tid.

överkrav ansluter sig Lärarutbildningskommittén till Skolkommitténs förslag om en ändring av skollagen.

För att en invandrad person med oavslutade lärarstudier från hemlandet skall kunna få en svensk lärarexamen fordras att han eller hon uppfyller examenskraven i den svenska högskoleförordningen. Det torde då bli fråga om att bedöma vilka kurser som skall tillgodoräknas i den tidigare utbildningen. Som framgår av Högskoleverkets översyn av högskolornas tillämpning av högskoleförordningens bestämmelser om tillgodoräknande av kurs förekommer det vid många högskolor såväl formella brister som avsaknad av generositet därvidlag.<sup>204</sup>

Lärarutbildningskommittén finner detta synnerligen otillfredsställande. Kommittén anser att det är en bedömning av personers kunskaper som bör ligga till grund för beslut om tillgodoräknande och inte en snäv jämförelse av de kurser som ingår i personens utbildning med de kurser som ingår i en svensk utbildning. En större vidsynthet i bedömningarna skulle enligt kommitténs förhoppning leda till att fler personer med invandrabakgrund blev lärare i den svenska skolan.

I slutet av december 1998 presenterades ett principförslag om ett system för värdering av utländsk yrkesutbildning på gymnasial nivå och utländska arbetslivserfarenheter.<sup>205</sup> Förslaget innebär att en person genom ett kompetensprov kan få sin yrkeskunskap jämförd med och jämförd med den yrkeskunskap man har då man genomgått en utbildning inom yrkesområdet i svensk gymnasieskola. Grundläggande för förslaget är att kompetensproven skall kunna genomgåas oberoende av hur och var yrkeskompetensen inhämtats. Förslaget om värdering syftar till att vederbörande skall få ett arbete och avses inte i sig ge behörighet för högskolestudier. Lärarutbildningskommittén föreslår dock att ett sådant godkänt kompetensprov skall jämföras med grundutbildning inom yrket vid ansökan till utbildning av lärare i yrkesämnen. Kommitténs förslag om sådan utbildning har redovisats i kapitel 7 Utbildning av lärare i yrkesämnen.

Det finns i dag ett stort antal nationaliteter representerade i det svenska samhället. I ungdomsskolan ges undervisning i modersmålet på minst 72 språk.<sup>206</sup> Ett stort antal av de skolungdomar som får undervisning på sitt modersmål är andra generationens invandrare, dvs. de är födda i Sverige och har växt upp med ett svenskt språk. De känner sig som svenskar men har fortfarande genom sina föräldrar och sin släkt en nära kontakt med och en god kunskap om sina föräldrars hemland. Detta

---

<sup>204</sup> Tillgodoräknande av kurs. Tillsynsrapport. Högskoleverkets rapportserie 1998:32 R.

<sup>205</sup> SOU 1998:165 Validering av utländsk yrkeskompetens.

<sup>206</sup> Härtill kommer språk som färre elever än 15 får undervisning i.

är en grupp ungdomar som är underrepresenterade vid våra högskolor och i vår lärarutbildning. De talar bra svenska och har sett vår ungdomsskola inifrån. De förstår hur mötet mellan ett barn med en annan etnisk bakgrund och svensk skola kan te sig och de har därför goda förutsättningar att hjälpa barnen på ett bra sätt.

Skolkommittén har föreslagit ett system med rekryteringstjänster för ungdomar under 30 år. Rekryteringstjänster föreslås bli inrättade av kommunen i förskola, fritidshem eller skola. "Rekryten" bör ingå i ett arbetslag, vars medlemmar själva har fått bestämma att de vill ha en "rekryt" anställd och fått avgöra vem som skall anställas. Syftet är att ge unga människor, gärna med invandrabakgrund, en möjlighet att under 6–12 månader pröva på att arbeta i skolan och få ett incitament att söka till lärarutbildning. Enligt Skolkommitténs förslag, som är en arbetsmarknadspolitisk åtgärd, skall staten bidra med en del av kostnaden, vilken inte bedöms innebära några ökade utgifter, eftersom personerna troligen haft kontant arbetsmarknadsstöd eller ersättning från arbetslöshetskassa. Lärarutbildningskommittén stöder förslaget om rekryteringstjänster.

Lärarutbildningskommittén föreslår att rekryteringstjänster inrättas också för arbetslösa invandrare med utländsk lärarutbildning. En kontakt med svenska skolor skulle tydliggöra bl.a. vad de behöver komplettera i fråga om kunskaper i svenska språket och de ämnen han/hon skall undervisa i. Den konkreta kontakt med en skola som en rekryteringstjänst innebär, kan dessutom bidra till att en invandrad lärare lättare får en fast tjänst – i förekommande fall efter kompletterande studier.

Lärarutbildningskommittén föreslår också att högskolor, kommuner och arbetsförmedlingar skall göra ytterligare gemensamma ansträngningar att intressera personer med utländsk bakgrund för läraryrket, t.ex. i samarbete med invandrarföreningar.

### 15.4.3 Bristen på manliga lärare

En allt större andel av de tjänstgörande lärarna i grundskolan är kvinnor. Det gäller framför allt lärarna för de mindre barnen. I grundskolan totalt är 73 % kvinnor (år 1997). Fem år tidigare var 70 % kvinnor. I gymnasieskolan är 48 % av de tjänstgörande lärarna kvinnor, vilket ger intrycket att könsfördelningen skulle vara tämligen jämn i den skolformen. Det finns dock tydliga könsskillnader också inom gymnasieskolan. Inom yrkeslärarkåren finns samma ojämna könsmissiga fördelning som inom de yrken till vilka utbildningarna syftar. Så är t.ex. 99 % av lärarna i



bygg- och anläggningsteknik män och 92 % av lärarna i omvårdnadsämnen kvinnor.<sup>207</sup>

När man beaktar andelen män och kvinnor inom olika lärarutbildningar kan man konstatera att den könsmässiga obalansen i skolan kommer att bli allt större inom flertalet lärarkategorier. Ett glädjande undantag är utbildningen till fritidspedagog, där andelen män ökar.

### Andel kvinnor som börjat studera på program som leder till lärarexamen<sup>208</sup>

Program	1993/94	1996/97
Barn- och ungdomsped.ex.	90 %	85 %
Folkhögskolärarexamen	46 %	59 %
Grundskollärarex. 1-7	80 %	86 %
Grundskollärarex. 4-9	62 %	67 %
Gymnasielärarexamen	50 %	62 %
Idrottslärarexamen	49 %	41 %
Musiklärarexamen	56 %	50 %
Slöjdlärarexamen	33 %	55 %
Specialpedagogexamen	89 %	92 %
Syv examen	75 %	86 %
Totalt undervisning	73 %	75 %

Barn behöver både manliga och kvinnliga förebilder och kontakter. Förskolans, skolans och fritidsverksamhetens uppgift att enligt läroplanerna främja jämställdhet mellan kvinnor och män skulle underlättas om inte lärarna själva visade på en så sned könsfördelning. Det finns också mycket som talar för att trivseln är högre bland personalen på arbetsplatser med både kvinnor och män.

För att få fler män att söka till utbildningar som leder till arbete med yngre barn gäller det framför allt att påverka attityder. De män som väljer att utbilda sig till förskollärare, fritidspedagog eller lärare för yngre barn tillhör en grupp som ibland har kallats "könsrollsbytarna", de som bryter konventioner och gängse könsrollsmönster. Det är allmänt omvittnat att "bytarna" har det svårare på arbetsmarknaden än övriga. Det krävs att de är starka personer för att klara av det gruppsyck som det innebär att vara en minoritet.

Ett möjligt, allvarligt hinder för rekryteringen av män till denna typ av utbildningar har på senare år varit fall av sexuellt utnyttjande av

<sup>207</sup> SOU 1997:1 Den nya gymnasieskolan – steg för steg, kap. 5.

<sup>208</sup> Utbildningsstatistisk årsbok 1998; tabell 7.5.

barn. Uppmärksamheten har medfört att många män som arbetar med små barn har känt sig misstänkliggjorda.

Man kan konstatera att det inte är problemfritt att med centrala åtgärder försöka bryta könsrollsmönster av detta slag. Det ligger ett stort ansvar på arbetsgivaren/kommunerna att skapa arbetsmiljöer som gör det möjligt för "brytarna" att trivas.

Lärarhögskolan i Stockholm har genom en enkät undersökt bl.a. inställningen till utbildningen och yrket hos dem som examinerats till grundskollärare 1–7 under åren 1991–1996.<sup>209</sup> Totalt har under dessa år 764 personer examinerats, varav 41 män. En något större andel av kvinnorna, 85 %, mot 78 % av männen arbetade kvar inom yrket 1997. De flesta (62 %) tänkte fortsätta i yrket. Detta gällde dock männen i lägre grad än kvinnorna (43 respektive 63 %).

En attitydundersökning bland förskollärare och fritidspedagoger som stannat en längre tid i yrket har gjorts vid Linköpings universitet.<sup>210</sup> Den visar att dessa främst värdesätter kontakten med barnen och känslan av att man medverkar till att utveckla deras personligheter och till att ge dem en trygg miljö. Lönenivån, hävdas det, har i detta sammanhang en underordnad betydelse. Undersökningen visar också att en majoritet av dessa förskollärare och fritidspedagoger har rekryterats vid något högre ålder och att många av dem har ett starkt andrahands/ fritidsintresse – musik, konst, amatörteater, natur/miljö, idrott, föreningsverksamhet – vid sidan av sitt yrkesval, vilket visat sig vara en tillgång i yrkesverksamheten.

De manliga förskollärarna och fritidspedagogerna i undersökningen framhåller som viktigt att arbetsgivaren verkar för att man inte blir helt ensam som man i ett arbetskollektiv. Om flera män kan stödja varandra i en i övrigt kvinnodominerad miljö, är detta till stor hjälp. Nätverk mellan män inom yrkesområdet anses också kunna vara värdefullt. De tillfrågade männen i undersökningen framhåller att det troligen skulle vara lättare att rekrytera män till yrket om de visste att det fanns goda möjligheter att efter en tid bygga på sin utbildning till annat stadium eller yrkesverksamhet. Som framgått innebär Lärarutbildningskommitténs modell för ny lärarutbildning en avsevärt större möjlighet till detta än vad som är fallet i dag.

Lärarutbildningskommittén föreslår att högskolorna med lärarutbildning, kommuner och arbetsförmedlingar tillsammans eller i vart fall samtidigt vidtar ett antal åtgärder för att öka mäns intresse för arbete som lärare. I första hand bör åtgärderna riktas till män som genom före-

---

<sup>209</sup> Blank, A., Palmqvist, H. (1998). *Vilken man vill bli lärare?! Stockholm: HLS Förlag.*

<sup>210</sup> Mimer, rapport 11; 1993.

ningsverksamhet med idrott, musik, teater, natur m.m. redan har erfarenhet av och engagemang för arbete med barn och ungdomar. Rekryteringskampanjer som riktas till föreningar och organisationer som verkar inom de nämnda intresseområdena borde kunna fånga upp män med intresse för lärarutbildning. Det gäller särskilt arbetslösa män.

Ett sätt att öka antalet manliga fritidspedagoger är att verka för att män som är fritidsledare vidareutbildar sig. Fritidsledarna utbildas i dag på vissa folkhögskolor. Utbildningen är formellt jämställd med en högskoleutbildning. Vissa högskolor erbjuder redan i dag vidareutbildning av detta slag. Frågan om hur mycket av fritidsledarutbildningen som skall få tillgodoräknas är dock kontroversiell. Lärarutbildningskommittén föreslår dels rekryteringsinsatser riktade till manliga fritidsledare, dels ett mer generöst tillgodoräknande av tidigare utbildning och arbetslivserfarenhet.

De ovan nämnda rekryteringstjänsterna bör användas för att ge män möjlighet att pröva på att arbeta i förskola, skola och fritidshem.

Lärarutbildningskommittén vill också framhålla att manliga sökande som har brister i sin utbildning bör kunna komplettera den för att uppnå grundläggande och/eller särskild behörighet för högskolestudier. Kunskapslyftet ger sådana möjligheter inom kommunal vuxenutbildning. Också högskolorna kan anordna sådan kompletterande utbildning, som bör locka män till lärarutbildning – särskilt om det finns en garanti för att de får plats på en efterföljande lärarutbildning. Det kan t.ex. gälla män som arbetat som obehörig vikarie i förskola, skola eller i fritidsverksamhet. "Preparandutbildning" bedrivs sedan hösten 1998 vid Lärarhögskolan i Stockholm i samarbete med Länsarbetsnämnden, Länsstyrelsen samt Botkyrka och Vallentuna kommuner. 22 män i åldrarna 19–45 år deltar i preparandåret som bl.a. innebär att de har en mentor på sin praktikskola, litteraturseminarier och diskussioner i grupper m.m.

Lärarutbildningskommittén har ovan berört frågan om positiv särbehandling av män vid antagning till lärarutbildning och därvid uttryckt en viss tveksamhet. Högskoleförordningen (7 kap. 10 §) ger redan möjligheten att vid i övrigt likvärdiga meriter göra urval med hänsyn till kön i syfte att rekrytera studenter från det underrepresenterade könet. Kommittén är inte beredd att föreslå någon kvotering.

#### 15.4.4 Bristen på lärare i matematik och naturvetenskapliga ämnen

Under hela utbyggnaden av det offentliga utbildningsväsendet har ett ständigt återkommande problem varit att det inte funnits tillräckligt många utbildade lärare i matematik och naturvetenskapliga ämnen. Periodvis har man också haft svårt att fylla högskolans utbildningsplatser på ingenjers- och civilingenjörsutbildningarna. Ett antal utredningar har behandlat frågan om hur samhällets behov av naturvetare och tekniker skall kunna mötas och hur man skall kunna öka rekryteringen till gymnasieskolans naturvetenskapliga och tekniska utbildning.

Vi behöver öka barns och ungdomars intresse för matematik, naturvetenskap och teknik för att de skall gå vidare och bli goda lärare i dessa ämnen. Detta kräver dock fler naturvetenskapligt intresserade lärare i förskolan och skolan, som vi dock inte har därför att inte tillräckligt många elever blir så intresserade av ämnena att de vill bli lärare, därför att det inte finns tillräckligt många lärare som får dem intresserade av naturvetenskap och teknik osv. Denna onda cirkel måste brytas.

En viktig förändring som radikalt borde ha kunnat öka kompetensen i dessa ämnen hos lärargruppen för årskurserna 1–7 var den nya grundskollärarutbildningen, som startade år 1988. Grundtanken var att huvuddelen av undervisningen inte längre skulle ges av en klasslärare utan av ett lärarlag bestående av två lärare, en SV/SO-lärare och en Ma/NO-lärare. Dessa lärare skulle som grund för sin utbildning ha en treårig gymnasial utbildning inom sina respektive ämnesområden. I stället för att som under 1970-talet rekrytera flertalet lärare från gymnasieskolans tvååriga SO-linje skulle i fortsättningen blivande lärare i Ma/NO komma från NT/NV-programmen. Inom lärarutbildningen uppfattades detta som ett ”lyft”. Nu fick man lärarstudenter som hade intresse för och vissa grundläggande kunskaper i sina ämnen redan från start.

Dessvärre har det visat sig vara svårt att rekrytera till inriktningen mot Ma/NO. Av de ca 11 000 lärare från grundskollärarutbildningen med inriktning mot åk 1–7 som utbildats under perioden 1993/94–1996/97 (enligt NOT-skriften ht 97) har endast ca 3000 valt inriktningen Ma/NO. Sedan läkar- och civilingenjörsutbildningarna m.fl. fyllt sina platser har det helt enkelt inte funnits tillräckligt många ungdomar kvar med NT/NV-kompetens.

Ett stort antal 1–7-lärare i Sv/SO tvingas nu att undervisa i NO-ämnena utan att ha vare sig gymnasiekompetens eller lärarutbildning i ämnena därför att det antingen inte finns en lärarpartner med Ma/NO-kompetens som kan verka i lärarlaget, eller därför att skolorna inte organiserar utbildningen på lärarlagsvis. Motsvarande gäller naturligtvis för de NO-lärare som tvingas undervisa i SO-ämnena.

Upprepade fortbildningsinsatser och projekt, framför allt riktade till lärare i grundskolan, har genomförts för att främja en undervisning som bättre fångar ungdomars intresse för naturvetenskap och teknik och för att få fler flickor att efter grundskolan söka till sådan utbildning. S.k. teknik- och naturvetenskapscentra har etablerats och medverkar bl.a. i lärarfortbildning.

År 1993 gav regeringen Högskoleverket och Skolverket i uppdrag att genomföra en femårig satsning på att öka ungdomars intresse och förutsättningar för studier i naturvetenskap och teknik. Projektet fick namnet NOT-projektet. I uppdraget ingick att åstadkomma kunskapsspridning och attitydpåverkan, skapa strategier för metodutveckling i skola och högskola, ge stöd till teknik- och naturvetenskapscentra m.m. Projektet, som slutrapporterades i början av hösten 1998, publicerade temabaserade rapporter, s.k. NOT-häften och ett nyhetsblad, det s.k. NOT-bladet. Man bildade nätverk mellan ett antal kommuner som förbundit sig att arbeta aktivt för att öka elevernas intresse för naturvetenskap och teknik på alla stadier.

I december 1998 beslutade regeringen om ett uppdrag till Skolverket och Högskoleverket att gemensamt bedriva ett nytt 5-årigt projekt med syftet att stimulera intresset för naturvetenskap och teknik. Projektet skall avse dels metodfrågor, dels attitydpåverkan. Tyngdpunkten skall ligga på åtgärder för elever i de lägre åren av grundskolan.

Staten har således under lång tid uppmärksammat detta problem och vidtagit olika åtgärder. Resultaten är svåra att tyda.

Den otillräckliga rekryteringen till gymnasieskolans NV-program – och därmed underlaget för högskolans utbildningar inom matematik, naturvetenskap och teknik, däribland utbildningen av lärare i dessa ämnen – är ett förhållande som brukar lyftas fram som ett misslyckande. Under de senaste decennierna har det skett en ökning av både antalet och andelen elever i gymnasieskolan som går naturvetenskaplig/teknisk utbildning. Ökningen är emellertid inte tillräcklig.

År:	Antagna:	Andel av årskull:	Pojkar:	Flickor:
1971	17 600	16,4 %	12 400	5 000
1981	19 600	15,9 %	ca 13 500	ca 6 000
1991	19 800	18,8 %	13 300	6 500
1997	22 200	22,8 %	13 100	9 100

Försöken att vidga rekryteringen till NT/NV-programmet har framför allt lett till en ökad rekrytering av flickor. Under 1990-talet har flickornas andel på dessa utbildningar ökat från 33,4 % till 40,9 %.

Ett mycket viktigt mål för ungdomsskolan måste vara att få fler ungdomar att behålla och utveckla sitt intresse för matematik och NO-ämnena så att en större andel av dem är beredda att läsa vidare i gymnasieskolan och högskolan inom dessa ämnesområden. Omvittnat är att eleverna under de första åren i grundskolan uppvisar ett stort spontant intresse för dessa ämnen, vilket hos många svalnar någon gång under de sista åren av grundskolan. En attitydundersökning som gjorts på uppdrag av NOT-projektet (Ungdomsbarometern 1994) visar att elever både i årskurs 9 och gymnasieskolans årskurs 3 hade en grundläggande positiv attityd till naturvetenskap och teknik men man uppfattade undervisningen, främst i kemi och fysik, som till stora delar föråldrad och med svag verklighetsanknytning. Man såg en förnyelse av NO-undervisningen som ett villkor för att kunna intressera fler ungdomar för dessa ämnen.

Det tycks vara så att det finns en målkonflikt i ungdomsskolan mellan å ena sidan målet att skapa och bibehålla ett intresse för matematik och de naturvetenskapliga ämnena och å andra sidan att leva upp till de förkunskapskrav som riktas från högskolan mot gymnasieskolan och från gymnasieskolan mot grundskolan. Det finns ett intresse hos eleverna för NO-ämnena men en tveksam inställning till att söka till NV-programmet, dels därför att det anses svårt och arbetskrävande, dels för att undervisningen i NO-ämnena inte lever upp till ungdomarnas förväntningar.

I skolan försöker man skapa intresse för och förståelse av naturvetenskapliga skeenden hos eleverna genom att i undervisningen visa på sammanhang, bl.a. genom blockämnena av typen NO i grundskolan och naturkunskap i gymnasieskolan. Högskolan har inte annat än undantagsvis haft möjlighet att utveckla ett sådant blocktänkande, t.ex. genom att skapa institutioner som bedriver utvecklingsarbete eller forskning med en ämnessamverkan inom NO-området som mål. Några undantag finns, t.ex. Högskolan i Dalarna, TEMA-institutionen och den nya lärarinstitutionen i Norrköping vid Linköpings universitet.

En ökning av antalet lärare med goda och relevanta kunskaper i matematik, naturvetenskapliga och tekniska ämnen är nödvändig för att på sikt få till stånd ett större intresse hos eleverna i grundskolan och för att få dem att välja sådana studieinriktningar i gymnasieskolan. Därvid behöver man söka sig fram på olika vägar.

En åtgärd som visat sig vara mycket framgångsrik är det s.k. basåret.<sup>211</sup> Det tekniskt-naturvetenskapliga basåret, som funnits vid Högskolan i Luleå sedan 1977, inrättades i stor skala höstterminen 1992. Det är en ettårig utbildning, riktad främst till personer med avgångsbetyg från en ekonomisk eller samhällsvetenskaplig utbildning i gymnasiesko-

---

<sup>211</sup> Idén som fick fäste. Fem år med basåret. Nothäfte Nr 16/1998.

lan, och som skall ge förberedelse för naturvetenskapliga och tekniska studier i högskolan. Fram t.o.m. läsåret 1995/96 ålades genom bestämmelser i regleringsbrevet alla högskolor med naturvetenskapliga och/eller tekniska utbildningar att erbjuda basår till ett visst angivet antal studenter. Högskolorna fick också särskilda medel för detta. Sedan budgetåret 1997 har volymen på basåret blivit en fråga för lokala prioriteringar men högskolorna "skall erbjuda" s.k. basår. Basår finns också inom komvux, numera inom ramen för Kunskapslyftet. Läsåret 1997/98 studerade 4 800 personer på basåret, varav 11,3 % var födda utomlands.

Basåret i högskolan är knutet till en efterföljande utbildning inom naturvetenskap eller teknik, varför det krävs grundläggande behörighet för högskolestudier för att bli antagen. Hösten 1997 var ca 3 400 registrerade på basåret, varav ca 550 med inriktning mot utbildning till grundskollärare MA/NO. Basåret har på flera högskolor utgjort en förutsättning för att få utbildningsplatserna i NO-läroterutbildningen fyllda. År 1995/96 kom hela 31 % av studenterna på grundskolläroterutbildning MA/NO från basåret. Enligt uppgift från läroterutbildningsansvariga klarar dessa studenter sin läroterutbildning mycket bra. 9 000 personer har utbildats genom antagningarna höstterminerna 1995–1997.<sup>212</sup> 11 % påbörjade därefter utbildning till lärare i matematik eller naturvetenskapliga ämnen. Andelen som påbörjade sådana studier var högre, ju äldre studenterna var. Bland dem i åldern 41–50 år påbörjade 17 % studier.

Med hänsyn till att basåret visat sig fungera synnerligen väl som en åtgärd för att öka rekryteringen till läroterutbildning i matematik, naturvetenskap och teknik anser Läroterutbildningskommittén att det även i fortsättningen skall vara ett åliggande för högskolorna och komvux att anordna basår.

Läroterutbildningskommittén anser det vara ytterst viktigt att ansträngningar görs på alla utbildningsnivåer för att intressera en ännu större andel av ungdomskullen att söka till naturvetenskapliga och tekniska utbildningar.

Man måste således ställa stora krav på lärares kunskaper och förmåga att organisera undervisningen så att barnens naturliga nyfikenhet bibehålls och fördjupas. Det finns t.ex. i dag förskolläroterutbildning med naturvetenskaplig inriktning i Gävle, Uppsala och Malmö. Kommittén förutser att sådana kan bli oftare förekommande i den nya läroterutbildningen och därmed på sikt leda till att fler barn blir tidigt intresserade av naturvetenskap och teknik. Genom kommitténs förslag till struktur för läroterutbildning kan de som utbildar sig till lärare för förskolan och fritidshem välja en inriktning mot eller specialisering i t.ex. naturvetenskap.

---

<sup>212</sup> "En utmärkt möjlighet att byta karriär". NT-VUX-satsningen – vad blev det av den? En uppföljningsstudie. Högskoleverkets rapportserie 1998:5 R.

Det går också att kombinera en sådan utbildning med en utbildning till lärare i grundskolan inom något ämnesområde. En student, som anser det vara betungande med tre naturvetenskapliga ämnen, kan i stället välja att kombinera *ett* naturvetenskapligt ämne med andra ämnen.

Den nya strukturen för lärarutbildning som kommittén föreslår ger utrymme för studenterna att välja i vart fall sin andra inriktning eller ytterligare inriktningar under studietiden. Det gäller också valet av specialisering. Detta ger högskolorna möjlighet att intressera fler studenter att välja matematik och naturvetenskapliga ämnen under utbildningens gång.

Vidare föreslår kommittén att högskolorna organiserar både basåret och vissa delar av lärarutbildningen så att det går att bedriva studier på deltid och på distans. Genom ett flexiblere sätt att organisera utbildningen särskilt i de ämnesområden där det råder lärarbrist kan högskolorna bidra till en ökad examination av lärare för dessa ämnesområden.

#### 15.4.5 Bristen på lärare i yrkesämnena

Av kapitel 7 Utbildning av lärare i yrkesämnena framgår att det finns en stor risk för brist på sådana lärare framöver. Antagningen till lärarutbildning har också minskat drastiskt för många yrkesinriktningar. Det skulle därför behövas extraordinära åtgärder under en övergångsperiod.

För närvarande tillämpar någon högskola en ordning som innebär att sökande som saknar tillräckliga högskolemeriter antas till yrkeslärarutbildningen och då de slutfört den får de ett intyg. Examensbevis på genomgången lärarutbildning får de först när de har inhämtat 60 högskolepoäng i relevanta yrkesinriktade kurser. Lärarutbildningen anordnas som fristående kurs men är identisk med det korta lärarutbildningsprogrammet med 40-poängs praktisk-pedagogisk utbildning. Lärarutbildningskommittén kan inte stödja ett sådant förfaringsätt ens under en övergångsperiod. Det innebär att examensbevis för lärarexamen skulle utfärdas efter t.ex. yrkesstudierna men inte efter lärarutbildningen.

Visar det sig att bristen på utbildade yrkeslärare blir större än beräknat för en grupp av program kan det komma krav på en begränsad pedagogisk kurs som ger de tjänstgörande lärarna åtminstone en grund i sin pedagogiska verksamhet. Ett sådant krav skulle i realiteten leda till en återgång till YPI-modellen och skulle tveklöst peka ut yrkesläraruppgiften som den, där en lägre utbildningsnivå räcker. Lärarutbildningskommittén avvisar ett sådant förfarande.

Ett område där extra åtgärder skulle kunna vidtas med anledning av bristsituationen är ekonomiska förmåner. Eftersom de flesta potentiella yrkeslärarkandidater startar ur ett anställningsläge så överväger de gi-



vetvis om det är ekonomiskt försvarbart att lägga ner tid, pengar och personligt engagemang under flera år för att bli yrkeslärare och sedan hamna på dessas nuvarande lönenivå. Ett höjt löneläge för yrkeslärargruppen, vilket är en fråga för parterna, skulle sannolikt få en positiv effekt på rekryteringen. För att stödja dem, som önskar utbilda sig till yrkeslärare bör enligt Lärarutbildningskommitténs uppfattning regeringen utnyttja bestämmelsen i Studiestödslagen 7 kap. 1§ om särskilt vuxenstudiestöd, SVUX. ”Regeringen får meddela föreskrifter om rätt till särskilt vuxenstudiestöd för studerande vid sådana lärarutbildningar till vilka det finns behov av att förbättra rekryteringen”. För närvarande är det enbart studenter på speciallärarprogrammet som erhåller denna förmån. Det är emellertid mycket tydligt att vi står inför en bristsituation när det gäller yrkeslärare och att rekryteringen behöver förbättras. Lärarutbildningskommittén förutsätter att frågan om förmånligare studiestöd för vissa grupper av lärarstudenter kommer att behandlas i samband med arbetet med den kommande studiesociala reformen.

Ytterligare ett åtgärdsområde, nämligen möjligheter till deltidstudier och distansundervisning, har redan föreslagits som permanenta företeelser i kapitlet om utbildning av lärare i yrkesämnen. Där har kommittén också pekat på möjligheterna att till lärarutbildning rekrytera personer som utnyttjas för kortare utbildningsinsatser eller vikarier i den gymnasiala yrkesutbildningen.

I övrigt måste informations- och rekryteringsinsatserna intensifieras i linje med de satsningar som yrkeslärarutbildningarna gjort under de senaste åren. Förutom samverkan med skolor, kommuner, företag och branschorganisationer har samarbete med länsarbetsnämnderna visat sig vara fruktbart för rekrytering av yrkeslärarkandidater.

#### 15.4.6 Bristen på lärare med annan yrkeserfarenhet

Dagens lärarkår för förskolan, grundskolan och gymnasieskolans samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga program består till övervägande del av personer som direkt efter ungdomsskolan studerat vid högskolan och sedan återkommit till ungdomsskolan som lärare. De flesta lärare blir kvar i skolan hela sitt arbetsföra liv.

Lärarna i yrkesämnen skiljer sig dock från detta mönster i och med att de för sin kompetens måste ha haft omfattande yrkeserfarenhet innan de börjar lärarutbildningen. De har också kontakter med den yrkesverksamhet som deras lärargärning berör genom att deras elever har arbetsplatsförlagd utbildning. Den snabba tekniska utvecklingen har lett till att även andra personer inom arbetslivet med specifika yrkeskunskaper av relevans för ett program med yrkesämnen, har fått undervisningsuppdrag

i skolan. Detta har ibland resulterat i att personerna ifråga har funnit lärarjobbet så intressant att de har utbildat sig till yrkeslärare och bytt arbete.

För de yrkesinriktade programmen finns alltså ett ömsesidigt och fruktbart utbyte av erfarenheter och personal mellan arbetslivet och skolan. Ett liknande utbyte mellan arbetslivet utanför skolan och ungdomsskolan i övrigt skulle kunna vara lika fruktbart. Det behövs fler lärare på alla stadier och ämnesområden med erfarenhet från arbetslivet utanför skolan.

Lärarutbildningskommittén anser att det är viktigt att läraryrket bättre kopplas till arbetslivet i övrigt. Det måste finnas möjligheter att gå från en lärartjänst till annat arbete och vice versa. Kunskaper om lärande och läroprocesser får ökad betydelse inom många yrkesområden. Detta skulle också öppna för en ökad rörlighet mellan lärararbete i skolan och t.ex. utbildaruppgifter inom näringsliv och offentlig verksamhet. Kommittén anser att det är angeläget med en rekrytering till lärarutbildning och till skolan av personer med erfarenhet från arbetslivet utanför skolan. Som framgått anser kommittén detta vara viktigt för att göra skolan mera öppen i förhållande till det omgivande samhället och arbetslivet. Det kan också vara ett sätt att komma till rätta med den brist på lärare som uppstår genom stora elevkullar och genom att många lärare uppnår pensionsåldern.

Det finns många yrkeskategorier som har grundutbildning och arbetslivserfarenheter av stort intresse för skolan. Inom flera sådana yrkeskategorier råder också i dag viss arbetslöshet. Här skall nämnas några grupper. Socionomer, psykologer, journalister, ekonomer, officerare, kulturarbetare, arkitekter m.fl. har en utbildning som till stora delar torde utgöra en god grund för att som medlem i ett lärarlag verka som lärare i ungdomsskolan. Personer med naturvetenskaplig/teknisk grundutbildning, t.ex. ”gröna biologer”, högskoleutbildade från ett antal kortare utbildningar inriktade mot natur och miljö, geologer, geografer, naturvetare med smala specialområden (radiofysiker, m.m.), biomedicinska analytiker etc. har också en bakgrund som är lämplig för en lärare.

Den struktur för ny lärarutbildning som Lärarutbildningskommittén förslår ger stora möjlighet för personer att komplettera tidigare utbildning och erfarenhet för att uppnå de kunskaper som krävs för att tjänstgöra i skolan. Som kommittén ovan påpekat är det nödvändigt att högskolorna blir mera generösa vid sin prövning av ansökningar om tillgodoräknande av tidigare utbildning. För att lärarutbildningen skall bli mer anpassad till behovet hos dem som vill komplettera en tidigare utbildning eller erfarenhet skall den kunna erbjudas både på hel- och halvfart och på distans.

## 15.5 Åtgärder inom lärarutbildningen för att stärka barns och ungdomars skydd mot övergrepp

I maj 1998 lämnade Lämplighetsprövningsutredningen sitt betänkande (SOU 1998:69) Lämplighetsprövning av personal inom förskoleverksamhet, skola och skolbarnsomsorg. Utredningen hade i uppdrag att analysera om arbetsgivare bör ges ökad möjlighet eller skyldighet att kontrollera och pröva lämpligheten hos personer som skall anställas eller redan är anställda inom dessa verksamheter. Syftet med lämplighetsprövningen skulle vara att stärka barns och ungdomars skydd mot främst sexuella övergrepp.

De brott som Lämplighetsprövningsutredningen hade anledning beakta var åtgärder för att stärka barns och ungdomars skydd mot sexuella övergrepp. Utredningen har bedömt att det utöver sexualbrott också bör övervägas om inte mord, dråp, grov misshandel, människorov, grovt rån och barnpornografibrott skall beaktas i detta sammanhang.

Lämplighetsprövningsutredningen föreslår att det införs en kontroll i belastningsregistret och misstankeregistret av dem som söker arbete inom förskoleverksamhet, skola och skolbarnsomsorg. I belastningsregistret, som kommer att ersätta det nuvarande person- och belastningsregistret, skall alla påföljder för brott antecknas, dvs. alla personer som genom dom, strafföreläggande, beslut eller ordningsbot har ålagts en påföljd men också de som fått åtalsunderlåtelse. Misstankeregistret skall innehålla uppgifter om dem som är skäligen misstänkta för brott mot brottsbalken eller för annat brott med svårare påföljd än böter. Utredningen framhåller att en registerkontroll inte är detsamma som en lämplighetskontroll men dock utgör en del av en prövning av lämpligheten. Registerkontrollen skall enligt förslaget gälla endast dem som erbjuds anställning och kontrollen är således det sista ledet i anställningsförfarandet. En arbetssökande erbjuds anställning under förutsättning att vederbörande själv beställer registerutdrag från polisens belastningsregister och misstankeregister och överlämnar dessa till arbetsgivaren.

Uppgifter i registren gallras ut efter en viss tid. Det bör därför poängteras att registerutdragen inte ger besked om alla brott inom de angivna kategorierna som begåtts.

Lämplighetsprövningsutredningen framhåller att det också kan finnas skäl att överväga att införa någon form av lämplighetsprövning för att stärka skyddet mot övergrepp också vid antagning till utbildning som leder fram till yrke inom förskoleverksamhet, skola och skolbarnsomsorg. Utredningen framhåller också vikten av att lämpligheten hos dem som antagits följs upp under utbildningens gång. Av särskild vikt är det

att uppmärksamma studenters relationer till barn och ungdomar under praktikperioder.

Läroverstyrelsens utredning finner också för sin del att personer som dömts för eller står under åtal för sexualbrott och andra våldsbrott skall hindras från att antas till en lärarutbildning.

Lämplighetsprövningsutredningen har gjort en omfattande genomgång av både de juridiska och de tekniskt lämpliga möjligheter som kan och bör väljas för att kontrollera om personer dömts eller står under åtal för sådant brott att de inte bör anställas för arbete med barn och ungdom. Läroverstyrelsen vill hänvisa till Lämplighetsprövningsutredningens genomgång i dessa avseenden. Det är angeläget att minimera antalet registerkontroller dels på grund av den kränkning av den personliga integriteten som kontrollen kan anses utgöra, dels för att begränsa arbetet med registerutdragen. Kommittén föreslår därför, som en parallell till det förfarande som Lämplighetsprövningskommittén förordar, att sökande antas till lärarutbildning med förbehållet att de skall förete ett registerutdrag, av vilket framgår att vederbörande inte dömts eller står under åtal för något av de angivna brotten. Liksom Lämplighetsprövningskommittén föreslår Läroverstyrelsen att utdragen ur belastnings- och misstankeregistren begränsas till sexualbrott, mord, dråp, grov misshandel, människorov, grovt rån och barnpornografibrott samt försök till sådana brott i den mån försök är straffbart.

Det bör av informationen om lärarutbildning och bestämmelserna för antagning framgå att de som antas skall förete ett utdrag ur belastnings- och misstankeregistren och vilka brott som föranleder att en sökande inte antas. Kommittén räknar med att denna information kommer att leda till att personer, som vet att det finns sådana noteringar i belastnings- och misstankeregistren, avstår från att söka till lärarutbildning.

Läroverstyrelsen vill också framhålla den skyldighet som lärarna i lärarutbildningen, dvs. både lärarna i högskolan och lärarna i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen, har att fortlöpande bedöma huruvida en lärarstudent är lämplig för det kommande yrket eller inte. Om en person under lärarutbildningen visar sig vara olämplig i något allvarligt avseende bör åtgärder omgående vidtas.

Enligt högskolelagen (4 kap. 5 och 6 §§) finns i dag möjlighet att tillfälligt avstänga en student eller att avskilja en student tills vidare från utbildningen. Reglerna härför är dessa.

*Tillfällig avstängning* (11 kap. högskoleförordningen) är en disciplinär åtgärd som får vidtas då en student använder otillåtna hjälpmedel vid prov, stör eller hindrar undervisning, prov eller annan verksamhet inom ramen för undervisningen eller stör verksamheten vid högskolans bibliotek eller annan särskild inrättning vid högskolan. Ärenden om disciplinär

åtgärd handläggs av disciplinnämnden vid lärosätet. Den tillfälliga avstängningen får gälla sammantaget högst 6 månader.

*Avskiljande* är likaså en åtgärd som avser förhållanden under studier. En student skall avskiljas från utbildningen då han/hon lider av psykisk störning, missbrukar alkohol eller narkotika eller har gjort sig skyldig till allvarlig brottslighet. Som ytterligare förutsättning för ett avskiljande gäller att det skall bedömas föreligga en påtaglig risk för att studenten på grund av de angivna förhållandena kan skada en annan person eller värdefull egendom *under utbildningen*. Det finns således enligt nu gällande bestämmelser inte någon laglig grund för att vid beslutet om avskiljande ta hänsyn till en bedömning av om det föreligger en risk för att vederbörande kan skada någon under den kommande yrkesverksamheten.

Frågor om avskiljande prövas av Högskolans avskiljandenämnd.<sup>213</sup> Beslutet innebär att studenten inte får fortsätta den pågående utbildningen. Såvida avskiljandenämnden inte förordnar annat innebär ett beslut att studenten inte får antas till annan utbildning av samma slag. Nämnden kan också besluta att studenten inte får antas till någon annan högskoleutbildning. I genomsnitt är det per år ca 5–6 av de sammanlagt ca 300 000 högskolestudenterna som avskiljs.

Det har förekommit att en student dömts för en pedofil handling men inte kunnat avskiljas från utbildningen eftersom det inte återstod någon praktik. Det fanns således inte någon risk för att studenten skulle skada någon under den resterande delen av utbildningen.

Lärarutbildningskommittén föreslår att 4 kap. 6 § högskolelagen ändras så att det blir möjligt att vid bedömningen också väga in påtaglig risk för att vederbörande kan komma att skada någon under en kommande yrkesutövning som gäller arbete med barn och ungdom.

Kommittén är medveten om att bestämmelserna i högskolelagen nu avser all högskoleutbildning. Den ändring kommittén föreslår bör i första hand gälla studenter på utbildning som leder till en yrkesexamen som lärare. Kommittén menar dock att regeringen bör överväga om inte ändringen också bör omfatta andra yrkesexamina, t.ex. dem som leder till vårdyrken.

---

<sup>213</sup> Förordning (1987:915) om avskiljande av studenter från högskoleutbildning.

## 15.6 Sammanfattning av Lärarytbildningskommitténs bedömning och förslag

- Korrekta uppgifter är av avgörande betydelse för möjligheterna att på ett vederhäftigt sätt analysera sökandentresset och examinationsförhållandena inom olika lärarytbildningar och för att man skall kunna komma till rätta med de brister och tillkortakommanden som faktiskt finns.
- Högskolorna borde vara noggrannare med att följa upp studenternas "rester" och skapa förutsättningar för dem att i tid slutföra studierna. Det är naturligt att högskolorna följer upp examensfrekvensen inom olika utbildningar som ett led i sitt kvalitetsarbete.
- Kommunerna, som anställt lärare utan examen, borde i sin egenskap av arbetsgivare uppmuntra dessa att slutföra sina studier och genom olika åtgärder underlätta detta.
- I stället för att vid dimensioneringen av lärarytbildning strikt följa det prognosticerade behovet av lärare, vilket varierar kraftigt på grund av växlingarna i årskullarnas storlek, bör det finnas en större kapacitet i lärarytbildningen, än nyrekryteringsbehovet av lärare, eftersom personer med lärarytbildning är värdefulla och efterfrågade också för många andra sektorer av arbetsmarknaden.
- Frågor om introduktionen av nyanställda lärare kan vara ett lämpligt område för samverkan mellan högskola och skola inom ramen för regionala utvecklingscentra.
- Den struktur för ny lärarytbildning som Lärarytbildningskommittén föreslår innebär möjlighet för alla lärare att genom kompletterande studier vidga sin kompetens, vilket öppnar nya vägar inom yrket. Fler lärare kan följa de stora årskullarna en bit genom "stadierna" och senare återvända då en ny "våg" börjar rulla genom utbildningssystemet.

- Det måste anses ingå i uppdraget som lärare i lärarutbildningen – både i de högskoleförlagda och de verksamhetsförlagda delarna – att främja en lärarstudents utveckling och, där det är nödvändigt, råda en lärarstudent att byta studiebana.
- Erfarenheterna från kompletterande lärarutbildning för invandrare bör tas till vara för att anordna sådan utbildning på flera högskolor. Den nya lärarutbildningsstrukturen kommer att underlätta också för personer med utländsk utbildning att vid behov komplettera den.
- Bestämmelsen ”behärska svenska språket” i skollagen bör ändras till ”tillräckliga kunskaper i svenska språket med hänsyn till tjänsten”.
- Vid beslut om tillgodoräknande av tidigare utbildning bör bedömningen utgå från personers kunskaper i stället för en snäv jämförelse av de kurser som ingår i personens utbildning med de kurser som ingår i en svensk utbildning. Godkänd prövning av att en person har yrkeskunskaper jämförbara med vad en svensk yrkesutbildning ger skall jämföras med grundutbildning inom yrket vid ansökan till utbildning av lärare i yrkesämnen.
- Rekryteringstjänster bör inrättas för arbetslösa invandrare med utländsk lärarutbildning samt för män som vill arbeta i förskola, skola eller fritidsverksamhet.
- Högskolor, kommuner och arbetsförmedlingar bör göra ytterligare gemensamma ansträngningar för att intressera personer med utländsk bakgrund för läraryrket, t.ex. i samarbete med invandrarföreningar.
- Högskolor, kommuner och arbetsförmedlingar bör tillsammans vidta åtgärder för att öka mäns intresse för lärarutbildning. Rekryteringskampanjer bör riktas till föreningar och organisationer som verkar inom fritidsområdet och till manliga fritidsledare.
- För att öka rekryteringen till lärarutbildning i matematik, naturvetenskap och teknik bör det även i fortsättningen vara ett åliggande för högskolorna och komvux att anordna basår.
- Regeringen föreslås utnyttja sina möjligheter i studiestödslagen att föreskiva att särskilt vuxenstudiestöd skall utgå för studerande i utbildning till lärare i yrkesämnen. Frågan om förmånligare studiestöd förutsätts också bli behandlad i arbetet med den kommande studiesociala reformen.

- Den nya strukturen för lärarutbildning gör det möjligt att kombinera naturvetenskap och teknik med studier till t.ex. förskollärare och att välja något naturvetenskapligt ämne utan att som i dag vara tvungen att ha tre naturvetenskapliga ämnen för att bli lärare i grundskolan. Genom att studenterna kan göra successiva val av inriktning och specialisering får högskolorna möjlighet att inspirera fler att välja matematik eller naturvetenskapligt ämne än de som valt detta från början. Både basår och delar av lärarutbildningen bör organiseras för distansstudier.
- Det är angeläget med en rekrytering till lärarutbildning och till skolan av personer med erfarenhet från arbetslivet utanför skolan. Strukturen för den nya lärarutbildningen ger stora möjlighet för personer att komplettera tidigare utbildning och erfarenhet för att uppnå de kunskaper som krävs. Det är nödvändigt att högskolorna blir mera generösa vid sin prövning av ansökningar om tillgodoräknande av tidigare utbildning. Utbildning bör erbjudas både på hel- och halvfart och på distans.
- För att undvika risken att personer, som dömts för eller står under åtal för sexualbrott, mord, dråp, grov misshandel, människorov, grovt rån och barnpornografibrott, antas till lärarutbildning skall studenter förete utdrag ur polisens belastningsregister och misstankeregister.
- kap. 6 § högskolelagen bör ändras så att det vid bedömning av skäl för avskiljande av en student från lärarutbildningen också kan tas hänsyn till risk för att vederbörande kan komma att skada någon under kommande yrkesutövning.



## 16 Mål och principer för styrning av lärarutbildning

### 16.1 Utgångspunkter

I kommitténs uppdrag ingår att ange förslag till mål och principer för styrningen av lärarutbildningen. Såsom särskilt påpekas i direktiven till kommittén bestämmer högskolorna nu själva om utbud, innehåll och organisation av utbildningarna. I kommitténs uppgift att lämna förslag till förnyelse av lärarutbildningen ingår också att redovisa hur statsmakernas beslut om förändringar skall kunna förverkligas. Frågan om styrningen av lärarutbildningen är därmed strategiskt viktig.

Ända sedan de första besluten om lärarutbildning i mitten av 1850-talet har dess betydelse för skolan betonats.<sup>214</sup> Lärarutbildningskommitténs utgångspunkt är att lärarutbildningen fortfarande skall vara ett av statens medel för att förverkliga samhällets intentioner med skolan. Kommittén använder i detta kapitel begreppen staten och statlig om riksdagen, regeringen och Högskoleverket. Universitetens och högskolornas interna organisation och beslutsstruktur benämns inte här som statlig styrning även om det alldeles övervägande antalet lärosäten är statliga.

Den politiska styrningen av skolan och högskolan har förändrats i riktning mot en tydlig mål- och resultatstyrning. Jämte skollagen, läroplanerna och kursplanerna är lärarnas kompetens en garant för att utbildningen i skolan är likvärdig varhelst den anordnas. Detta leder i sin tur till krav på att utbildningen av lärare skall vara likvärdig, dvs. leda till samma höga kompetens, oberoende av vid vilket universitet eller högskola utbildningen sker. En självklar utgångspunkt för Lärarutbildningskommittén är att lärarutbildning lika lite som skolans utbildning behöver vara likadant organiserad eller ha samma innehåll överallt för att ha likvärdig kvalitet. Frågan är hur statsmakterna skall skaffa sig garantier för att lärarutbildningen har lika hög kvalitet överallt.

Styrning är ytterst ett system för fördelning av ansvar och möjligheter att ta detta ansvar på olika nivåer. Kommittén vill vidga diskussionen till att också omfatta frågan om vilka organisationer, grupper och intressenter som i skilda avseenden har eller bör ha inflytande över lärarutbildningen. Kommittén tänker här särskilt på lärarstudenter (enskilda

---

<sup>214</sup> Linné, A. (1998). Lärarutbildning som ett statens styrinstrument för skolan. Utbildningshistoria 1998: Föreningen för svensk undervisningshistoria, Uppsala.

eller i grupp), skolor, kommuner, Skolverket, lärarnas och skollära fackliga organisationer och andra intressen i samhället. För att uttrycka olika intressenters inflytande kan man använda begreppen uppdragsstyrning, deltagarstyrning, avnämning, professionsstyrning och producentstyrning.

Statens uppdrag till universitet och högskolor att anordna lärarutbildning innebär en uppdragsstyrning. Statens styrning gentemot högskolan är därvid såväl ideologisk som juridisk och ekonomisk. För den juridiska styrningen används förordningar. Målen i examensordningen – som också är uttryck för den ideologiska styrningen – är t.ex. fastlagda i en förordning. En annan form av styrning eller inflytande utövas genom samråd och dialog, s.k. diskursiv styrning.

Deltagarstyrning kallas den styrning och det inflytande som studenterna i lärarutbildningen kan ha. Avnämning kan utövas av kommuner, skolor m.fl. som avnämning av de utbildade lärarna. Också arbetslivet i övrigt kan anses vara "avnämning" på så sätt att de blivande lärarna kommer att svara för utbildningen av dem som senare anställs i arbetslivet. Verksamma lärare i skolväsendet kan utöva en professionsstyrning. Mycket talar för att högskolorna som producenter har det starkaste inflytandet över lärarutbildningen. Enligt högskolelagen och högskoleförordningen beslutar universitetet och högskolorna själva i ett stort antal avseenden när det gäller den högre utbildningen (se bilaga 5).

Det har i olika sammanhang, bl.a. vid diskussioner med referensgruppen och i skrivelser till Lärarutbildningskommittén, framkommit önskemål om ett större inflytande från studenter, kommuner, företrädare för arbetslivet och lärarnas fackliga organisationer m.fl. Studenterna vill ha ökat inflytande såväl över de egna studierna som genom sina organisationer.<sup>215</sup> Professionen önskar representation i de organ inom högskolan som fattar beslut om lärarutbildning. Kommunerna vill ha ökat inflytande både som medansvariga för lärarutbildningen och i sin egenskap av avnämning. Svenska Kommunförbundet har föreslagit införande av extern examination, vilket ger avnämningarna en mer beställarliknande roll i förhållande till högskolan. Detta är också Svenska Arbetsgivarförbundet utgångspunkt i debattskriften *För skolan och det livslånga lärandet* – en radikalt förändrad lärarutbildning.

Den högre utbildningen är av stor betydelse för många organisationer och grupper i samhället och de har också berättigat intresse av att kunna påverka utbildningen i olika avseenden. Samtidigt vill kommittén framhålla att den som bedriver en verksamhet, i detta fall universitetet och högskolorna, är den som måste ta – och tillåtas ta – ansvar för att bedriva och utveckla sin verksamhet. Den viktiga frågan blir således hur upp-

---

<sup>215</sup> Studentinflytande inom högskolan, Ds 1998:51.

dragsstyrningen, deltagarstyrningen, avnämarsstyrningen, professionsstyrningen och producentstyrningen skall balanseras mot varandra. Det gäller också i vilka avseenden inflytandet för andra berörda än högskolan bör stärkas och i vilka former detta bör ske.

Högskolan har sedan 1993 års avreglering en omfattande självständighet i förhållande till riksdagen och regeringen. Lärarutbildningen är dock mera styrd av statsmakterna än andra högskoleutbildningar. Detta kan enligt Lärarutbildningskommitténs uppfattning mycket väl försvaras med hänsyn till lärarutbildningens roll i styrningen av skolan. Det viktigaste måste dock vara att styrningen är adekvat i förhållande till de krav staten som uppdragsgivare ställer på lärarutbildningen och till det ansvar som högskolan ikläder sig genom åtagandet att anordna utbildningen.

Det är därför fråga om att välja de områden och de strategier som har avgörande betydelse för att lärarutbildningarna skall svara mot kraven på vetenskaplighet och kunskapsutveckling inom skilda ämnesområden och vara ett verksamt medel för att åstadkomma en likvärdig skolutbildning. Samtidigt är den akademiska friheten en grundläggande förutsättning för att den högre utbildningen skall kunna fortsätta utvecklas. Kommittén kan konstatera att lärosätena nu lägger ner stora ansträngningar på att förändra sina lärarutbildningar och också att de visat stor öppenhet gentemot och stort intresse för kommittén och dess arbete. Kommittén vill därför deklarerat att behovet att "vässa" den statliga styrningen och att öka inflytandet från lärarutbildningarnas intressenter måste vägas mot behovet att behålla så stor akademisk frihet att den inneboende utvecklingskraften inte hindras. Samtidigt vill kommittén inte påstå att lokal frihet automatiskt leder till utveckling.

Innan Lärarutbildningskommittén kommer in på frågan om avvägningen mellan olika intressen av ansvaret för lärarutbildningen i olika avseenden, ger kommittén som bakgrund en kort redovisning av de system som staten tidigare använt och nu använder för att styra den högre utbildningen.

## 16.2 Tidigare styrsystem

### Regelstyrningen

Under tiden fram till mitten av 1970-talet styrde staten den offentliga utbildningen främst genom regler. Regelstyrningen innebar att organisationen och dimensioneringen av utbildningen var så fast reglerad att det inte behövdes några särskilda ekonomiska spärrar.

Statsmakterna beslutade vilka utbildningslinjer som skulle finnas, vid vilka lärosäten de skulle få anordnas samt hur många studenter som skulle antas till dem. Vissa utbildningar var således "spärrade". Staten beslutade vidare om en normalstudieplan för respektive ämne. I denna framgick hur mycket av undervisningen som skulle ske i form av föreläsningar, seminarier, gruppövningar etc., vilken typ av lärare som skulle användas, dvs. professor, lektor, assistent, samt hur stora studentgrupperna skulle vara i olika undervisningsmoment. Den s.k. universitetsautomatiken reglerade lärartilldelningen.

De spärrade utbildningarna dimensionerades efter en bedömning av arbetsmarknadens behov. Övriga utbildningar dimensionerades efter de studerandes efterfrågan, vilken ökade kraftigt under perioden från början av 1950-talet till 1970-talet, den s.k. Expansionens tid.<sup>216</sup> Under denna period ökade det totala antalet studenter från 20 000 till 130 000 och antalet nyinskrivna per år från ca 4 000 till 30 000.

Denna regelstyrda period omfattade tiden fram till mitten av 1970-talet.

### Styrning genom planering och resurser

De allmänna utbildningslinjerna fördes vid 1975 års högskolereform samman till utbildningssektorer. En av yrkesutbildningssektorerna var Utbildning för undervisningsyrken. Planeringen av högskolan skulle nu bygga på en bedömning av behovet av utbildade inom de olika utbildningssektorerna och på studenternas intresse för olika utbildningar. Det gjordes emellertid inte några särskilda insatser för att få underlag för vare sig studentefterfrågan eller arbetsmarknadsbehoven.<sup>217</sup> Varken anslagsframställning, budgetproposition eller riksdagsbeslut byggde heller på några avvägningar om utbildningsbehovet inom sektorerna. Bedömningarna gjordes fortfarande per utbildningslinje. Anslagen anvisades per sektor men beräkningarna utgick från den tidigare medelsanvänd-

<sup>216</sup> Utbildningsutskottets rapport 1996/97:URD4 Grundläggande högskoleutbildning, former för politik och planering.

<sup>217</sup> Ibid.

ningen. I praktiken var det således den omfattning och inriktning på utbildningsutbudet som vuxit fram under 1960-talet som styrde planeringen.

Genom att staten anvisade resurser på en viss nivå skapades garantier för att verksamheten kunde hålla en viss minsta kvalitet. Ur detta perspektiv kan man säga att staten alltid styrt – och fortfarande styr – högskolan med resurser. Det avgörande är emellertid om förutsättningarna för resurstilldelningen är beroende av en viss angiven organisation. Så var det under resursstyrningens tid. Först när denna koppling upphör kan en renodlad resursstyrning ge staten möjlighet att överlåta besluten om organisation till den lokala nivån. Det förutsätter i sin tur att det är andra faktorer än organisationen som bildar underlag för beräkningen av resurserna. Så är det i dagens system.

## 16.3 Det nuvarande styrsystemet

### Den statliga styrningen – frihet från styrning?

Dagens system började gälla den 1 juli 1993 efter beslut av riksdagen med anledning av propositionen Frihet för kvalitet (prop. 1992/93:1), den s.k. Frihetspropositionen. Avsikten var att de statliga universiteten och högskolorna skulle få större frihet att besluta om bl.a. utbildningsutbud, studieorganisation, institutionell organisation, antagning av studenter och användningen av resurser.

De viktigaste motiven som regeringen angav för förändringarna var:

*”att väsentligt öka universitetens och högskolornas frihet i förhållande till regering och riksdag,  
att stimulera till mångfald i fråga om såväl innehåll i som organisation av verksamheten,  
att höja kvaliteten i verksamheten,  
att utnyttja resurserna effektivt,  
att öka antalet studenter och doktorander som fullföljer sin utbildning och  
att anpassa utbildningsutbudet inom den grundläggande högskoleutbildningen till studenternas efterfrågan.”*<sup>218</sup>

---

<sup>218</sup> Reform och förändring; Organisation och verksamhet vid universitet och högskolor efter 1993 års universitets- och högskolereform, betänkande (SOU 1996:21) av Utredningen om uppföljning av 1993 års universitets- och högskolereform (RUT- 93).

Frihetspropositionen sammanfattade i princip en serie riksdagsbeslut från slutet av 1980-talet. Genom dessa beslut ändrades styrningen till målstyrning. Så skedde vid denna tid för hela den statliga och merparten av den statsunderstödda verksamheten.

Nedan följer i korthet en redovisning av fördelningen av ansvaret i dag mellan staten och lärosätena när det gäller den högre utbildningen (se också förteckning i bilaga 5).

Det är staten som inrättar universitet och högskolor, beslutar vilka examina som får finnas och vid vilka lärosätena dessa får utfärdas. Staten har vidare beslutat om högskoleutbildningens grundstruktur, dvs. att grundläggande högskoleutbildning bedrivs i form av kurser, som kan sammanföras till utbildningsprogram, och att det skall finnas en utbildningsplan för programmen.

Respektive universitet och högskola, som fått en viss examensrätt, beslutar själv om att inrätta utbildningsprogrammet och om att utbildning inom programmet skall anordnas. Lärosätet beslutar också om vilka kurser som skall finnas och om utbildningsplanerna.

Staten beslutar per lärosäte om resurser samt mål för det totala antalet helårsstudenter och vissa examina. Det förekommer att staten också anger att viss utbildning skall minska eller öka. Detta är fallet för vissa av lärarutbildningarna. Varje universitet och högskola beslutar inom dessa ramar om dimensioneringen och om resursernas fördelning.

Staten anger i examensordningen vilka mål i termer av antal poäng samt vissa kunskaper och förmågor studenten skall ha uppfyllt för att få examen. Universiteten och högskolorna kan i utbildningsplanen ange ytterligare mål och i kursplanerna kunskapskrav för olika ämnen och poängnivåer.

Staten anger behörighetskrav för olika utbildningsprogram i form av dels grundläggande behörighetskrav, dels standardbehörigheter för olika yrkesexamina, däribland olika lärarexamina. Universiteten och högskolorna fastställer sin antagningsordning.

Högskoleverket har bl.a. i uppdrag att främja universitetens och högskolornas arbete med kvalitetsutveckling genom uppföljning och utvärdering samt information. Högskoleverket har också en roll i uppdragsstyrningen av universiteten och högskolorna genom besluten om rätt för offentliga universitet och högskolor att utfärda examina. I fråga om enskilda utbildningsanordnare yttrar sig Högskoleverket till regeringen. Dessutom har Högskoleverket i uppgift att främja intresset för högskoleutbildning och forskning.<sup>219</sup>

---

<sup>219</sup> Förordning 1995:945 med instruktion för Högskoleverket.

I princip kan den statliga styrningen sägas syfta till att reglera tre förhållanden, nämligen *totala kostnader för högre utbildning samt utbildningens omfattning och kvalitet*.

Redan högskolelagens inledning<sup>220</sup> markerar kravet på kvalitet. Det framgår där bl.a. att utbildning, forskning och utvecklingsarbete skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och att högskolorna skall samverka med det omgivande samhället. Högskoleförordningen och regleringsbrevet innehåller ytterligare bestämmelser som är avsedda att lägga fast en kvalitetsgrad.

### Högskolornas interna styrning

När man diskuterar styrningen av högskolan är det vanligt att man talar om högskolan som ett enda beslutsorgan. Det kan därför vara på sin plats att redovisa att universiteten och högskolorna har ett antal beslutsnivåer. Vissa förutsättningar för högskolornas organisation är reglerade av staten.

Varje universitet och högskola har en styrelse som har ”inseende över högskolans alla angelägenheter och svarar för att dess uppgifter fullföljs”.<sup>221</sup> Styrelsen för en högskola består nu av 15 personer. Dessa är ordföranden, rektor, representanter för politiska partier, allmänna intressen samt lärare och studenter. Rektor är närmast under styrelsen ansvarig för ledningen av högskolan. Rektor utses av regeringen. Prorektor är rektors ställföreträdare.

Sedan den 1 januari 1999 är det universiteten och högskolorna själva som beslutar om fakultetsorganisationen. Det skall finnas minst *en* fakultetsnämnd vid högskola där det finns vetenskapsområde för forskning och forskarutbildning. Fakultetsnämnderna ansvarar också för grundutbildning såvida inte universitetet eller högskolan inrättat ett särskilt organ för den. Grundutbildningsorgan finns således på högskolor där det inte finns fakulteter eller där grundutbildningen inte ingår i någon fakultet, t.ex. en utbildningsnämnd för lärarutbildning. Flertalet ledamöter i fakultets- och grundutbildningsnämnden skall vara vetenskapligt kompetenta lärare. Studenterna har rätt att vara representerade med minst tre ledamöter.

Det finns inte längre några centrala bestämmelser om den nivå som institutionerna representerar. Som regel inrättas institutioner av universitetets respektive högskolans styrelse för ämne eller grupper av ämnen inom grundutbildningen. Prefekten är chef för institutionen. Styrelsen

---

<sup>220</sup> 1 kap. 2 § högskolelagen.

<sup>221</sup> 2 kap. 2 § högskolelagen.

eller prefekten beslutar om budget, tjänstefördelning, förslag till kursplan inklusive eventuella krav på särskild behörighet för studier av respektive ämne.

Hur universitetens och högskolornas förvaltning och administration organiseras och leds skiftar mellan lärosätena. I vissa fall har fakultetsnämnderna fått administrativa uppgifter som utlokaliseras från den centrala förvaltningen – i andra fall har institutionernas administrativa uppgifter ökat.

## 16.4 Överväganden om styrningen av lärarutbildningen

Olika utvärderingar har, som kommittén redovisade i kapitel 2 Inledning, pekat på behov av förändringar av lärarutbildningen i flera avseenden. Önskemål om ökat inflytande har framförts av bl.a. studenter, kommuner, företrädare för arbetslivet och de fackliga organisationerna. Dessa synpunkter – och förmodligen också tillkomsten av Lärarutbildningskommittén – har blivit en påtryckning på högskolorna att förändra sina lärarutbildningar. Kommittén kan konstatera att det nu finns en stor förändringsberedskap inom lärarutbildningarna.

Kommittén har erfarit att lärarutbildningarna även tidigare diskuterat förbättringar. Dessa diskussioner har emellertid förts inom respektive lärarutbildning och sällan med kommuner, skolor och andra intressenter, vilket inneburit att förändringssträvandena varit föga kända och heller inte kunnat påverkas av intressenter utanför högskolan. Det pågår nu en utveckling av kontakterna med kommunerna bl.a. inom ramen för regionala utvecklingscentra.

Lärarutbildningskommittén vill betona vikten av att högskolorna fortsätter att utveckla sin organisation och sina arbetsformer. Högskolorna bör dels bli mera lyhörda för nya behov som framförs av lärarutbildningens intressenter och utveckla dialogen med dessa, dels ta ansvaret för att genomföra lärarutbildningen i sin helhet i enlighet med uppdraget från staten.

### 16.4.1 Regionala utvecklingscentra

Regionala utvecklingscentra håller nu på att utvecklas som en mötesplats för dialog mellan högskolor med lärarutbildning och kommuner/skolor inom respektive "region". Förslaget om regionala utvecklingscentra presenterades i betänkandet (Ds 1996:16) Lärarutbildning i förändring. Regeringen framhöll i budgetpropositionen för år 1997 att ett regionalt ut-



vecklingscentrum skulle kunna bli ett forum för gemensamma frågor för grundutbildning, kompetensutveckling och forskning osv. Högskoleverket och Skolverket har nyligen i en gemensam rapport redovisat dels det arbete de båda verken har bedrivit som en följd av ett uppdrag från regeringen att stimulera utvecklingen av regionala utvecklingscentra, dels hur dessa centra har utvecklats.

Kommittén kan konstatera att förutsättningarna för en ökad dialog mellan högskolorna med lärarutbildning och kommuner, förskolor, skolor och vuxenutbildning har ökat betydligt genom tillkomsten av regionala utvecklingscentra. Denna dialog är mycket betydelsefull för utvecklingen av lärarutbildningen och också för att universiteten och högskolorna skall kunna medverka i olika utvecklings- och forskningsprojekt för lärare i förskolor, förskoleklasser, skolor och vuxenutbildning. Kommittén kan också konstatera, som ett resultat av en enkät kommittén tillställt högskolorna, att det finns många positiva exempel på samarbete. Ett sådant är ett fördjupat samarbete kring studenternas praktik och examensarbete. Ett annat är forskningscirkel för verksamma lärare. Det finns många projekt om IT som pedagogiskt hjälpmedel.

Lärarutbildningskommittén skall enligt direktiven redovisa möjliga vägar att organisera regionala utvecklingscentra. Utvecklingen av regionala utvecklingscentra har kommit olika långt i olika regioner. Formerna för samarbetet skiftar också. I vissa fall finns avtal som reglerar samarbetet och kostnaderna för det. I någon region, där det finns flera högskolor, vill kommunerna inte begränsa sitt samarbete till endast en av dem. Förutsättningarna för att hitta relevanta former för samverkan skiljer sig naturligtvis mellan storstadsregionernas mångfald av aktörer såväl inom universitetets/högskolevärlden som hos omvärlden och andra regioner där högskolan på ett tydligare sätt är en part i kontakt med närområdets kommuner och arbetsliv. Möjligheterna att hitta former för samverkan och dialog är mer komplexa i en större organisation med flera fristående aktörer men behovet av mötesplatser är där minst lika stort eller kanske rent av större.

Lärarutbildningskommittén anser att det är positivt att formerna för samarbetet skiftar utifrån lokala och regionala förutsättningar och anser därför inte att statsmakterna skall sätta upp något regelverk för samarbetet och hur det skall organiseras. Kommittén vill särskilt betona vikten av att formen för dialog och samverkan mellan kommun och lärarutbildning utvecklas på jämbördig bas. Båda parter har ansvar för detta. I den mån en dialog behöver initieras måste högskolan anses vara den som skall ta det första initiativet. Det får dock inte leda till att endast högskolan "äger" det forum för dialog som kallas regionalt utvecklingscentrum.

I betänkandet Lärarutbildning i förändring förutsattes att regionala utvecklingscentra också skulle kunna utveckla kompetens inom sinsemellan olika områden. Regeringen skulle också kunna lägga ut beställningar till ett sådant centrum. I budgetpropositionen för 1997 redovisade regeringen sin avsikt att stödja utvecklingen av regionala utvecklingscentra genom att t.ex. utnyttja dem för skilda uppdrag.

Det finns flera exempel på nationella resurscentra; ett nationellt centrum för svenska som andraspråk och sfi och flera centra för utveckling av undervisningen inom naturvetenskap och teknik samt matematik. De regionala utvecklingscentra har emellertid hittills koncentrerat sina ansträngningar på att etablera samarbete mellan högskolan och kommunerna i dess närhet. Kommittén finner detta naturligt. Kommittén håller det dock för troligt att de längre fram också kan komma att profilera sig på olika sakområden och därmed själva utveckla en viss fördelning av ansvar mellan sig. I den mån detta sker kommer de regionala utvecklingscentra att ta på sig ett nationellt utvecklingsansvar inom sakområdet i fråga utan att detta alltid behöver ske som en följd av ett uppdrag från regeringen.

Kommittén vill också betona att hur positivt det än är med regionala utvecklingscentra så förtar det inte nödvändigheten av kontakter mellan alla institutioner engagerade i lärarutbildning och det kommunala skolväsendet.

#### 16.4.2 Högskolans interna ledning av lärarutbildningen

I betänkandet Lärarutbildning i förändring, liksom i andra sammanhang, påpekas vikten av att det återinförs ett sammanhållande organ för lärarutbildningen, "ett forum för påverkan, beslut om resursfördelning, styrning och utveckling", "en beslutsstruktur som kan säkerställa en väl sammanhållen lärarutbildning där de studerande efter sin utbildning uppfyller alla kraven i examensordningen och ett fungerande uppföljnings- och utvärderingssystem".<sup>222</sup>

I budgetpropositionen för år 1997 tog regeringen upp denna fråga. "Vid varje universitet och högskola med lärarutbildning bör högskoleledningen ta ett samlat ansvar för denna. Lärarutbildningen bör vara väl sammanhållen, av hög kvalitet och likvärdig med lärarutbildningarna vid övriga lärosäten i landet."

---

<sup>222</sup> Lärarutbildning i förändring, Ds 1996:1 samt Professionella lärare? – Lärarförbundets utvärdering av grundskollärarutbildningen, stencil Lärarförbundet 1995.

Lärarutbildningskommittén bedömer det så att den organisation som flertalet högskolor valt för lärarutbildningen efter 1993 inte varit ändamålsenlig för att ta emot signaler från vare sig staten eller omvärlden och inte heller för att utveckla ett samspel med organ utanför högskolan. Genom avsaknaden av ett samlat organ med ansvar för lärarutbildning har det inte funnits en entydig mottagare av lärarutbildningsuppdraget inom högskolan och därmed ingen som tagit ansvar för att lärarutbildningen genomförs i enlighet med målen. Signalen att högskolorna själva skall fatta beslut har haft stort genomslag.

Lärarutbildningskommittén har därför vid sina besök och övriga kontakter med företrädare för lärarutbildningarna uppmärksammat frågan om lärosätenas beslutsstruktur och de därmed sammanhängande möjligheterna att styra lärarutbildningen. Kommittén har också riktat en enkät till samtliga högskolor med lärarutbildning som bl.a. innehöll frågor om organisationen av lärarutbildning. Det framgår av svaren att förutsättningarna för ett sammanhållet ansvar för lärarutbildningarna skiftar mycket mellan högskolorna. Detta kan uttryckas i hur många institutioner som medverkar i lärarutbildningen. På några lärosäten är det endast en institution, på andra mellan 5–10 medan det på stora lärosäten kan vara ända upp till 35 institutioner. Lärarhögskolan i Stockholm har att samarbeta med sammanlagt 47 institutioner inom 5 lärosäten.

Kommittén kan konstatera att antalet institutioner som medverkar i lärarutbildningen inte i sig är avgörande för möjligheterna att ta ett sammanhållet ansvar för lärarutbildningen. Det finns stora lärosäten med många institutioner som har skapat en beslutsstruktur som ger dessa förutsättningar. Det kan innebära att en av fakultetsnämnderna eller en grundutbildningsnämnd har det samlade ansvaret.

Av enkätsvaren framgår att flertalet lärosäten nu har inrättat en utbildningsnämnd e.dyl. för lärarutbildningen. I vissa fall har utbildningsnämnden en rådgivande funktion i förhållande till fakultetsnämnden. Då fattar fakultetsnämnden besluten om grundutbildningens organisation och innehåll samt om fördelningen av resurser direkt till institutionerna. Vid andra högskolor har utbildningsnämnden det samlade ansvaret för lärarutbildningen.

Vid ett antal högskolor är ansvaret för lärarutbildningen fortfarande delat. Utbildningsnämnden har således vid vissa högskolor ett utvecklingsansvar, vid andra även ansvar för beslut om utbildningsplaner, vid ytterligare några också beslut om dimensionering och resursanvändning. Ett delat ansvar innebär att beslutanderätten i något av dessa avseenden ankommer på en annan instans inom högskolan, oftast på fakultetsnämnderna. På vissa högskolor fördelas en mindre del av resurserna av utbildningsnämnden (motsv.) för bestämda kvalitetshöjande insatser i utbildningen medan merparten av resurserna fördelas av fakulteten direkt

till institutionerna. Vid andra lärosäten fördelas samtliga resurser direkt till institutionerna.

Kommittén finner det vara utomordentligt betydelsefullt att högskolor med lärarutbildning har sådana beslutsstrukturer att det finns ett sammanhållet ansvar för utbildningen. Som framgått eftersträvar flertalet högskolor en sådan och många har inrättat en grundutbildningsnämnd för lärarutbildning. Kommittén har emellertid kunnat konstatera att det inte alltid innebär att den formella beslutsstrukturen stämmer överens med ambitionen om det samlade greppet. Ett av de mera påtagliga tecknen på detta är att besluten om resurser för en utbildning inte samordnas med besluten om utbildningsuppdrag med krav på innehåll och kvalitet i utbildningen. Vid redovisningen av förslaget till ny struktur för lärarutbildningen betonar kommittén att studierna av inriktningarna skall ha en tydlig yrkesanknytning. Detta kommer till uttryck bl.a. genom förslaget att en del av inriktningen skall inhämtas under verksamhetsförlagda studier. Också av denna anledning finns det skäl att införa ett organ som håller samman lärarutbildningen.

Kommittén föreslår därför att statsmakterna beslutar att det inom varje lärosäte skall finnas ett särskilt organ med samlat ansvar för lärarutbildning. Kommittén har i kapitel 12 En forskningsstrategi för lärarutbildning och pedagogisk verksamhet föreslagit införandet av ett femte vetenskapsområde. Därmed blir det naturligt att det vid de lärosäten där detta kommer att finnas inrättas en fakultetsnämnd eller annat organ med ansvar för både forskning, forskarutbildning och grundutbildningen av lärare. Lärarutbildningskommittén anser att det bör finnas ett särskilt beslutsorgan för lärarutbildning också vid övriga högskolor med sådan utbildning. Flertalet högskolor har inrättat någon form av nämnd för lärarutbildning. Den har dock inte alltid de beslutsfunktioner som en fakultetsnämnd eller ett författningsreglerat särskilt organ har.

Kommittén föreslår att det i fakultetsnämnden respektive det särskilda organet för lärarutbildning skall finnas någon eller några företrädare för vardera lärare i högskolan, studenter, kommuner, arbetslivet och verksamma lärare inom skolväsendet genom sina fackliga organisationer.

Det är vanligt att det finns ledamöter som representerar det omgivande samhället i en grundutbildningsnämnd för lärarutbildning. Kommittén anser det självklart att kommunerna såsom medverkande i den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen och också som dominerande blivande arbetsgivare skall vara företrädare genom en eller ett par representanter i det särskilda organet.

Kommittén har noterat att lärarnas fackliga organisationer framfört förslag om att de skall vara representerade i de organ som fattar beslut om lärarutbildning.

Det finns, menar kommittén, anledning att låta kraven från den yrkesverksamhet till vilken utbildningen syftar ingå som en del av styrningen av utbildningen. Genom att låta företrädare för denna verksamhet ingå i de organ som föreslår eller beslutar om utbildningsplaner kan kraven på utövare av det kommande yrket påverka utbildningen. Så sker t.ex. med juristutbildningen och läkarutbildningen. De båda lärarorganisationerna har t.ex. nyligen presenterat yrkesetiska riktlinjer<sup>223</sup> som borde vara intressanta också för lärarutbildningen med tanke på den effekt dessa kan få på lärarstudenters förhållande till yrket.

Studenterna är de som är allra närmast berörda av lärarutbildningens funktion och kvalitet. Arbetsgruppen för Översyn av studentinflytandet inom högskolan har redovisat studenternas syn på sina möjligheter att påverka utbildningen.<sup>224</sup> På en skala från 1 till 5 för upplevelsen av inflytande över utbildningen anger de som studerar inom undervisningsområdet 2,1 medan juridikstudenterna anger 1,9 och civilingenjörstudenterna 2,5.

Lärarutbildningskommittén finner det anmärkningsvärt att studenter, som skall främja elevinflytande i sin kommande yrkesverksamhet, upplever sig ha så litet inflytande över sin egen utbildning. Kommittén kan konstatera att frågan om studenternas önskan om ökat inflytande inte i första hand gäller representationen i beslutande församlingar utan, enligt vad som framkommit i betänkandet Studentinflytande inom högskolan, framför allt gäller reella möjligheter att sätta sig in i frågorna för att därmed kunna påverka besluten. Studenterna har rätt att vara representerade med tre ledamöter i beslutande organ. Studenterna efterlyser framför allt åtgärder som kan förbättra kvaliteten i utbildningen, bl.a. att alla kurser skall utvärderas och att utvärderingarna skall följas upp. Lärarutbildningskommittén anser dessa önskemål berättigade. Sådana utvärderingar borde vara ett självklart inslag i utvecklingen av högskoleutbildningen inom alla områden. Det bör dessutom ses som ett viktigt utbildningsinslag för de blivande lärarna. Se vidare kapitel 13 Lärarna i lärarutbildningen.

---

<sup>223</sup> Lärares yrkesetik – förslag till innehåll och utformning; förslag som Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund tillställt sina respektive medlemmar för synpunkter senast den 7 juni 1999.

<sup>224</sup> Studentinflytande inom högskolan, Ds 1998:51.

### 16.4.3 Utbildningens organisatoriska struktur

Statsmakterna beslutar nu om lärarutbildningens struktur, dvs. vilka lärarutbildningar som skall finnas och vilken omfattning – hur många poäng – de skall ha. Detta gäller också de övriga yrkesexamina liksom de generella examina i högskolan. För lärarutbildningarna reglerar examensordningen därutöver hur många poäng som ämnesstudierna (minst) skall omfatta liksom (minsta) antalet poäng i den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen samt t.ex. att ett examensarbete skall ingå. Som framgår av bilaga 4 är det också för två av lärarprogrammen reglerat hur många poäng det s.k. huvudämnet respektive andra ämnet skall omfatta och i vissa fall också hur många poäng studenten skall ha i vissa uppräknade ämnen för att få examen. Det handlingsutrymme som examensordningens konstruktion med ”minsta” antalet poäng i de olika delarna ger, motverkas i vissa fall av bestämmelserna som reglerar poäng-talen för dels den andra delen, dels den totala omfattningen av lärarutbildningen. För flertalet andra yrkesexamina regleras endast det totala antalet poäng. Kommittén har under sitt arbete mottagit synpunkten att de nuvarande examensbeskrivningarna för lärarexamina ger för litet utrymme för de olika högskolorna och för studenterna att anpassa utbildningen till lokala eller enskilda önskemål.

Examensordningens krav på ett visst antal poäng i olika ämnen för de olika lärarexamina skall naturligtvis ses som ett led i statsmakternas ambitioner att upprätthålla en likvärdig skola av hög kvalitet. Den relativt hårda regleringen av antal ämnen och antal poäng i olika ämnen är emellertid också ett arv från den tid då Skolförordningen strikt reglerade vilka tjänster som skulle finnas i skolan och då undervisningen i grundskolan eller gymnasieskolan organiserades på ungefär samma sätt i alla skolor – med undantag för små skolor med B-form. Så är det inte längre. Det förhållandet att lärarutbildningen är ett av statens medel för att styra skolan innebär, enligt kommitténs uppfattning, inte att det måste vara en överensstämmelse mellan skolans och lärarutbildningens struktur eller att utbildningen för alla lärare i en skolform behöver ha samma organisatoriska uppbyggnad.

Med den ökande friheten för grundskolorna att profilera utbildningen och genom gymnasieskolans program- och kursstruktur är det inte längre nödvändigt att alla lärare har likartad utbildning. Det viktiga är att arbetslaget tillsammans har det djup och den bredd i kunskaper som undervisningen av eleverna fordrar.

Lärarutbildningskommitténs förslag till ny lärarutbildning har redovisats i kapitlen 6 Lärarutbildningens nya struktur och 8 Nya lärarutbildningsexamina. Förslagen om en struktur med allmänt utbildningsområde, inriktningar och specialiseringar, en total omfattning av lärarutbildning

för olika behov samt om de kompetenser som krävs för lärarexamen innebär att det finns en av staten beslutad grundstruktur som ger möjlighet till såväl stadga som flexibilitet.

I dag är de olika lärarutbildningarnas organisatoriska struktur fastlagda på ett sådant sätt att en person som har examen från en lärarutbildning och önskar bli lärare på ett annat "stadium" måste genomgå nästan en hel, ny lärarutbildning. Kommitténs förslag till ny lärarutbildningsstruktur ökar en lärares möjligheter att utan alltför omfattande kompletteringar utvidga sin kompetens. Det blir också möjligt för en student att sätta samman sin utbildning på ett betydligt friare sätt och även att byta inriktning under studietiden. Den nya strukturen ger således den enskilde studenten ett avsevärt större inflytande över den egna utbildningen. Det bör därför leda till att fler studenter fullföljer sina studier till examen.

Det har också framgått av betänkandet Studentinflytande inom högskolan att studenterna vill ha inflytande över kursutbudet. Lärarutbildningskommittén finner detta krav rimligt och kan konstatera att den struktur för ny lärarutbildning som kommittén föreslår underlättar ett sådant ökat inflytande. Kommittén är också positiv till förslagen i nämnda betänkande om möjlighet till studier på deltid och på distans och till att vissa kurser skall kunna följas under sommaren. Kommittén förutsätter att högskolorna låter studenternas önskemål vara vägledande i fråga om vilka kurser som skall anordnas på detta sätt.

Den större flexibiliteten är dessutom en fördel för skolsystemet. Elevantalet och därmed antalet lärare skiftar mellan olika skolor i landet. Även över tiden växlar behovet av lärare för olika skolformer i takt med att barnkullarnas storlek växlar. Skolans innehållsliga struktur kan förändras genom politiska beslut om skolreformer. En av staten mindre låst organisatorisk struktur för lärarutbildningen ger universiteten och högskolorna större frihet. Kommittén anser att detta kan stimulera högskolorna till en ökad mångfald i fråga om utbildningsutbud och också till att anpassa utbudet till studenternas efterfrågan. Den ger vidare möjligheter för högskolan att utveckla nya och ännu inte kända ämneskombinationer då nya forskningsområden och discipliner successivt växer fram.

I den föreslagna nya lärarutbildningen kommer anpassningen till samhällets behov såväl i fråga om utbud som innehåll att vara lättare än i den nuvarande lärarutbildningen. Den ger också ökade förutsättningar för högskolorna att ta hänsyn till de behov av nya lärare med vissa inriktningar som kommuner, skolor och arbetslag redovisar. Kommittén räknar med att dessa ökade förutsättningar kommer att leda till att högskolorna också blir mera öppna för att ta intryck av önskemål.

#### 16.4.4 Dimensioneringen

Dimensioneringen av lärarutbildningarna påverkas nu dels av statens system för styrning, dels av universitetens och högskolornas egna beslut, dels också av antalet sökande till olika lärarutbildningar.

Den gamla högskolelagen angav att utbildningen skulle planeras med hänsyn till såväl "samhällets behov av utbildade" som "individernas behov och önskemål". Någon sådan bestämmelse finns inte i den nu gällande högskolelagen. Formellt är det nu universiteten och högskolorna själva som beslutar om dimensioneringen av sina utbildningar. Regeringen beställer dock genom de s.k. utbildningsuppdragen hur många examina som minst skall avläggas och hur många helårsstudenter det skall finnas vid respektive lärosäte.

Utbildningsuppdragen kan vara mer eller mindre preciserade. När det gäller lärarutbildningarna anges för närvarande precisa förväntade/beställda examensmål för grundskollärarexamen för 4–9-lärare och för gymnasielärarexamen. För andra, såsom de barn- och ungdomspedagogiska utbildningarna samt grundskollärarutbildning för årskurserna 1–7 anges inte några examensmål men däremot att antalet helårsstudenter skall minska under innevarande planeringsperiod i förhållande till den föregående.

Lärosätena skall således med dessa utgångspunkter och efter hörande av Högskoleverket och Skolverket besluta hur de skall dimensionera sina olika utbildningar.

Kommittén kan konstatera att statsmakternas formulering av utbildningsuppdragen bl.a. bygger på en bedömning av arbetsmarknadens behov. Genom det för närvarande mycket höga intresset för högre studier är det sällan några svårigheter för lärosätena att uppfylla utbildningsuppdragets mål avseende det totala antalet heltidsstudenter. Det totala antalet avlagda examina överstiger också examensmålen enligt uppdragen. Examensmålen för de särskilt angivna lärarexamina uppnås däremot inte. Störst överensstämmelse mellan utbildningsuppdragen och redovisat antal examina uppvisar för perioden 1993/94–1995/96 grundskollärarexamen 1–7 (6 270 respektive 6 035) medan betydande avvikelser redovisas för grundskollärarexamen 4–9 (4 590 respektive 2 291) och gymnasielärarexamen (4 430 respektive 3 057).<sup>225</sup>

Om man betraktar antalet studenter och antalet avlagda examina mera i detalj visar det sig att det finns ännu större avvikelser mellan det önskvärda och faktiska antalet. Kommittén vill exemplifiera med två lärarkategorier där det för närvarande råder en brist och som det nuva-

---

<sup>225</sup> Årsrapport för universitet och högskolor 1995/96; Högskoleverkets rapportserie 1997:17 R.



rande systemet för planering och dimensionering uppenbarligen inte kan hantera.

Den första kategorien är lärare i naturvetenskapliga ämnen. Regeringen anger i regleringsbrevet dels att antalet studenter inom de naturvetenskapliga och tekniska utbildningsområdena skall öka, dels att andelen kvinnor inom de naturvetenskapliga och tekniska utbildningar, där kvinnor är underrepresenterade, skall öka under planeringsperioden. I det gamla planeringssystemet angavs en specificerad beställning av antal examina som lärare i naturvetenskapliga ämnen. Inte heller det systemet fungerade tillfredsställande. Då en utbildning, t.ex. grundskollärarytbildning med matematisk-naturvetenskaplig inriktning, inte kunde öka på grund av bristen på sökande tilläts i stället andra utbildningar, t.ex. grundskollärarytbildning med samhällsvetenskaplig inriktning, att expandera eftersom det där fanns överskott på sökande.

Antalet lärarstudier inom matematik och naturvetenskap har ökat under den senaste tioårsperioden. Ökningen är emellertid långt ifrån tillräcklig om man ser till lärarbehovet inom skolan. Problemet är nu liksom tidigare att det måste vidtas åtgärder för att öka studenternas intresse att söka dessa utbildningar.

Det råder också brist på sökande till utbildningen av lärare i yrkesämnen i gymnasieskolan. Denna utbildning nämns inte särskilt i regeringens utbildningsuppdrag. Däremot anges att gymnasielärarytbildningen, varav den för lärare i yrkesämnen är en del, bör öka under planeringsperioden. Med hänsyn till det ökade behovet av utbildade gymnasielärare över huvud taget ger en sådan beställning inte någon garanti för att det inte uppstår en brist av en viss kategori gymnasielärare. Systemet ger inte heller någon garanti för att det över huvud taget utbildas några lärare i yrkesämnen, eftersom ett lärosäte har rätt att själv besluta att lägga ned eller att inte ta in några studenter till exempelvis utbildningen av lärare i yrkesämnen.

Lärarytbildningskommittén konstaterar att systemet med riktlinjer från regeringen att antalet helårsstudenter inom vissa utbildningsområden skall minska kan sägas fungera väl. Universiteten och högskolorna är snabba att verkställa nerdragningar. Systemet med riktlinjer om ökning av antalet helårsstudenter fungerar däremot inte. En beställning av ett ökat antal studenter inom ett visst utbildningsområde kan bara efterkommas under förutsättningen att det finns studenter som söker utbildningen i fråga.

Med hänsyn till skolans behov av lärare måste det även med en ökad flexibilitet i lärarytbildningens organisatoriska struktur finnas förutsättningar för staten att garantera tillräckligt antal lärare med vissa kompetenser. Kommittén anser att sådana garantier bör finnas i fråga om antalet avlagda lärarexamina med sådana kompetenser där det råder brist i

skolväsendet. Kommittén anser det emellertid inte nödvändigt att utsträcka systemet med garantier till att omfatta alla lärarkompetenser, eftersom behovet av flexibilitet för både högskolan, studenterna och skolorna är ett viktigt motiv för den valda strukturen.

Lärarutbildningskommittén har i kapitel 14 Dimensionering av grundläggande lärarutbildning presenterat sina förslag till hur systemet för antagning av studenter bör läggas upp för att staten skall kunna försäkra sig om en tillräcklig dimensionering av utbildningen av lärare med vissa av skolan efterfrågade kompetenser. Kommittén föreslår också att regeringen i dessa fall ökar sin styrning av universiteten och högskolorna genom att i regleringsbrevet ge mera preciserade utbildningsuppdrag. Antalet studenter eller hellre det förväntade antalet avlagda examina bör anges särskilt inom flera områden, framför allt de som är bristområden. Den struktur för ny lärarutbildning som kommittén föreslår ger utrymme för studenterna att välja, i vart fall sin andra inriktning eller ytterligare inriktningar, under studietiden. Det gäller också valet av specialisering. Detta ger högskolorna möjlighet att intressera fler studenter att välja sådana områden där det råder brist på lärare, t.ex. matematik och naturvetenskapliga ämnen.

Utbildningsuppdragen anges nu per universitet och högskola. Ett alternativ kan vara att regeringen i regleringsbrevet anger ett gemensamt utbildningsuppdrag för alla universitet och högskolor. Det måste i så fall sedan ske en fördelning mellan lärosätena. Vid OECD-granskningen av den svenska högre utbildningen påtalade granskarna att det skulle vara en fördel om det kunde ske en viss arbetsfördelning mellan lärosätena. En sådan fördelning av inriktningar och specialiseringar bör i så fall, anser kommittén, komma till stånd genom överenskommelser mellan lärosätena. Alternativet är att Högskoleverket beslutar om fördelningen efter samråd med lärosätena men det skulle inte vara förenligt med principen om universitetens och högskolornas frihet. Lärarutbildningskommittén förordar därför modellen med frivilliga överenskommelser. Kommittén måste dock notera att en högskola som inte vill finna sig i överenskommelsen kan frånga den.

Om det visar sig att en ordning med frivilliga överenskommelser leder till att något lärosäte blir missgynnad kan regeringen utnyttja möjligheten att lägga ett uttryckligt uppdrag på högskolan genom bestämmelser i regleringsbrevet. Statsmakterna måste också kunna utnyttja denna möjlighet när det behövs garantier för att en viss utbildningsinriktning anordnas någonstans.

Även andra faktorer än dimensioneringssystemet har betydelse för det faktiska antalet studenter inom olika utbildningar. Ett sådant exempel är studiestödet till lärare i yrkesämnen, vilket framgått av kommitténs redovisning i ett tidigare kapitel. Också läraryrkets attraktivitet påverkar till-

strömningen till utbildningen. Det torde då ligga närmast till hands att företrädare för de blivande arbetsgivarna vidtar åtgärder.

När det gäller intresset för högre studier i matematik, naturvetenskap och teknik behöver åtgärder vidtas redan i förskolan och de lägre åren av grundskolan för att stimulera eleverns intresse för dessa ämnen.

#### 16.4.5 Resurser

Det nu gällande resurssystemet innebär att varje lärosäte får ett raman-slag för grundutbildningen samt, i förekommande fall, ett ramanslag för forskning och forskarutbildning. Grundutbildningsanslagen beräknas på grundval av det förväntade antalet helårsstudenter och antalet avlagda "helårs-prestationer", dvs. avklarade poäng. Ersättningsbeloppen för helårsstudenter och helårsprestationer skiftar mellan utbildningsområdena. För undervisningsområdet anges ett ersättningsbelopp, som endast avser den praktisk-pedagogiska delen av lärarutbildningen. Ersättningen för resten av utbildningen av blivande lärare följer beloppet för respektive ämnesområde, t.ex. humanistiska eller naturvetenskapliga utbildningsområdet.

Varje högskola avgör själv hur anslaget skall användas. Det innebär att lärosätet själv beslutar vilka resurser olika utbildningar disponerar. Universiteten och högskolorna behöver inte fördela sina resurser så att de motsvarar beloppen regeringen använt vid beräkningen av anslagen till lärosätena. Lärosätena beslutar också om hur kostnader skall redovisas, vilket lett till sådana skillnader att jämförelser t.ex. av kostnaden för en viss utbildning mellan olika lärosäten är svåra att göra. Högskoleverket har gjort en uppföljning av resurstilldelningssystemet för grundläggande högskoleutbildning med anledning av ett uppdrag från regeringen.<sup>226</sup> Högskoleverket anser det inte möjligt på vare sig pedagogiska grunder eller genom internationella jämförelser "objektivt" fastställa hur stora resurser som bör avsättas för högre utbildning eller hur mycket olika utbildningar bör få eller "måste" kosta. Kommittén har av dessa skäl haft vissa svårigheter att beräkna de ekonomiska effekterna av sina förslag.

Av Högskoleverkets rapport framgår vidare att lärosätena inte anser sig ha anledning att följa upp kostnader per utbildningsområde utan att uppföljningssystemet utgår från den interna organisationen i fakulteter, institutioner osv.

Lärarutbildningskommittén kan konstatera att lärosätena inte i gemen valt sådana former för fördelning av resurser och för uppföljning av

---

<sup>226</sup> Högskoleverkets rapportserier 1997:27 R.

kostnader att de kan ingå i den interna styrningen av kvalitet och effektivitet inom respektive lärosäte. De resurser som används för att utbilda blivande lärare är på flertalet lärosäten – dock inte alla – fördelade på den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen å den ena sidan och på de olika ämnesinstitutionerna å den andra. På några lärosäten har man genom att samordna utbildningsuppgifterna och resursfördelningen kunnat förstärka den kvalitativa styrningen av utbildningarna.

Kommittén har föreslagit att det skall finnas ett särskilt organ inom respektive lärosäte som kan ta ett samlat ansvar för lärarutbildningen. Resursfördelning bör därvid ingå eftersom det är viktigt att lärosätena tar sitt ansvar för styrningen av lärarutbildningen även i detta avseende. Kommittén vill däremot inte ha ett återinförande av statliga bestämmelser om hur resurser skall fördelas och användas inom den högre utbildningen.

#### 16.4.6 Mål och resultat

Den metod för styrning som under 1990-talet dominerar inom offentlig verksamhet är mål- och resultatstyrning. För att denna skall fungera gäller bl.a. att målen skall vara formulerade så att målpuppfyllelsen är möjlig att bestämma och värdera.

Bestämmelserna i regleringsbrevet om förväntat antal examina som skall avläggas vid ett lärosäte är ett exempel på kvantitativa mål. Målen i skolans läroplaner, i högskolelagen och i examensordningen samt målen i kursplanerna är kvalitativa mål. De anger målen dels för verksamheten i skolan och den högre utbildningen, dels för vilka kunskaper som elever respektive studenter skall ha när de avslutar sin utbildning. Dessa mål skall tolkas och konkretiseras genom att kommunen, skolan med dess skolledare, lärare och elever samt den högre utbildningens ledning, lärare och studenter bestämmer hur man skall arbeta för att nå målen.

Målstyrningen av offentlig verksamhet innebär som regel att det är politiker som anger målen och tjänstemän (rektorer, utbildningsledare, lärare) som skall finna vägar för att nå dem. Vi brukar i Sverige hävda att de stora utbildningspolitiska besluten fattas i bred politisk enighet. Även om detta inte alltid är sant kan man konstatera att det inte råder några större motsättningar om de kvalitativa målen för den högre utbildningen.

En intressant fråga är självfallet vilken form av styrning som är ett bättre alternativ än mål- och resultatstyrningen. Det gick t.ex. att på regelstyrningens tid utvärdera i vad mån reglerna följdes. Något besked om utbildningens kvalitet gav det dock inte. Hur många studenter som fullföljer sina studier kunde man konstatera såväl då som nu, vilket är *ett*

sätt att mäta utbildningens resultat. Styrningen av lärarutbildningarna utövades fram till 1993 genom centrala utbildningsplaner. Dessa var, jämfört med andra akademiska yrkesutbildningar, omfattande och detaljerade och reglerade bl. a. innehåll i och uppläggningsplanerna av de olika lärarutbildningslinjerna. Högskolereformen 1993 innebar i detta avseende en övergång från regelstyrning genom utbildningsplaner till en målstyrning genom examensföreskrifter. I examensordningen regleras krav på omfattning av utbildning (och vissa av dess inslag) för en viss examen och likaså uppställs ett antal kvalitets- och kunskapsmål som skall uppnås för att examen skall erhållas. Besluten om hur utbildningarna läggs upp är däremot decentraliserade till högskolan.

Kommittén har inte funnit några skäl att överge principen om mål- och resultatstyrning av lärarutbildningen. Även i fortsättningen bör således lärarutbildningen styras genom en examensordning. Examensordningen är en tvingande bestämmelse för högskolorna när de skall besluta om utbildningens organisation och innehåll. Utbildningens kvalitet och målpåfyllelse skall vara likvärdig oberoende av utbildningsort. Universitet och högskolor har, och har även tidigare haft, olika förutsättningar att utforma och genomföra lärarutbildning. Kommittén utgår ifrån att lokala kvaliteter och kompetenser bäst utnyttjas om högskolan lokalt, och i samspel med sin omgivning, tar ansvaret för utbildningarnas utformning. Lärarutbildningskommitténs betänkande kan därvid fungera som ett stöd för högskolorna.

Kommittén har uppfattningen att högskolan också bör kunna få ett betydande stöd i förverkligandet och uppföljningen av målen genom att dra nytta av det intresse för lärarutbildning som framförs i olika sammanhang. Intresset för lärarutbildning har ibland fått formen av kritik för inflexibilitet och förändringsobenägenhet. Kommittén finner det troligt att denna kritik skulle nyanseras om det blev mera allmänt känt att det inom högskolorna pågår diskussioner och ett fruktbart sökande efter lämpliga medel och metoder att nå de uppsatta målen – och i ännu högre grad om utbildningens avnämare fick delta i sådana diskussioner. Det arbete med etablering av samarbete inom ramen för regionala utvecklingscentra som nu pågår är ett viktigt steg till en dialog mellan högskolan och dess intressenter. Kommittén anser att denna dialog för att kunna vara en kraft i förverkligandet av en lärarutbildningsreform bör innefatta alla de delar av högskolan som medverkar i lärarutbildningen.

Kommittén anser således att lärarutbildningen behöver ta stöd av studenter, kommuner och arbetslivet, liksom av professionen, för att kunna utveckla den nya lärarutbildningen. Detta skall framför allt ske genom att man inom respektive högskola på alla nivåer överväger de synpunkter på utbildningen som framförs av kommuner, skolor, verksamma lärare och studenterna. Kommittén avser här i första hand en diskursiv styr-

ning, dvs. en diskussion om bl.a. metoder för att förverkliga målen. Kommittén anser också att de här nämnda grupperna bör kunna inbjudas att delta i uppföljning och utvärdering av verksamheten.

I de inledande bestämmelserna i högskolelagen anges målen för all grundläggande högskoleutbildning.<sup>227</sup> ”Den grundläggande högskoleutbildningen skall, utöver kunskaper och färdigheter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område som utbildningen avser. Utbildningen bör också utveckla studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå.”

Den nu gällande examensordningen innehåller en examensbeskrivning för varje lärarutbildningsprogram, dvs. sammanlagt 12 (se bilaga 4). För t.ex. civilingenjörsutbildningarna finns en gemensam examensbeskrivning. Examensbeskrivningarna för var och en av de olika lärarexamina är också långt mer detaljerade och omfattande än för andra yrkesexamina. Flertalet mål i de olika lärarexamina är likalydande.

Högskoleverket har på regeringens uppdrag kartlagt och analyserat tillämpningen av examensbeskrivningarna för lärarexamina.<sup>228</sup> Regeringen har överlämnat rapporten till Lärarutbildningskommittén att beaktas i arbetet. Högskoleverket anser att det förvisso finns skäl för en viss revidering av examensmålen för lärarutbildningarna – och ger också sådana exempel – men avråder regeringen från att lägga till alltför många nya mål.

Högskoleverket konstaterar att kännedomen om målen, liksom tillämpningen och konkretiseringen av dem varierar mellan högskolorna. Lärarutbildningskommittén finner detta betänkligt och anser att detta bör vara ett memento både för dem som formulerar och dem som skall arbeta efter målen.

Lärarutbildningskommittén avvisar tanken att examensmålen skall innehålla en uppräkningslista av innehåll i lärarutbildningen. Det finns exempel på sådana formuleringar i de nuvarande examensbeskrivningarna. Kommittén har stor sympati för Högskoleverkets syn att man styr bättre med få än med många mål. Ju mera omfattande raden av mål är, desto mera närmar den sig en förteckning av innehåll som dessutom ger sken av att vara fullständig. Det kan leda till missuppfattningen att det som inte nämns i uppräkningslistan inte skall tas upp i lärarutbildningen. En lång uppräkningslista riskerar också att bli snabbare föråldrad än få, stringenta mål.

Enligt Lärarutbildningskommitténs uppfattning bör examensmålen uttrycka de kompetenser en lärare skall ha efter fullgjord utbildning.

---

<sup>227</sup> 1 kap. 9 § högskolelagen.

<sup>228</sup> Högskoleverkets rapportserie 1997:36 R.

Kommittén anser att formuleringen av dessa kompetenser skall ha en koppling till det kommande uppdraget i yrkesverksamheten som lärare. Kommittén har i kapitel 8 lagt fram förslag till ny examensbeskrivning för lärarutbildning, där kompetenserna är valda med denna utgångspunkt.

Lärarutbildningskommittén har under sitt arbete uppvaktats av ett mycket stort antal organisationer som betonat vikten av att speciella områden tas upp i den nya lärarutbildningen. Det har i flertalet fall varit fråga om insikter som den kompetente läraren oberoende av undervisningsämne bör ha och i många fall om sådana kunskaper som de blivande lärarna skall överföra till sina elever. Förslagen har ofta varit samstämmiga. Kommittén har lyft fram många av dessa i tidigare kapitel av betänkandet, t.ex. Det nya läraruppdraget och också i Lärarutbildningens nya struktur vid beskrivningen av den för alla lärare gemensamma kärnan av kunskaper i det allmänna utbildningsområdet. I examensbeskrivningen uttrycker kommittén sina förslag i fråga om de kompetenser som en student skall ha för att få lärarexamen.

De mål som kommittén formulerat kan och bör sammantaget fungera vid bedömningen av om en lärarstudent skall godkännas i sin examen. I dag knyts som regel denna bedömning till om en student har blivit godkänd eller underkänd i en kurs. De kompetenskrav som den nya examensbeskrivningen uttrycker kan inte delas upp i kurser. En samlad bedömning i förhållande till kompetenskraven bör vara utgångspunkten både för handledningen av studenten under hela utbildningen och inför utfärdandet av lärarexamen.

Examensbeskrivningens mål skall också kunna bilda underlag för lärosätens planering av utbildningen utan att målen för den skall formuleras så att de uppfattas som kurser. Målen skall också kunna fungera som en grund för både intern och extern uppföljning av om utbildningen i sin helhet leder till måluppfyllelse. Kommittén vill framhålla vikten av att examensbeskrivningarna och främst kompetensmålen blir ett levande inslag i hela lärarutbildningen, både för lärarna och för studenterna. Kommittén föreslår också, i likhet med Högskoleverket, att universitet och högskolor skall vara skyldiga att i sina utbildningsplaner ange vilka åtgärder man avser vidta för att uppnå målen i examensbeskrivningen på samma sätt som kommuner och skolor när det gäller läroplan och kursplaner.

Den mål- och resultatbaserade styrningen av den svenska utbildningen förutsätter att resultatet följs upp och värderas i förhållande till de uppsatta målen. Högskoleverket har som framgått bl.a. till uppgift att fatta beslut om en högskola har rätt att utfärda en viss examen. Verket gör därvid en bedömning av om högskolan har förutsättningar att anordna utbildningen med tillräcklig kvalitet. Högskoleverket anlitar en grupp

av sakkunniga personer inför varje bedömning av en ansökan från ett lärosäte om examensrätt för en ny utbildning. Gruppens bedömning publiceras tillsammans med Högscoleverkets beslut i en rapportserie.

De kriterier som Högscoleverket nu använder vid bedömningen av examensrätt för lärarutbildning är organisation och ledning, ämnesdjup och ämnesbredd, lärarkompetens, kompetensutveckling, samband mellan utbildning och forskning, praktisk-pedagogisk utbildning, examensarbete, utvärdering och kvalitetssäkring, samverkan med fältet, lokaler och utrustning, bibliotek och litteratur, informationsteknik, internationalisering samt kritisk och kreativ lärarutbildningsmiljö.<sup>229</sup> Som framgår är kriterierna valda så att de sammantaget kan ge en bild av hur utbildningen skall kunna svara mot de kvalitetsmål som anges i bl.a. högscolelagens inledande bestämmelser.

Högscoleverket har också möjlighet att efter granskning ompröva ett lärosätes rätt att utfärda en viss examen. Granskningen har hittills begränsats till sådana högskolor som sökt examensrätt för en ny utbildning och till uppföljning av denna rätt efter 2–4 år. Ett exempel är Högscoleverkets uppföljning av magisterexamensrätten.<sup>230</sup>

Högscoleverket genomför nu för första gången en uppföljning av rätten att utfärda en lärarexamen, nämligen för fyra lärosäten som fick denna examensrätt 1994. Vid uppföljningen av examensrätten används samma kriterier som inför beslutet, dvs. kriterier som tar sikte på förutsättningarna att bedriva utbildningen. Dock fokuseras nu också resultat, t.ex. genomströmning. Det sker dock inte någon bedömning av om studenterna har de kunskaper som anges i examensmålen. Däremot ingår en undersökning av hur studenterna ser på sin utbildning.

Med hänsyn till lärarutbildningens betydelse för möjligheterna att nå målet om en likvärdig utbildning för alla elever förordar kommittén dock att Högscoleverket gör uppföljningar av examensrätten vid *alla* lärosäten med lärarutbildning med en viss periodicitet.

Lärarutbildningskommittén förutsätter också att varje högskola med lärarutbildning som ett led i den fortsatta kvalitetsutvecklingen själva utvärderar om utbildningen leder till de uppsatta målen. Kommittén finner det vara självklart att studenterna skall delta i denna. De värderingar som bör genomföras efter varje kurs kan utnyttjas som ett av inslagen.

Högscoleverket gör också granskningar och bedömningar av det kvalitetsarbete som universiteten och högskolorna bedriver. Ett antal rapporter (Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan

---

<sup>229</sup> Examensrättsprövning vid högskolorna i Karlskrona/Ronneby, Mälardalen, Kristianstad och Södertörn; Högscoleverkets rapportserie 1998:30 R.

<sup>230</sup> Tillväxt och växtverk; Uppföljning av magisterexamensrätt på medelstora högskolor; Högscoleverkets rapportserie 1997:40R.



i ....) har publicerats i Högskoleverket rapportserie. Verket har också publicerat Utgångspunkter och tillvägagångssätt med vägledning för lärosätena och handledning för bedömarna av kvalitetsarbetet.<sup>231</sup> En sammanställning av resultaten från bedömningarna på en övergripande nivå har likaså publicerats i syfte att bidra till förståelsen av vad som ligger i begreppet kvalitet.<sup>232</sup> Lärarutbildningskommittén finner uppföljningen av hur kvalitetsarbetet bedrivs som ett värdefullt bidrag till dynamiken i den fortsatta utvecklingen av utbildningen inom högskolan.

Kommittén förordar att alla högskolor med lärarutbildning inbjuder kommuner, skolor och verksamma lärare som medverkar i lärarutbildning till en dialog om utvärdering och kvalitetsutveckling. Kommittén föreslår också att Högskoleverket tar initiativ till dialog mellan högskolorna med lärarutbildning om utvärdering och kvalitetsutveckling.

## 16.5 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag

- Riksdagen och regeringen bör utöva en starkare styrning av lärarutbildningen än av andra högskoleutbildningar på grund av lärarutbildningens uppgift att garantera en likvärdig skola.
- Studenter, kommuner, skolor, verksamma lärare, arbetslivets företrädare och många andra grupper i samhället, har berättigat intresse av att kunna påverka lärarutbildningen i olika avseenden. Genom en öppnare dialog med studenter och omvärlden kan högskolan få stöd i arbetet med att bedriva och utveckla verksamheten. Den struktur för ny lärarutbildning som kommittén föreslår ger ökade förutsättningar för sådant inflytande.

<sup>231</sup> Högskoleverkets rapportserie 1977:33 R.

<sup>232</sup> Hur står det till med kvaliteten i högskolan?, Högskoleverkets rapportserie 1998:1.

- Inom varje lärosäte med lärarutbildning bör en fakultetsnämnd eller annat särskilt organ inrättas som kan ta ett samlat ansvar för utbildningen. I detta organ bör ingå någon eller ett par företrädare för kommuner, arbetslivet respektive verksamma lärare i skolväsendet genom sina fackliga organisationer. Lärare i lärarutbildning och studenter skall alltid vara företrädare.
- Högskolorna bör sluta överenskommelser om fördelningen av inriktningar och specialiseringar mellan sig.
- Kommittén föreslår att regeringen ger högskolorna mera preciserade utbildningsuppdrag i de fall det råder brist på vissa lärarkompetenser i skolväsendet.
- De kompetensmål kommittén formulerat i förslaget till ny examensbeskrivning bör sammantagna användas som utgångspunkt dels för handledningen av lärarstudenterna under hela utbildningen, dels inför utfärdandet av lärarexamen.
- Målen i examensordningen skall också användas för högskolornas planering och för den interna och externa uppföljningen av om utbildningen leder till de uppsatta målen. Härvid skall studenterna medverka. Kommittén föreslår också att högskolorna bjuder in kommuner, skolor och verksamma lärare som medverkar i lärarutbildningen till dialog om utvärdering och kvalitetsutveckling.
- Universiteten och högskolorna föreslås bli skyldiga att i sina utbildningsplaner ange hur arbetet med att uppnå målen i examensbeskrivningen skall bedrivas.
- Kommittén föreslår att Högskoleverket med viss periodicitet gör uppföljning av examensrätten för lärarexamen vid samtliga universitet och högskolor.
- Högskoleverket bör ta initiativ till en dialog mellan högskolorna med lärarutbildning om utvärdering och kvalitetsutveckling.

## 17 Genomförande av reformen m.m.

### 17.1 Genomförande

Läro- och utbildningskommittén förutsätter att betänkandet kommer att bli föremål för en omfattande remissbehandling. Kommittén ser detta som naturligt både för att regeringen skall få ett så komplett underlag som möjligt för sina ställningstaganden och för att en remiss och arbetet med ett yttrande samtidigt är ett led i förankringen och därmed i genomförandet av förslagen.

Kommittén räknar således med att kommitténs betänkande kommer att diskuteras inom högskolan av såväl ansvariga för och medverkande i läro- och utbildningen som av dem inom lärosätena som är ytterst ansvariga för grundutbildning och forskning. Kommittén utgår ifrån att också andra som är nära berörda av läro- och utbildningen lämnar synpunkter på betänkandet. Det gäller dem som studerar till lärare samt kommuner som medverkar genom den verksamhetsförlagda delen av utbildningen, är avnämare av läro- och utbildning som blivande arbetsgivare och som utnyttjare av läro- och utbildning för kompetensutveckling av verksamma lärare. Det gäller också andra intresseorganisationer och myndigheter.

Kommittén beräknar att en proposition kan föreläggas riksdagen först i början av år 2000 med riksdagsbeslut under senhösten år 2000 och genomförande tidigast den 1 juli år 2001. Det innebär att högskolorna har tre kvarts år på sig efter propositionen och drygt ett kvarts år efter riksdagsbeslutet att avgöra utbudet av program och kursutbudet i inriktningar och specialiseringar, antal platser och behörighetskrav per utbildning. Under mitten av hösten skall högskolorna ha fattat dessa beslut för att korrekt information skall kunna ingå i det tryckta informationsmaterialet till dem som avser söka till högskolan kommande höst.

Förverkligandet av kommitténs förslag innebär en betydande förändring i förhållande till dagens läro- och utbildningar. Det gäller både organisationen av den nya läro- och utbildningen och hur den skall genomföras så att de blivande lärarna får den beredskap för läraruppdraget som kommittén har redovisat. Diskussionerna om hur detta skall ske bör kunna starta genast efter det att kommitténs betänkande presenterats. Dessa diskussioner kommer att bli en naturlig fortsättning på det förnyelsearbete som, enligt vad kommittén erfarit, redan pågår vid landets högskolor. Kompetensutvecklingen av lärarna i högskolan, som kommittén beskrivit i kapitel 13, Lärarna i läro- och utbildningen, bör också inledas nu.

De studenter som bedriver studier för någon av nuvarande lärarexamina bör få slutföra dessa. Lärarutbildningskommittén föreslår att det skall vara möjligt i sex år efter det att en ny examensordning trätt i kraft. Detta bör framgå av övergångsbestämmelser. Det bör även vara möjligt för en student som påbörjat sina studier till lärare i den nuvarande utbildningen att byta till den nya. Prövningen av ansökan om sådan övergång och villkoren för detta sker lokalt.

## 17.2 Prövning av offentliga åtaganden

Regeringen anger i direktiven till Lärarutbildningskommittén att också direktiven till samtliga kommittéer om prövningen av offentliga åtaganden skall beaktas. Dessa direktiv innebär bl.a. att varje kommitté skall dels pröva om den verksamhet som utreds skall vara en offentlig angelägenhet, dels redovisa konsekvenserna av förslagen även i finansiella och om möjligt samhällsekonomiska termer. Om förslagen medför utgiftsökningar skall finansieringsmöjligheter anges.

Det system för fördelning av resurser till universitet och högskolor som tillämpas av statsmakterna är baserat på ersättning för antalet helårsstudenter och helårsprestationer i form av avlagda poäng vid respektive lärosäte. Ersättningsbeloppen är olika för olika utbildningsområden. Som framgått av kapitel 16 Mål och principer för styrning av lärarutbildning beslutar respektive lärosäte själv om resursanvändningen. Det är ett led i den frihet som lärosätena har att organisera utbildningen. Detta innebär emellertid att det är svårt för någon utanför högskolan att beräkna hur mycket kostnaderna ökar vid en förlängning av en utbildning respektive minskar som en följd av att en utbildning avkortas eller av att det blir möjligt att göra rationaliseringar.

Statsmakterna har under de senaste åren beslutat om ett antal förändringar inom högskolan. Som regel har respektive lärosäte fått hantera eventuella kostnadseffekter av dessa förändringar inom redan tillgängliga anslag.

Lärarutbildningskommittén har velat ge denna bakgrund till sina resonemang om de ekonomiska konsekvenserna av förslagen i betänkandet.

Den nya lärarutbildningen kommer i vissa fall att ha en annan omfattning än motsvarande utbildning i dag. Vid beräkningen av kostnadskonsekvenserna har kommittén som utgångspunkt haft de ersättningsbelopp för olika utbildningsområden som statsmakterna använder vid beräkningen av resurser till lärosätena.

Den nuvarande praktisk-pedagogiska utbildningen (PPU) omfattar i flertalet lärarutbildningar 40 poäng. Kommittén föreslår att alla lärarstudenter i den nya utbildningen skall ha en kärna av kunskaper – det

allmänna utbildningsområdet – som omfattar 60 poäng. Som framgått av redovisningen i kapitel 6 Lärarutbildningens nya struktur kommer det allmänna utbildningsområdet delvis att ha ett annat innehåll än PPU. Bl.a. avses tvärvetenskapliga ämnesstudier ingå. Kommittén beräknar därför att det allmänna utbildningsområdet, trots att det kommer att omfatta 60 poäng, endast blir 15–20 000 kr dyrare att genomföra för en lärarstudent än dagens 40 poängs PPU.

Kommitténs förslag innebär att lärarutbildningen blir längre än de nuvarande förskolläraryrkes-, fritidspedagog- och yrkeslärarutbildningarna. Detsamma gäller det korta gymnasieläraryrkesprogrammet. Utbildningen för studie- och yrkesvägledning förlängs likaså. Förlängningen avser det ovan angivna allmänna utbildningsområdet. Den specialpedagogiska examen har i praktiken redan på alla lärosäten den omfattning, som kommittén föreslår. Detta innebär således inga ökade kostnader.

Utbildningen blir enligt kommitténs förslag lika omfattande som i dag för grundskollärare och gymnasielärare (det långa programmet). Dock föreslår kommittén att krav på minst 60 respektive 80 poäng i ett ämne begränsas till svenska och samhällskunskap.

Sammantaget innebär dessa förändringar av utbildningslängd och innehåll en merkostnad på ca 65 mkr för samtliga lärosäten. Denna merkostnad uppvägs av de möjligheter till rationaliseringar som kommittén presenterar nedan. Kommittén bedömer därför inte att förslagen kommer att leda till en ökning av kostnaderna totalt för högskolan. De högskolor som endast har de utbildningar som nu blir förlängda kommer däremot att vara i behov av ökat anslag. En viss omfördelning mellan högskolorna kommer därför att behöva ske. Alternativet är att en del av den utökning av resurser till högskolan inom de närmaste åren, som regeringen aviserat, avsätts för lärarutbildningen.

Kommittén har föreslagit att det införs ett femte vetenskapsområde (utbildningsvetenskap) och att detta tillförs forskningsresurser framför allt genom att befintliga forskningsresurser sammanförs till detta. Kommittén har också föreslagit omfördelning av medel från andra vetenskapsområden, vilket framgår av kapitel 12 En forskningsstrategi för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet.

Kommittén bedömer att lärosätena kommer att kunna uppnå betydande rationaliseringsvinster genom nedanstående förhållanden.

De nuvarande lärarutbildningarna har olika strukturer och ersätts av en gemensam påbyggbar struktur för all lärarutbildning med ett allmänt utbildningsområde som alla studenter läser. Detta medför att personer som vill vidga sin kompetens kan bygga på sin tidigare utbildning med ytterligare inriktning/specialisering och inte som i dag behöver studera en fullständig, ny utbildning. Ofta innebär det i dag också att liknande kursmoment läses på nytt. Den nya lärarutbildningens struktur innebär

således stora samhällsekonomiska vinster. För det första minskar kostnaderna för tjänstledighet och vikarier för verksamma lärare. För det andra minskar utbildningskostnaderna i högskolan. För det tredje minskar samhällets kostnader för studiestöd.

Den största vinsten med den nya strukturen för lärarutbildning är att lärarna kan verka på ett bredare fält av skolväsendet och kan byta undervisningsområde med hänsyn till det behov av lärare som uppstår genom årskullarnas växlande storlek. Om så krävs kan lärare bygga på sin kompetens genom ytterligare inriktning eller specialisering.

Den nya lärarutbildningens struktur kommer även att leda till radikalt minskad administration kring planering och genomförande av de kurser som skall ingå, särskilt i det allmänna utbildningsområdet. Planeringen av detta och hur det till stora delar skall integreras med studierna av framför allt inriktningarna kan inledningsvis bjuda på vissa komplikationer, som dock bedöms vara av övergående natur. Därefter kommer planeringen att underlättas av att alla lärarstudenter skall ha det allmänna utbildningsområdet i sin lärarutbildning.

Kommittén har föreslagit att minst 10 poäng av såväl det allmänna utbildningsområdet som av inriktningarna skall vara verksamhetsförlagda. Den nuvarande praktiken i lärarutbildningen regleras i ett avtal som innebär en ersättning till kommunen med 1 090 kr per handledarvecka. Dessa ersättningar utgör sammantaget en stor andel av högskolans kostnader för lärarutbildningen. Kommittén föreslår att det gemensamma avtalet ersätts av separata avtal mellan respektive högskola och kommun. Därmed ökar möjligheterna att anpassa ersättningen till de lokala förutsättningarna. Då kan även annat samarbete mellan högskolan och kommunen vägas in, t.ex. att högskolan medverkar i lokala skolutvecklingsprojekt. Kommittén bedömer mot denna bakgrund att det inte behövs några ökade anslag till högskolorna trots att en större andel av den nya lärarutbildningen blir verksamhetsförlagd än vad den nuvarande är.

I samma kurser som lärarstudenterna får sina inriktningar och specialiseringar kommer verksamma lärare att kunna delta. Det torde bli vanligast att studenter och verksamma lärare deltar i samma kurser inom specialiseringarna. Detta kommer att bli mera rationellt och ger möjlighet till besparingar. Denna samordning hindrar inte högskolan från att erbjuda utbildningen som uppdragsutbildning.

Kommittén har förordat att lärosätena samarbetar genom frivilliga överenskommelser om fördelningen av olika inriktningar och specialiseringar. Detta kan leda till rationaliseringsvinster. Å andra sidan kommer alla högskolor att få frihet att anordna utbildning av alla "sorters" lärare när det blir *en* lärarexamen. Kommittén räknar dock med att högskolorna fortsätter att anordna utbildning endast inom de områden där de har

kompetens. Kommittén föreslår inga ökade anslag för att alla högskolor skall kunna utbilda inom ytterligare områden.

### 17.3 Prövningen av bl.a. regionalpolitiska och jämställdhetspolitiska konsekvenser

Av regeringens direktiv för utredningsarbetet framgår att kommittén också skall redovisa regionalpolitiska och jämställdhetspolitiska konsekvenser samt konsekvenser för brottsligheten och det brottsförebyggande arbetet.

Enligt regeringens direktiv (Dir. 1992:50) skall alla kommittéer belysa de regionalpolitiska konsekvenserna av sina förslag och därvid beakta hur förslagen påverkar sysselsättningen och den offentliga servicen i olika delar av landet. Lärarutbildningskommitténs förslag till struktur för ny lärarutbildning innebär som framgått ovan bl.a. att alla högskolor får rätt att anordna utbildning av lärare för alla pedagogiska verksamhetsområden när det blir en lärarexamen för flertalet lärarkategorier. I dag har inte alla högskolor med lärarutbildning examensrätt för samtliga lärarexamina. Även om kommittén inte förväntar sig att alla högskolor kommer att utnyttja denna utökade rätt, så innebär detta ändå en möjlighet till utökningar på sikt. Kommittén vill framför allt framhålla att den nya strukturen kommer att medföra ett ökat samarbete mellan högskolorna, vilket också bör få positiva regionalpolitiska konsekvenser.

Av regeringens direktiv (Dir. 1994:124) framgår att alla kommittéer är skyldiga att redovisa de brister i jämställdhet mellan kvinnor och män som kan finnas på det aktuella området liksom en bedömning av hur eventuella hinder kan undanröjas. Lärarutbildningskommittén har i kapitel 15 Rekrytering till lärarutbildning redovisat fördelningen dels mellan manliga och kvinnliga lärare i olika skolformer, dels mellan manliga och kvinnliga lärarstudenter. Den könsmissiga obalansen i skolan tenderar att bli allt större. Kommittén har därför lagt fram förslag till ett antal åtgärder för att öka andelen män som söker till lärarutbildning. Också kommitténs förslag till ny struktur för lärarutbildning kommer sannolikt att bidra till en ökad rekrytering av män. Vid en undersökning uppger manliga lärarstudenter att det troligen skulle vara lättare att rekrytera män om det fanns goda möjligheter att efter en tid bygga på sin utbildning till ett annat stadium. Den struktur för ny lärarutbildning som Lärarutbildningskommittén föreslår innebär just sådana möjligheter. Den nya utbildningen är avsevärt mera flexibel än vad den nuvarande lärarutbildningen är.

Den skyldighet för denna liksom andra kommittér att redovisa konsekvenser för brottsligheten och det brottsförebyggande arbetet som anges i regeringens direktiv (Dir. 1996:49) vill Lärarutbildningskommittén efterkomma på följande sätt. Den nya lärarutbildning som kommittén föreslår innehåller ett allmänt utbildningsområde som på ett avsevärt tydligare sätt än den nuvarande lärarutbildningen hos alla lärare avses utveckla en gemensam syn på individers lärande och socialisation. Detta kommer enligt kommitténs uppfattning att öka möjligheterna för lärarna på en skola att bedriva ett gemensamt arbete med att hos eleverna förankra samhällets värdegrund och göra lärarna bättre rustade att t.ex. hantera konflikter.



## Reservationer och särskilda yttranden

### Reservation från Margareta Andersson (c)

#### *Kapitel 6. Lärarutbildningens nya struktur*

#### *Avsnitt 5. De verksamhetsförlagda delarna*

De verksamhetsförlagda delarna är förlagda till skolor i olika kommuner. Som det ser ut idag får inte alla kommuner möjlighet att ta emot lärarstudier i sina skolor. Skälen kan variera, bland annat anförs kostnadsskäl för högskolorna om avstånden till praktikskolorna är långa, att kommunerna kräver handledararvoden av högskolan, något som inte finns med i högskolans budget eller att kommunen av andra skäl inte vill delta i praktikverksamheten för blivande lärare.

I förslaget till ny organisation finns heller inget förslag som ger högskolorna eller någon annan ansvar för att alla kommuner blir delaktiga i den verksamhetsförlagda delen i den nya lärarutbildningen. Detta anser jag vara en brist i förslaget och därför reserverar jag mig till förmån för följande förslag:

Den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen är en mycket viktig del av den samma. Den ger lärarstudenterna viktig information om hur skolan fungerar i olika kommuner. Den ger också kommunernas skolutveckling impulser om hur man tänker och arbetar i den nya lärarutbildningen. Därför är det viktigt att alla kommuner också blir delaktiga i verksamheten. Skälen till detta är att både lärarstudenterna och de skolor där den verksamhetsförlagda utbildningen sker utvecklas på ett bra sätt. Risken finns annars att delar av den verklighet som studenterna kommer att möta som färdiga lärare inte kommer att uppmärksammas i utbildningen. Detta vore inte bra för en jämlik utveckling av skolan i hela landet. Högskolan bör bistå med handledarutbildning för de lärare som kommer att fungera som handledare. Praktikarvode eller dylikt skall inte utgå eftersom jag anser att handledning av lärarstudenter ska ingå som en normal del i skolans verksamhet.

Ansvar för att alla kommuner kommer med i ett sådant samarbete bör läggas på högskolan. Högskolorna skall också i överenskommelser göra klart hur man tillgodoser behovet i hela landet. I vissa fall kan en kommun som ligger på gränsen till en högskolas naturliga upptagningsområde välja att tillhöra en annan högskolas grund för dess verksamhets-

förlagda undervisning. Kommunens önskemål ska här vara avgörande men högskolorna ska se till att ingen kommun ställs utanför samarbetet.

Via kommunförbundets länsförbund bör goda kontakter för att vidareutveckla de lokala resurscentra som redan idag finns på flera ställen kunna upprätthållas. Ansvaret för dessa centras utveckling måste ligga på båda parter men de statliga bidrag och andra ekonomiska förutsättningar som utgår bör högskolan ha ansvaret för.

## Reservation från Siri Dannaeus (fp)

### Med anledning av kapitel 8, Nya lärarutbildningsexamina

Lärarutbildningen har stor betydelse för utvecklingen i vårt land. Lärarna har stort ansvar för våra barns utveckling till fria, ansvarsfulla och kunniga medborgare. Lärarkets status har sjunkit under ett antal årtionden. Detta är bekymmersamt eftersom vi redan nu har rekryteringsproblem och vi dessutom ser stora pensionsavgångar det närmaste årtiondet. En flexibel lärarutbildning med hög kvalitet är en av flera faktorer som kan höja attraktionskraften i läraryrket. Andra är fler karriär-, utvecklings- och fortbildningsmöjligheter, högre löner och införandet av en lärarlegitimation. En reformerad lärarutbildning är nödvändig och det mesta har kommittén löst på ett tillfredsställande sätt. På några väsentliga punkter har jag emellertid en annan uppfattning än kommitténs majoritet, nämligen

- att kompetenskravet för grundskollärare 1-7 höjs från 140 poäng till 160 poäng.
- att det saknas starka motiv för att förlänga utbildningen för fritidspedagoger och förskollärare.
- att en lärarlegitimation införs vilket jag återkommer till i mitt särskilda yttrande.

Jag vill också påpeka att man av kommitténs förslag kan förledas att tro att vi får en gemensam lärarexamen vilket inte är fallet. Utbildningen till fritidspedagog, förskollärare, två kategorier grundskollärare och gymnasielärare kommer som hittills att ha olika kompetenskrav och utgör därmed olika examina. Att tydligt markera skillnaden mellan de olika kategorierna är också att erkänna varje lärarkategoriens speciella professionalitet.

### Grundskollärare 1-7

I utvärderingarna av nuvarande lärarutbildningar har behovet av fördjupade ämneskunskaper, behov av utbildning både i engelska och praktiskt/estetiska ämnen för alla lärare som skall undervisa yngre barn och behovet av utökad verksamhetsförlagd tid (praktik) tydligt framkommit. Som en följd av den nya läroplanen och det nya betygssystemet har skolans arbete alltmer kommit att fokuseras på ämneskunskaper, såsom läsning, skrivning och räkning. Bredd behövs både när det gäller ämnen, ex. svenska för ma/no-lärare och matematik för sv/so-lärare. Någon sådan

förstärkning av ämneskunskaperna blir inte möjlig om inte utbildningstiden utökas. De praktiskt/estetiska ämnena har en särställning, när det gäller grundskolans tidigare år. Utbildningen i dessa ämnen syftar främst till att ge de blivande lärarna ett pedagogiskt redskap. Kunskap är både sinnlig och kroppslig. Genom att lära sig använda flera uttrycksätt vidgas de pedagogiska möjligheterna och förmågan att ge kunskap liv. Jag anser att det inte heller detta får tillräckligt utrymme i den av kommittén föreslagna utbildningstiden. Den verksamhetsförlagda tiden (praktiken) utgör 10 poäng av det allmänna utbildningsområdet och dessutom 10 poäng i varje inriktning. Detta innebär att blivande gymnasielärare och senarelärare i grundskolan som bägge har två inriktningar får sammanlagt 30 poäng verksamhetsförlagd tid medan tidigarelärarna som bara har en inriktning får 20 poäng. Kommitténs förslag innebär en kraftig skiljelinje mellan lärarkategorierna i grundskolan som varken är önskvärd eller acceptabel.

### **Förskollärare och fritidspedagoger**

I lärarutbildningens nya struktur kommer den del som kallas det allmänna utbildningsområdet att betyda mycket för att utveckla samarbetet mellan förskola och grundskolans tidigare år. Enligt min mening håller utbildningen till förskollärare och fritidspedagog hög kvalitet. Det är därför viktigare att öka andelen förskollärare inom förskolans totala personalram än att förlänga utbildningstiden.

Folkpartiet har dessutom sedan länge föreslagit en 10-årig grundskola med sex-årsstart och därmed försvinner förskoleklassen till grundskolan. Eftersom kommitténs förslag skall ligga inom de nuvarande ekonomiska ramarna för lärarutbildningen måste en prioritering göras. Den föreslagna flexibla lärarutbildningen möjliggör dessutom att en förskollärare på ett lättare sätt än nu kompletterar sin utbildning med 40 poäng och kan då undervisa i grundskolans tidigare år.

## Reservation från Ulf Melin (m)

Lärarna har en avgörande betydelse för att skolan skall kunna utvecklas kvalitativt. Ansvaret för att välja innehåll och arbetssätt för att uppnå de nationellt fastställda målen ankommer på lärarna. De krav som vi förväntar oss att framtiden ställer på skolan innebär behov av förändringar av undervisningen. Därmed berörs i hög grad lärarrollen och lärarutbildningen. Lärares huvuduppgift är att ge eleverna sådan undervisning att dessa tillägnar sig goda kunskaper och färdigheter. Egna kunskaper är en förutsättning för att lära andra. Förutom gedigna teoretiska och praktiska kunskaper i sina ämnen måste emellertid läraren också ha förmåga att stimulera och entusiasmera, att leda och vägleda och att samverka med hemmen, skolan och arbetslivet. Han/hon måste också ha förmåga att vara flexibel och utvecklingsbenägen i en föränderlig värld. Detta ställer krav på den blivande läraren och framförallt på lärarutbildningen.

Många av de förslag som Lärarutbildningskommittén föreslår är bra och kommer att leda till att lärarutbildningen i många avseenden moderniseras och förbättras. Den modell som föreslås är flexibel och ger goda möjligheter för studenter att själva forma sin lärarutbildning samtidigt som den också ger skolan möjlighet att tillgodogöra sig den kompetens som krävs. Emellertid är det inom ett antal centrala områden som jag har en annan uppfattning än majoriteten och som jag kortfattat skall redovisa för i min reservation.

I de direktiv som kommittén har fått ingår inte att kommittén skall belysa fördelar eller nackdelar med införandet av en lärarlegitimation eller lärarcertifikat. Det är en brist och därför väljer jag att ändå ta upp det i min reservation eftersom jag anser att införandet av ett lärarcertifikat kommer att höja kvaliteten i skolan och läraryrkets status.

### **Lärarutbildning för arbete inom förskola, förskoleklass och fritidshem**

Den nuvarande barn- och ungdomspedagogiska examen har idag två inriktningar, en mot arbete som förskollärare och en mot arbete som fritidspedagog. Båda är på 120 poäng. Majoriteten föreslår i betänkandet att det i framtiden skall krävas minst 140 poäng för att erhålla lärarexamen för dessa två inriktningar. Utbildningen förlängs m a o med 20 poäng. Jag anser att det finns flera skäl till att säga nej till en förlängning av dessa utbildningar. I det material som funnits att tillgå har det inte framkommit några sakliga skäl till att förlänga utbildningen, utom möjligtvis att radera ut ett "vi och dom förhållande". Det framkommer ingen

allmän kritik mot den kompetens förskollärare tillägnar sig i utbildningen idag. Förlängd studietid leder till ökade studiekostnader, vilka knappast kan kompenseras med höjda löner inom överskådlig tid. Därför anser jag att det även framledes skall räcka med 120 poäng för att erhålla lärarexamen som förskollärare och fritidspedagog.

### **Tidigare lärare**

Om man skall förlänga lärarutbildningen bör detta ske för de s.k. tidigarelärarna. Det krävs idag 140 poäng för att få examen till 1–7 lärare. Det har påtalats brister i kvaliteten på ämnestudierna i 1–7 lärarutbildningen. Detta väljer majoriteten att inte göra något åt, vilket jag anser beklagligt.

Den svenska skolan brottas med en hel del problem. Trots stora ekonomiska satsningar når vi inte de resultat som vi borde göra utifrån de resurser som tilldelas skolan. Vi har en stor andel elever som lämnar grundskolan utan fullständiga betyg i ett eller flera ämnen. Samtidigt är kunskaperna rent allmänt otillräckliga i flera ämnen. Många barn har olika former av handikapp, allt ifrån dyslexi till DAMP. Det finns många fall där skolan inte upptäcker elevers handikapp eller där man inte tidigt tar itu med elevers svårigheter att lära sig läsa, skriva och räkna. Jag anser att är det någon lärarutbildning som skall förlängas så är det tidigarelärarutbildningen. Det skulle innebära en markering av grundskolans betydelse och ge blivande lärare bättre förutsättningar att klara de utmaningar skolan ställs inför. För att höja kvaliteten i skolan och ge de blivande lärarna den kunskap och kompetens som krävs bör därför tidigarelärarutbildningen förlängas från 140 poäng till 160 poäng.

### **Pedagogisk profilering**

När det gäller pedagogisk profilering förutsätter kommittén att denna inte omfattar det allmänna utbildningsområdet. Inom de ramar och regler som idag gäller kan det vara rätt slutsats. I ett längre perspektiv hoppas jag att det kommer att finnas fristående lärarutbildningar och som har statens uppdrag att bedriva lärarutbildning. Om denna lärarutbildning bygger på en viss pedagogik kan den mycket väl omfatta det allmänna utbildningsområdet. Den dag som ex. Waldorffederationen har en egen lärarutbildning, som är godkänd av Högskoleverket och som därmed erhåller statliga anslag, skall de ha rätt till att även låta det allmänna utbildningsområdet få genomsyras av waldorffpedagogiken.

## SYO

Majoriteten föreslår att de blivande studie-och yrkesvägledarna, SYO, skall läsa allmänt utbildningsområde om 60 poäng. Därmed förlängs SYO- utbildningen från 120 till 140 poäng. Argumentationen för att förlänga utbildningen är tunn. Det finns ingen anledning att delvis integrera syo-utbildningen i lärarutbildningen. SYO har en roll att fylla i skolan medan lärarna har en annan. Vad som istället borde utvecklas i syo-utbildningen är kontakten med arbetsliv och det omgivande samhället eftersom det finns brister när det gäller rådgivningen till grundskolans elever när det gäller att välja gymnasieprogram. Samma förhållande gäller rådgivningen till gymnasieeleverna inför valet till eftergymnasial utbildning. Detta kan uppnås utan en förlängning av utbildningen.

### Gymnasielärare i yrkesämnena

I betänkandet beskrivs den snabba utvecklingen som sker i samhället och i arbetslivet. En utveckling som ställer stora krav på skolan och dess utbildningar. Mer än hälften av eleverna i gymnasieskolan studerar på något av programmen med yrkesämnena. Regeringen har skärpt kraven på dem som skall antas till att bli lärare i yrkesämnena. På flera program räckte det med att den blivande läraren hade en tvåårig gymnasieutbildning samt ett antal år i yrket för att antas till praktisk-pedagogisk utbildning om 40 poäng. Detta var naturligtvis inte tillräckligt.

Numera krävs det 60 poäng i yrkesrelevanta högskolestudier för att antas till den pedagogiska utbildningen. Genom kommitténs förslag om att alla lärare skall ha 60 poäng allmänt utbildningsområde så innebär det att dessa lärare kommer att ha minst 120 poäng i framtiden. Detta är ett steg i rätt riktning.

För att eleverna på de yrkesinriktade programmen skall få en modern utbildning krävs det att lärarna följer med utvecklingen i arbetslivet. I betänkandet skriver man om det nödvändiga i att det finns en bra samverkan mellan arbetsliv och skola och att yrkeslärarna får tillgång till den nya tekniken. Enligt min mening räcker det inte med fromma förhoppningar. För att gymnasielärarna i yrkesämnena skall bedriva en adekvat yrkesutbildning/undervisning krävs det att dessa ständigt får en uppdatering i sina yrkeskunskaper. Detta skiftar från bransch till bransch. Därför bör det införas lärarcertifikat som bl.a. skall innehålla krav på fortbildning och kompetensutveckling. Det är en rättighet och en skyldighet både för lärare och skola. Med ett sådant förslag får lärarna i yrkesämnena den uppdatering som de behöver. Om en lärare inte skaffar sig denna får han/hon inte behålla sitt certifikat.

### **En ny skolledarutbildning**

I de tilläggsdirektiv som kommittén fått avseende skolledarutbildningen skriver regeringen att utgångspunkten för en sådan utbildning bör vara att den kan omfatta 40 högskolepoäng. I betänkandet konstateras att den nuvarande rektorsutbildningen i stort sett fyller sin funktion och det inte finns anledning att föreslå drastiska förändringar. Trots detta väljer majoriteten att föreslå att det inrättas ett nytt ämne inom högskolan – utbildningsledarskap. Eftersom majoriteten även föreslår ett nytt vetenskapsområde – utbildningsvetenskap – finns det en viss logik i förslaget. För min del har jag svårt att få klarhet vad detta ämne skall innehålla och vad som är revolutionerade med ämnet – det handlar snarare att hitta på något nytt när man upptäckt brister. Man kan också fråga sig varför inte ämnet vuxit fram inom universitets/ och högskolevärlden av sig självt om nu behovet är så stort. Antingen finns inte behovet eller så är det stora brister i den svenska högskolan.

Vad svensk skola behöver är duktiga ledare och som utövar sitt ledarskap. Jag är inte övertygad om att det är högskolan som är den bästa förmedlaren i det sistnämnda. Den nuvarande skolledarutbildningen behöver förstärkas med ledarskapsutbildning som med fördel kan hämtas utanför högskolans väggar.

### **Lärares kompetensutveckling**

I avtal 2000 finns det en bestämmelse om tid för kompetensutveckling. För varje heltidanställd och verksamhetsår skall inom den reglerade arbetstiden avsättas 104 timmar (som riktmärke). Detta skall inte tolkas så att varje lärare har rätt till lika mycket tid varje år. Av de områden som avtalet omfattar har yrkesutveckling och kompetensutveckling varit de minst framgångsrika. För att få bättre fart på kompetensutvecklingen föreslås en förändring i gällande skollag. 2 kap. 7 § skollagen får en ändrad lydelse: "Varje kommun och landsting skall se till att kompetensutveckling anordnas för den personal som har hand om utbildningen. Det skall finnas en plan för kompetensutvecklingen". Det är bra att kommittén lägger detta förslag men enligt min mening bör man ta ett steg till.

Förnyelsen av lärarnas fortbildning har inte utvecklats i den riktning som det är önskvärt. Det har inte skett några förändringar eller förbättringar sedan kommunerna övertog huvudansvaret för fortbildningen. Fortbildningsanordnarna, kommunerna och staten måste ställa adekvata fortbildningsresurser till förfogande för den enskilde läraren samt bli betydligt aktivare när det gäller att prioritera var kompetens/fortbildningsinsatser skall göras. Det gäller också att anpassa verksamheten till de lokala behoven och det förutsätter en dialog mellan anordnare, kom-



mun, skola och lärare. Kompetensutvecklingen skall ingå som en del av den utvecklingsstrategi som fastställs för den enskilda skolan.

Den nuvarande fortbildningen är för generell och kortsiktig. Fortbildningen tillfredsställer inte det behov som skolan, läraren och eleven ställer. För att lösa problemet måste man se till att det finns en individuell kompetens- och utvecklingsplan för varje lärare. Rektorn har ansvaret för att se till att lärarna på skolan har den kompetens som behövs för undervisningen. Jag anser att rektor årligen efter utvecklingssamtal skall upprätta en individuell utvecklingsplan för varje lärare, en plan som redovisar inom vilka områden läraren bör få fortbildning i. Detta är en rättighet och en skyldighet för skolan och för läraren.

### **En forskningstrategi för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet**

Kommitténs förslag gällande nytt vetenskapsområde – utbildningsvetenskap – förbryllar. Utredningens majoritet gör det enkelt för sig genom att argumentera för inrättande av ett femte vetenskapsområde som skulle innefatta lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Det föreslagna forskningsområdet skulle bli både ett smalt och ett litet vetenskapsområde i förhållande till de fyra vetenskapsområdena som nu finns. Risken är uppenbar att det kommer att bli ett forskningens A-lag respektive B-lag och det gynnar inte forskningen inom pedagogik och skola.

Regeringens bedömning i propositionen Vissa forskningsfrågor 1998/99:94 tar dels upp frågan om att alla universitet och högskolor måste ta ett tydligare ansvar för prioritering av egna forskningsresurser, dels att regeringen ger en ny utredning i uppdrag att lämna förslag till ny myndighetsorganisation för forskningsfinansiering. I detta utredningsuppdrag läggs viss icke oväsentlig vikt vid att ta utgångspunkt i begreppet kvalitet. I detta utredningsuppdrag skulle mycket väl kunna ingå att fritt pröva frågan om det behövs ett särskilt forskningsråd för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet.

Alla högskolor och nya universitet måste profilera sig. Sverige måste ha ett forskningssystem som syftar till kvalitetsstyrning snarare än kvantitetsstyrning. Majoritetens förslag om nytt vetenskapsområde leder till motsatsen vilket inte är acceptabelt.

Applicerar vi majoritetens argumentation i ett bredare perspektiv vore det givet att också exempelvis språk skulle ha sitt eget vetenskapsområde. Min och mitt partis uppfattning är att om utökning av vetenskapsområden skall ske är det i första hand snarare biotekniken som kan komma ifråga. Överhuvudtaget bör strävan vara att ha ett mycket begränsat antal vetenskapsområden som ett medel att sätta fokus på hög kvalitet.

## **Lärarna i lärarutbildningen**

Det finns uppenbara brister i dagens lärarutbildning när det gäller att förbereda studenterna i den verklighet som de kommer att möta.

I de utvärderingar som gjorts när det gäller lärarutbildningen visar på att studenterna inte känner igen sig när de kommer ut på skolan i sin första tjänstgöring. Det finns flera förklaringar till detta. Lärarutbildningen lever i sin egen värld och har liten kontakt med skolan och det omgivande samhället. Det var länge sedan som lärarutbildaren själv var lärare i skolan.

Med den modell som kommittén lägger kommer en del av dagens problem att minska. Genom att en större andel av utbildningen i ämnena, pedagogiken etc. verksamhetsförläggas bör en större närhet mellan lärarutbildning och skola öka.

Sambandet mellan professionen – lärarrollen – och utbildningen för denna – lärarutbildningen – måste vara stark, vilket innebär att det måste skapas bättre förutsättningar för en dialog mellan lärarutbildningen och skolan. En sådan dialog/samverkan skulle underlättas om tjänsterna på lärarhögskolorna var tidsbegränsade och därmed omsättningen av lärarutbildare större.

## **Skärpta antagningskrav**

Läraren brukar betraktas som behörig att utöva läraryrket efter genomgången lärarutbildning. Uppföljningen av vilken utsträckning läraren håller måttet som yrkesutövare är dålig. Det är sällan som lärare blir avstängda med hänvisning till att de har visat brist på yrkesmässiga kvaliteter, trots att det finns lärare som undervisar i skolan och som inte passar för yrket.

Statsmakterna, i detta fall universitet och högskolor, måste ta sitt ansvar för att lärarutbildningen ger duktiga, kunniga och kompetenta lärare. Det är endast då som undervisning av god kvalitet kan tillhandahållas. Exempel finns på studenter som antagits till lärarutbildning och fått fullfölja utbildningen, trots att de inte är lämpliga för yrket. Därför anser jag att lärarutbildarna skall ha någon form av antagning-, anlags- eller lämplighetstest vid antagning till lärarutbildning.

## **Lärarcertifikat**

Det behövs införas en form av lärarcertifikat i den svenska skolan. Ett lärarcertifikat skall innehålla flera delar. En del skall innehålla examensbevis från föreskriven högskoleutbildning. En annan del skall visa genomgången kompetensutveckling, fortbildning och eventuell yrkes-

praktik. På grundval av sådant underlag kan beslut om utfärdande av certifikat fattas. Beslutet, som skall vara möjligt att överklaga, kan fattas av rektor eller en fristående nämnd.

Lärarcertifikatet bör tidsbegränsas, förslagsvis till fem år och medföra en skyldighet för skolan att se till att läraren under perioden får fort- och vidareutbildning enligt den individuella utvecklingsplan som uppgjorts. På samma sätt är det en skyldighet för läraren att skaffa sig den fortbildning och uppdatering som höjer vederbörandes kompetens. Med införande av lärarcertifikat skapas ett system för kontinuerlig kvalitetskontroll och kompetenshöjning samtidigt som läraryrkets status höjs.

## Reservation från Göran Tollbäck (v) och Patrik Waldenström (mp)

### **Reservation gällande förslag till examensordning**

Undertecknade står helt och hållet bakom Lärarutbildningskommitténs förslag till ny struktur för lärarutbildningen men vill samtidigt att den nya strukturen tydligt skall komma till uttryck också i examensordningen.

Majoritetens förslag till omfattningsdel i examensordningen begränsar valfriheten för utbildningsanordnare och studenter. Vi anser att vi kan överlämna åt lärarutbildningsanordnarna och studenterna att avgöra behovet av fördjupning i speciella ämnen och vill också ge kommuner och skolor större möjlighet att avgöra vilka kompetenser man anser sig behöva i arbetslagen.

Det generella kravet på fördjupningar för lärare i grundskolans senare år och gymnasial utbildning innebär att vi riskerar att få många två-ämneslärare i grundskolans senare år och att en gymnasielärare inte kan välja några specialiseringar utom inom sina ämnen om han/hon vill klara sig på 180 poäng.

För en gymnasielärare med svenska som inriktning krävs det minst 200 poäng och med inriktning svenska – samhällskunskap minst 220 poäng. Vi tror att den kombinationen kan komma att försvinna helt. De extra kraven på just svenska och samhällskunskap kan till och med innebära att vi får en kraftig brist på t.ex. samhällskunskapslärare i gymnasiet.

Det förefaller även svårt att motivera en prioritering av vissa ämnesområden men utesluta andra, till exempel de naturvetenskapliga.

Med hänvisning till ovanstående reserverar vi oss mot de begränsningar i flexibiliteten som majoriteten vill införa och föreslår att examensordningens omfattningsdel ska lyda som följer (kursiverad text inom parentes är våra strykningar i majoritetens förslag):

**Omfattning**

Lärarexamen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om minst 120, 140, 160, 180 eller 200 poäng. Utbildningen skall omfatta minst 60 poäng (det allmänna utbildningsområdet) som behandlar frågor om lärande, socialisation, värdegrund och yrkesverksamhetens samhällsuppdrag samt centrala tvärvetenskapiga ämnesstudier. Därutöver skall utbildningen omfatta minst en inriktning om minst 40 poäng samt specialisering om minst 20 poäng.

För undervisning och annan pedagogisk verksamhet i:

- förskola, förskoleklass, grundskolans tidigare år och fritidshem samt för undervisning i modersmål krävs *minst 140 poäng*.
- grundskolans senare år och i gymnasial utbildning (ej yrkesämnen) krävs minst 180 poäng (*struket:...*).
- yrkesämnen i gymnasial utbildning krävs *120 poäng*. I stället för inriktning och specialisering krävs omfattande yrkeserfarenhet samt en relevant yrkesinriktad högskoleutbildning om minst 60 poäng eller, om sådan inte finns, relevanta yrkesinriktade högskolekurser om minst 60 poäng. Poäng inom kvalificerad yrkesutbildning skall anses motsvara högskolepoäng.

(*Struket:...*)

För studie- och yrkesvägledning krävs inriktning mot studie- och yrkesvägledarprocessen och dess kunskapsbas om minst 60 poäng samt specialisering i form av en fördjupning om minst 20 poäng.

## Särskilt yttrande Siri Dannaeus (fp)

Kommittén har inte tagit upp och diskuterat frågan om en lärarlegitimation. Det har visserligen inte direkt ingått i kommitténs direktiv, men med tanke på den kritik som framförts mot lärarutbildningarna och som ledde fram till uppdraget hade man i diskussionen om att utveckla examinationsformerna kunnat ta upp frågan om en lärarlegitimation

Lärarutbildningarna är inte längre så centralt reglerade och enhetliga som tidigare. Kommunerna har stor frihet att inom skollagens ram bestämma vilken kompetens nyanställda lärare skall ha. Privatskolor kan anställa lärare utan lärarutbildning. Detta innebär en risk för betydande kvalitetskillnader i undervisningen. En lärarlegitimation vore enligt min åsikt en garanti för kvalificerad undervisning av professionella lärare.

## Särskilt yttrande från Ulf Melin (m)

### Rekrytering till lärarutbildning

Det är synnerligen angeläget att erbjuda barn trygga miljöer inom förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen samt att förebygga övergrepp mot barn och ungdomar inom dessa verksamhetsområden. Till skillnad från majoriteten ställer jag mig dock tveksam till förslaget om att den som är antagen till en lärarutbildning skall förete ett utdrag ur polisens belastningsregister och misstankeregister för att visa att vederbörande inte dömts för eller står under åtal för sexualbrott, mord, dråp, grov misshandel, människorov, grovt rån och barnpornografi. Jag ifrågasätter om den förväntade effekten – att utestänga olämpliga personer från sådan verksamhet – kommer att uppnås.

Flera remissinstanser, däribland Rikspolisstyrelsen och Brottsförebyggande rådet (Brå) har i sina remissvar med anledning av betänkandet, *Lämplighetsprövning av personal inom förskoleverksamhet, skola och barnomsorg (SOU 1998:69)* avvisat tanken på registerkontroll.

Av Brås statistiska beräkningar framgår att av de cirka 34 000 personer som varje år anställs inom skolor, fritidshem och daghem finns troligen högst en misstänkt pedofil registrerad och högst två misstänkta för misshandel av barn. Enligt Peter Marstens forskare och enhetschef på Brå, är registren rörande sexualbrott behäftade med ett stort mörkertal.

Rikspolisstyrelsen understryker i sitt remissvar att de senaste årens uppmärksammade fall med övergrepp mot dagisbarn inte hade kunnat undvikas med kontroll eftersom förövarna inte fanns i några register tidigare. Dessutom kan inte uteslutas att kontroll av den nu föreslagna typen riskerar att invagga personalen vid förskolor, skolor, fritidshem i falsk trygghet. Omständigheten att en person har kunnat visa att han eller hon inte finns med i ett register utgör knappast någon garanti för att personen i fråga inte är en presumtiv brottsling.

Med beaktande av det ovan anförda framstår inte majoritetens förslag som tillräckligt effektivt och pålitligt. För att vi i framtiden skall ha en bättre chans att förebygga att övergrepp begås mot barn och ungdomar under skoltid har jag i min reservation föreslagit att lärarutbildningen skall ha någon form av antagnings-anlags- eller lämplighetstest vid antagning till lärarutbildning. Jag är övertygad om att detta är en bättre väg att gå.

## Särskilt yttrande från Ewa Samuelsson (kd)

I alla tider har samhällen och stater grundat sin existens och sin fortlevnad på etiska värderingar och normer.

Varje kultur har också strävat efter att föra över dessa värderingar och normer till kommande generationer. Det är därför varken möjligt eller önskvärt med en värdeneutral skola. Verksamheterna i skola, förskola och fritidshem skall vila på demokratins grund och demokratin är inte värdeneutral. En förutsättning för demokratin är fundamentala värden, såsom människolivets okränkbarhet, individens frihet, solidaritet med svaga och utsatta samt respekt för människors lika värde. Det är väl belagt att dessa värderingar har haft ett starkt inflytande genom den kristna traditionen i vårt land. Därför anser kristdemokraterna att det är naturligt att kristen etik är utgångspunkt för skolundervisningen och verksamheterna i förskola och fritidshem. Skolorna, förskolorna och fritidshemmen kommer dock ha svårt att lyckas förmedla etik och moral till våra ungdomar om inte lärarna, förskollärarna och fritidspedagogerna får den utbildning och det stöd som krävs för att klara detta. I dag upplever många lärare att etiska och moraliska frågor alltför ofta inte får det tidsutrymme som skulle behövas, bland annat därför att de upplevs som svåra.

Rekrytering av och kompetensutveckling för lärarutbildare är därför av avgörande betydelse om dessa frågor skall få genomslag också ute i skolorna, förskolorna och fritidshemmen. Lärarutbildningen måste ge blivande lärare goda möjligheter att utveckla sin egen personlighet och självkänedom liksom att arbeta aktivt med och reflektera över värdegrundsfrågor och moraliska ställningstaganden utifrån kristen etik och västerländsk humanism.

I det betänkande som nu framläggs ser kristdemokraterna positivt på att vikten av arbetet med värdegrundsfrågorna lyfts fram, framförallt i den del av lärarutbildningen som blir obligatorisk för alla, men det framgår inte var dessa värdegrundsfrågor har sina rötter.

Demokratin i sig är ingen garanti för att minoriteter och enskilda personer ges respekt och lika värde.

Det är värdena som ligger till grund för demokratin som är avgörande. Kristdemokraterna menar att det är väl belagt att de allmängiltiga etiska värden som demokratin vilar på har haft ett starkt inflytande genom den tusenåriga kristna traditionen i vårt land.

I Lpo-94, den nu gällande läroplanen, hänvisas till kristen etik och västerländsk humanism. Om lärarna skall kunna undervisa och arbeta



med utgångspunkt från läroplanen måste de i sin utbildning själva ha arbetat med och bearbetat frågor kring dessa våra gemensamma rötter.

## Särskilt yttrande från Patrik Waldenström (mp)

### **Angående möjlighet för andra än högskolan att bedriva lärarutbildning**

I detta betänkande är en av grundförutsättningarna att all lärarutbildning i landet bedrivs vid en högskola eller ett universitet. Vi har inte haft i uppdrag att studera några andra organisationsformer. Med detta särskilda yttrande vill jag fästa uppmärksamhet på att möjlighet för andra intressenter att bedriva lärarutbildning borde utredas.

Självfallet skall staten garantera och förvissa sig om att all lärarutbildning håller hög kvalitet och vilar på vetenskaplig grund. För detta ändamål har Högskoleverket utarbetat särskilda kriterier för att bedöma om en högskola ska ges examensrätten till lärarutbildning. Dessa kriterier är för närvarande organisation och ledning, ämnesdjup och ämnesbredd, lärarkompetens, kompetensutveckling, samband mellan utbildning och forskning, praktisk-pedagogisk utbildning, examensarbete, utvärdering och kvalitetssäkring, samverkan med fältet, lokaler och utrustning, bibliotek och litteratur, informationsteknik, internationalisering samt kritisk och kreativ lärarutbildarmiljö.

Med kriterier av denna art som grund skulle det finnas möjlighet även för andra organisationer, kanske med en alternativ pedagogisk inriktning, att få till stånd att arrangera lärarutbildning.

## Särskilt yttrande från sakkunnig Marianne Wedin (Svenska Kommunförbundet)

Jag instämmer i Lärarutbildningskommitténs syn på innehåll i och struktur av lärarutbildningen. Synen på lärarutbildning som mer generell och värdefull även för andra än bara blivande lärare är lätt att dela. Uppbyggnaden av lärarutbildningen, med valbara inriktningar och specialiseringar flätade kring en gemensam väv, motiverar studenterna att delvis komponera sin egen lärarprofil och skapar samtidigt goda planeringmöjligheter på skolorna, med lärare som, redan efter sin grundutbildning, i större utsträckning än för närvarande kan ersätta varandra. Den lärarutbildning som kommittén föreslår vill jag se genomförd. Dessvärre innehåller Lärarutbildningskommitténs förslag inga incitament som på något sätt garanterar ett genomförande i den riktningen. Kommittén har inget förslag till styrning som gör det tvingande för utbildningsanordnarna att genomföra den nya lärarutbildningen.

I kapitlet "Mål och principer för styrning av lärarutbildning" framhåller kommittén att det är viktigt att staten styr lärarutbildningen, främst för att upprätthålla en likvärdig skola. Kommittén konstaterar också mycket riktigt att styrningen av lärarutbildningen inte fungerar tillfredsställande och att det kan bero på att styrningen av lärarutbildningen är för svag.

Flera gånger konstaterar kommittén att det förekommer utveckling och förändring inom lärarutbildningarna något som visat sig då ledamöter besökt eller talat med företrädare för lärarutbildningar. Även i en av kommittén initierad och genomförd enkät anser man påvisa att det pågår ett utvecklingsarbete i "rätt" riktning. Jag beklagar att kommittén inte vidgade perspektiven och riktade enkäten också till avnämare, deltagare och professionella.

Kommittén kommer fram till att staten inte skall styra lärarutbildningen, utan i stället lämna till universiteten och högskolorna att råda över i stor frihet. Jag menar inte heller att lärarutbildningen skall detaljstyras. Det decentraliserade inflytandet, utifrån ett uppdrag, över utbildningens innehåll och struktur är viktigt. Men då måste det finnas mål som det både går att utbilda och att utvärdera mot. Jag har därför i kommittén verkat för att universitet och högskolor med lärarutbildning skall låta utvärdera den samlade lärarkompetensen hos de studerande, exempelvis genom att grundutbildningen avslutas med en examinationstermin där högskolans lärare tillsammans med lärare i förskola och skola samt skolledare anlitas som examinatorer.

Jag menar således att staten skall sätta upp tydliga mål för vad de, som ska anställas som lärare, ska kunna. Dessa mål kan formuleras så, att de tydligt beskriver lärares kompetenser. Mot dessa mål skall utbildning ske och mot samma mål skall de studerandes samlade yrkeskompetens examineras.

De som examinerar skall vara representanter för högskola, lärare i förskola och skola samt arbetsgivare. En termins examination, som ger 20 högskolepoäng, skulle kunna utveckla examinationen till en tid av lärande och inte enbart kontroll. Under den terminen skall de grundläggande yrkeskunskaperna prövas och examineras.

Examinationsterminen, bör avse tre huvudområden.

1. *Lärares hela arbete.* Denna del av examinationen kan bäst ske på förskolor och skolor. Lärare och skolledare bör vara examinators i samarbete med lärare från högskolan. Innehållet kommer i så stor utsträckning som det är möjligt att rymma allt som en lärare skall göra. Kommunerna måste utse de bästa lärarna och arbetslagen till examinators.
2. *Lärares teoretiska kunskaper.* Ämnesteoretiska kunskaper är ämnade för skolan och examineras därför i didaktiska perspektiv. Ett minimum är att varje lärare problematiserar ämneskunskaperna genom att, inom ramen för läroplanen, ständigt fråga sig: Vad är nödvändigt att kunna? Vad är viktigast att kunna? Vad är värt att kunna?
3. *Lärares förmåga att dokumentera.* Erfarenheten visar att skolutveckling får stor framgång när lärare dokumenterar sitt arbete. Därför bör dokumentation ingå som en viktig del av examinationen. Examensarbetet kan kanske ingå som en del under examinationsterminen där högskola, kommun och skola samverkar så att de studerande får ett meningsfullt innehåll i dokumentationsuppgifterna.

Genom en sådan examination får staten ett tydligt och kraftfullt styrinstrument över lärarutbildningen och skolan. För de som utbildar lärare är examinationsmålen också utbildningsmål. Lärarutbildare och studenter får på ett tydligare sätt samma mål med lärarutbildningen, nämligen att studenterna skall klara examinationen.

Läraryrket behöver samtidigt öppnas för personer med andra utbildningsbakgrunder och erfarenheter. Med en examinationstermin skapas möjligheter att öppna för mer flexibla vägar in i läraryrket. Högskolorna måste då på ett annat sätt tillägna sig metoder att hantera tillgodoräkande och evaluering för personer med adekvata utbildningar och erfarenheter.

Under Lärarutbildningskommitténs arbete har jag övertygats om, att kommunerna både vill och kan bidra med sin del av totalsynen på läraryrket och ta mer eller mindre ansvar för olika delar.

Kommunerna vill ta ansvar för att lärare i förskola och skola dras in i hela lärarutbildningen och att skolorna kan erbjuda bra utbildningsmiljöer. Ett regionalt utvecklingscentrum bör kunna vara en arena för verkligt innehållsligt samarbete mellan lärarutbildning och kommuner när det gäller grundutbildning av lärare, kompetensutveckling samt forskning och skolutveckling. Kommunerna vill delta i ett sådant samarbete men det måste ske på lika villkor. Om ett sådant samarbete skall kunna fungera på lika villkor måste staten fördela vissa medel för lärarutbildning (grundutbildning, introduktionsutbildning, kompetensutveckling och forskning) via kommunerna.



# Kommittédirektiv



## Läroarutbildningen

Dir.  
1997:54

### Sammanfattning av uppdraget

En parlamentariskt sammansatt kommitté tillkallas för att lämna förslag till förnyelse av läroarutbildningen.

### Bakgrund

Riksdagens utbildningsutskott anförde vid sin behandling av förslagen angående läroarutbildning i budgetpropositionen för 1997 att en parlamentarisk utredning bör tillkallas för att komma med ytterligare förslag till förnyelse av läroarutbildningen.

Regeringens underlag till förslagen i budgetpropositionen för 1997 utgjordes främst av rapporten Läroarutbildning i förändring (Ds 1996:16). Denna rapport framställdes av den av utbildningsministern i april år 1995 tillsatta Arbetsgruppen för översyn av läroarutbildningen (U 1995:B). Arbetsgruppen hade till uppgift att göra en inventering av problem och frågeställningar inom läroarutbildningen med anledning av de förändringar som skett i högskolan, skolan och samhället i övrigt. Arbetsgruppens rapport har remissbehandlats. Högskoleverkets rapport, Grundskolläroarutbildningen 1995 (1996:1R) samt andra utvärderingar ingick också i underlaget för regeringens förslag och bedömningar på läroarutbildningens område.

Regeringen föreslog i budgetpropositionen för år 1997 att resurser skulle avsättas för läroarutbildningarnas forskningsanknytning och för läroarutbildningarnas kompetensutveckling (prop. 1996/97:1, utg.omr.16, avsnitt 5.3.2.1, bet. 1996/97:UbU1, rskr. 1996/97:100). Vidare framhöll regeringen att utvecklingen av regionala utvecklingscentrum bör stimuleras. Ledningen för varje universitet och högskola med läroarutbildning bör ta ett samlat ansvar för denna utbildning och garantera att den är väl sammanhållen. Regeringen framhöll också att yrkeserfarenhet från andra områden än skolan borde tas till vara inom läroarutbildningen och

att utbildningen av lärare med inriktning mot naturvetenskapliga ämnen borde ökas.

Riksdagen beslöt i enlighet med regeringens förslag.

I fråga om forskning och kompetensutveckling har regeringen i regleringsbrevet för år 1997 uppdragit åt Högskoleverket att fördela medel till universitet och högskolor med lärarutbildningar för forsknings- och kompetensutvecklingsprogram upprättade vid dessa. Högskoleverket bör vid fördelningen utgå från direktiven i budgetpropositionen för år 1997 och riksdagens ställningstagande med anledning därav.

Vidare har regeringen anvisat 15 miljoner kronor för att säkerställa kompetensen inom IT-området hos de blivande lärarna. Särskilda forskningsresurser – 5 miljoner kronor – har anvisats för forskning inom pedagogikämnet med inriktning på användning av IT i undervisningen. Högskoleverket har i uppdrag att fördela dessa medel mellan lärosätena. Regeringen har också avsatt medel för användningen av IT inom den högre utbildningen och genom Utredningen om distansmetoder inom utbildningen, DUKOM (U 1995:04) har åtskilliga IT-projekt med inriktning på skola och undervisning fått stöd.

### *Förändringar i högskolan*

Lärarytbildningarna är en av de viktigaste och mest omfattande uppgifterna för högskolan. Lärarytbildningarna har liksom övriga högskoleutbildningar omfattats av de förändringar som har genomförts beträffande högskolans styrning från och med den 1 juli 1993. Förändringarna innebär att linjesystemet har avskaffats och att högskolorna liksom andra statliga myndigheter numera är mål- och resultatstyrda. Regeringen anger i högskoleförordningen (1993:100) vilka lärarexamina som skall finnas och fastställer målbeskrivningar för dessa. De krav som ställs upp i målbeskrivningarna för olika typer av lärarexamina är gemensamma för alla högskolor. Högskolorna bestämmer emellertid själva om utbud, innehåll och organisation av utbildningarna. Detta har medfört att lärarytbildningarnas innehåll och organisation varierar mellan högskolorna.

Regeringen anger i regleringsbrev dimensioneringen av utbildningen genom s.k. utbildningsuppdrag till de skilda högskolorna. I uppdragen anges det lägsta antal lärare som varje högskola skall examinera under en viss planeringsperiod. Vidare har ett generellt utbildningsuppdrag fastställts för universitet och högskolor i fråga om distansutbildning, fortbildning, vidareutbildning, studenter med invandrarbakgrund, jämställdhet och rekrytering.



I september år 1996 beslutade regeringen om ändringar i högskoleförordningens examensbeskrivning för gymnasielärare, som bl.a. innebär att kraven på teoretiska kunskaper hos lärare i karaktärs- och yrkesämnen skärpts. I beskrivningarna för samtliga lärarexamina infördes krav på kunskap om användningen av datorer i undervisningen samt förmåga att använda modern informationsteknik.

### *Förändringar i skolan*

Även skolan har genomgått stora förändringar de senaste åren. Mål och styrning har förändrats. Det nya styrsystemet innebär att staten formulerar målen för verksamheten och utövar tillsyn över den. Huvudmannen för skolan, i flertalet fall kommunerna, ansvarar för att genomföra verksamheten.

De nya läroplanerna, 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) och för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) anger skolans värdegrund samt mål och riktlinjer för arbetet. De anger också lärares och rektorers ansvar liksom kunskapsmål som varje elev skall uppnå.

Lärarna förväntas att själva utveckla nya sätt att organisera och leda arbetet i skolan. Hur eleverna skall nå målen är lärarnas uppgift att avgöra. Arbetet skall bedrivas med stort utrymme för både elevers och föräldrars inflytande.

Från och med den 1 juli 1996 har ansvaret för förskola och barnomsorg förts över från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Bakgrunden till denna omorganisation är en starkare betoning av förskolans pedagogiska roll. Avsikten är att utveckla ett gemensamt synsätt på barns och ungdomars utveckling och lärande från tidig ålder. En integrerad verksamhet öppnar t.ex. för organisering i arbetslag, där förskollärare, lärare i grundskolan och fritidspedagoger samverkar för barnens lärande och utveckling.

Förverkligandet av den nya gymnasieskolan är en stor uppgift för skolväsendet. Den viktigaste utgångspunkten för gymnasiereformen var att höja den allmänna utbildningsnivån och att förbereda för ett livslångt lärande, där återkommande utbildning blir allt vanligare. Gymnasieskolan är numera en utbildningsform, som förbereder för högre studier, yrkesliv och samhällsliv. I dag påbörjar mer än 98% av eleverna i en årskull gymnasieskolan.

När den nya gymnasieskolan skapades var inte arbetslivets snabba utveckling och allt högre kompetenskrav för yrkesarbeten lika tydliga som idag då ytterligare utbildning, fortbildning och vidareutbildning efter gymnasieskolan krävs för att få ett gott fäste på arbetsmarknaden.

Kommunernas vuxenutbildning ökar i omfattning och betydelse inte minst med anledning av det kunskapslyft för vuxna som nu har inletts. Kunskapslyftet är en femårig vuxenutbildningssatsning i landets samtliga kommuner. Kunskapslyftskommittén (dir 1995:67 och 1996:71) har i uppdrag att följa det utvecklingsarbete som sker i kommunerna och lämna förslag om den framtida utformningen av vuxenutbildningen.

Ett grundläggande dokument för alla som arbetar med barn är FN:s konvention om barns rättigheter. Det är viktigt att skola och lärare uppmärksammar innehållet i denna.

### *Läraryrket i förändring*

Den förändrade lärarrollen kräver ett ledarskap med professionella kunskaper om hela verksamheten läraren måste kunna ta ansvar för såväl övergripande mål som ämnesspecifika vara både generalist och specialist.

Utvecklingen i skolan har i hög grad präglats av att man gått ifrån ett synsätt där eleverna var föremål för undervisning till att betrakta eleverna som aktiva och medskapande. Förståelsen av relationen mellan lärare och elev, med dess betydelse för elevens motivation för inläring, bör utvecklas ytterligare.

Att organisera skolarbetet ställer stora krav på ledarskap, vilket kräver social kompetens, medvetenhet om och insikt i hur individer och grupper fungerar. Kunskaper om hur läraren kan stödja elever som har svårigheter är väsentliga. Undervisningen skall anpassas efter elevernas behov och förutsättningar. Kunskaper om t. ex. relationer, kommunikation, barn- och ungdomskultur samt om skolan som mötesplats och kulturmiljö är viktiga.

Läraryrket kräver också mer av teoretisk kompetens. Läroplansreformen och skolans nya styrsystem ställer krav på lärarnas förmåga att analysera, argumentera för och förmedla ett tänkande om innehåll och uppläggning av skolarbetet. Lärarna skall också för varje elev på ett konstruktivt sätt kunna redovisa sin bedömning av elevens kunskaper och framsteg. Den nya lärarrollen kräver vidgad, såväl ämnes- som allmändidaktisk kompetens. Läraren behöver kunna uttolka skolans mål, diskutera och problematisera innehåll, arbetsätt och grunderna för bedömning av elevernas kunskaper. Läraren måste ha förmåga att tänka över sitt arbete, utvärdera sin verksamhet och ompröva sin undervisning.

Kulturens roll i skolan och lärarutbildningen behöver förstärkas. Detta kan ske genom att i skolans läroprocesser utnyttja kulturformer och konstnärliga uttryck.

Framtidens lärare måste kunna bedöma relevansen av viss kunskap. Ju intensivare informationsflödet är, desto viktigare blir skolans uppgift att vägleda eleverna till ett kritiskt prövande förhållningssätt.

Ett viktigt inslag i lärarens yrke är förståelse för lärandets villkor. För detta krävs medvetenhet om elevernas olika förutsättningar och behov samt kunskap om barns, ungdomars och vuxnas inlärningsprocesser. Det är också viktigt att lärarna har kunskap om hur de elever reagerar som mobbas eller utsätts för annan kränkande behandling.

Läroutbildningen har traditionellt haft uppgiften att ge både goda ämneskunskaper och en pedagogisk kompetens för den framtida lärargärningen. Hur avvägningen av olika utbildningsmål inom läroutbildningen bör ske är inte självklart.

När det gäller att utforma en yrkesinriktad utbildning skall naturligtvis yrkets krav vara styrande för utbildningen. Men de samhälleliga förutsättningarna för läraryrkets utövande är i ständig förändring. Det finns risker förknippade med att enbart forma utbildningen utifrån de för stunden rådande yrkeskraven.

Invandringen har inneburit stora förändringar i skolans arbete. Detta förutsätter numera kunskap om andra kulturer och om språkutvecklingen hos elever med annat modersmål än svenska.

Den pågående, snabba expansionen av vuxenutbildningen med helt nya elevgrupper, ofta utan tidigare studievana, ställer nya krav på pedagogik och verksamhetsformer.

Det är viktigt att lärostudenterna får möjlighet att bygga upp en yrkesidentitet där den kritiska analysen av läraryrkets villkor, ansvar och innehåll är central. Detta påverkar avvägningen mellan teori och praktik i utbildningen. Praktiken och erfarenheterna från denna utgör grunden för de teoretiska kunskaperna i läroutbildningarna. De systematiserade erfarenheterna från studentens möte med elever och lärare i praktikskolan utgör grunden för den teoretiska undervisningen och är förutsättningen för en kunskapsökande och kritiskt prövande pedagogik inom läroutbildningen. Läroutbildarnas uppgift är främst att handleda och utmana studenterna i utvecklingen mot en yrkesidentitet.

Enligt skollagen skall den som verkar inom skolan och vuxenutbildningen främja jämställdhet mellan könen. För de blivande lärarna innebär detta att de behöver kunskaper om skillnader mellan flickors och kvinnors respektive pojkars och mäns inläring. Vidare behöver de tränas i att anlägga ett jämställdhetsperspektiv på sina undervisningsämnen.

Framtidens lärare måste utveckla sin förmåga att reflektera över svensk skola i ett internationellt perspektiv. Det är nödvändigt att läroutbildningarna ger goda kunskaper om internationella frågor och internationellt utbildningssamarbete.

## Uppdraget

Utredningen skall som utgångspunkt för sitt arbete ha de förändringar inom förskola, skola, vuxenutbildning, högskola och samhället i övrigt som har skett. Vidare skall utredningen uppmärksamma vad regeringen har anfört i Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet (skr. 1996/97:112).

I utredningens uppdrag ingår att ange mål och principer för styrning av lärarutbildningen samt att lämna förslag om innehåll och omfattning av de olika lärarutbildningarna, liksom om organisatoriska frågor. Utredningen skall vidare behandla frågor om lärarutbildning för olika pedagogiska profileringar samt lärarutbildningarnas dimensionering och rekrytering. I uppdraget ingår också att lämna ytterligare förslag rörande lärarnas fortbildning, vidareutbildning och lärarutbildningens forskningsanknytning.

Vad gäller uppdraget att fastställa mål för lärarutbildningen skall den i läroplanerna fastställda uppgiften för skolan att förmedla samhällets värdegrund särskilt uppmärksammas.

Vad gäller arbetet med principer för styrning av lärarutbildningen skall utredningen beakta att lärarutbildningen är en del av skolans styrsystem. Härvid skall också uppmärksammas hur lärarstudenterna tillägnar sig kunskap om styrintstrumenten för skolan, liksom om uppföljning och utvärdering som arbetsmetod.

Stadiegränserna är numera helt avskaffade i grundskolan. En bredare kompetens hos lärarna skulle öppna möjligheterna att följa eleverna under hela skoltiden. Utredningen skall överväga avvägningen mellan gemensamma delar och utbildningar inriktade mot speciella kompetenser inom lärarutbildningen.

Regeringen har uppdragit åt Högskoleverket att kartlägga och analysera tillämpningen av högskoleförordningens beskrivningar för lärarexamina. Resultatet av det uppdraget bör kunna tjäna som ett underlag för utredningens bedömning av lärarutbildningens innehåll.

Lärarutbildning med direkt inriktning på vuxenutbildningen saknas i dag bortsett från folkhögskollärarutbildningen, som är inriktad mot folkbildningens behov. Eftersom vuxenutbildningen kommer att växa i betydelse är det angeläget att den vuxenpedagogiska kompetensen utvecklas. Utredningen skall analysera vilka krav som skall ställas på lärarutbildningen för att tillgodose behovet av vuxenpedagogik och även överväga en särskild vuxenpedagogisk examen.

Behovet av specialpedagogisk kompetens bland lärarna skall vidare analyseras. Därvid skall utredningen särskilt uppmärksamma dimensioneringen av den framtida specialpedagogiska utbildningen för förskolan, skolan, vuxenutbildningen och specialskolan.

Behovet av arbetskraft med naturvetenskaplig och teknisk utbildning är fortfarande större än rekryteringen till dessa utbildningar på alla nivåer i utbildningsväsendet. I skolans arbete med att öka elevernas intresse för naturvetenskap och teknik spelar lärarna en viktig roll. Regeringen har gjort en rad satsningar för att öka rekryteringen till lärarutbildningar i matematik, naturvetenskap och teknik. Utredningen skall överväga behovet av ytterligare insatser i lärarutbildningarna.

Informationsteknik, multimedia m.m., innebär att nya former för lärande utvecklas. Utredningen skall överväga om det behövs ytterligare insatser, utöver vad regeringen hittills har beslutat, när det gäller lärarutbildares IT-kompetens m.m.

Utredningen skall analysera behovet av och lämna förslag till de förändringar i lärarutbildningen för hemspråklärare som bedöms påkallade. Regeringens förslag i propositionen Vissa skolfrågor m.m. (1996/97:110) skall härvid beaktas.

Utredningen skall även beakta resultatet av de utredningar om lärarutbildningen som har genomförts på regeringens uppdrag. Där har bl. a. framkommit att lärarutbildningen, av såväl studenter som av andra bedömare i högskolan, uppfattas som alltför kravlös. Utredningen skall ge förslag till hur de bakomliggande faktorerna för denna kritik skall kunna undanröjas. En väg kan vara att utveckla examinations-formerna.

Möjliga vägar att organisera de av regeringen förordade regionala utvecklingscentrumen skall belysas. Dessa förutsätts ha en viktig roll för att snabbt initiera ett förnyelsearbete i samverkan mellan högskola, förskola, skola och vuxenutbildning.

Praktikens roll i lärarutbildningen skall särskilt uppmärksammas. Praktiken förutsätter ett nära samarbete mellan högskolan och huvudmännen för skolan kommunerna. Utredningen skall ge exempel på hur detta samarbete skulle kunna effektiviseras och förnyas.

Utredningen skall analysera behovet av lärare på alla nivåer. Behovet av lärarkompetens för gymnasieskolans olika program skall särskilt analyseras och förslag lämnas på åtgärder som bedöms erforderliga för att täcka lärarbehovet. Särskild uppmärksamhet bör därvid ägnas gymnasieskolans program med yrkesämnena.

En viktig fråga för utredningen är rekryteringen till lärarutbildningen. Ett problem i dagens lärarutbildningar och för morgondagens skola är den låga andelen manliga studenter – 20%. Utredningen skall överväga insatser för att åstadkomma en jämnare könsfördelning i rekryteringen till lärarutbildningarna. Vidare skall övervägas insatser för att rekrytera fler lärarstudenter med invandrarbakgrund samt med yrkeserfarenheter från andra områden än skolan.

I fråga om forskningsanknytningen av lärarutbildningen skall utredningen särskilt uppmärksamma det forsknings- och kompetensutveck-

lingsarbete som pågår i högskolan med de av Högskoleverket fördelade resurserna.

### **Utredningsarbetet**

Utredningen skall inhämta synpunkter från berörda verksamheter.

Utredningen skall arbeta med stor öppenhet och stimulera en bred diskussion; gärna med hjälp av IT.

Utredningen skall beakta vad som anförts i regeringens direktiv till samtliga kommittéer om att redovisa regionalpolitiska konsekvenser (dir. 1992:50), pröva offentliga åtaganden (dir. 1994:23), redovisa jämställdhetspolitiska konsekvenser (dir. 1994:124) och redovisa konsekvenser för brottsligheten och det brottsförebyggande arbetet (dir. 1996:49).

Utredningen skall redovisa sitt uppdrag senast den 2 juni 1998.

# Kommittédirektiv



Tilläggsdirektiv till kommittén om  
lärarutbildningen (U 1997:07)

Dir.  
1998:47

Beslut vid regeringssammanträde den 28 maj 1998

## Sammanfattning av uppdraget

Kommittén om lärarutbildningen (U 1997:07) ges i uppdrag att lämna förslag till utbildning av skolledare för det offentliga skolväsendet. Tiden för utredningens arbete utsträcks till den 3 maj 1999.

## Bakgrund

Kommittén om lärarutbildningen har enligt sina direktiv att lämna förslag till förnyelse av lärarutbildningen.

Skolledarnas arbete har i likhet med lärarnas förändrats påtagligt under senare år. Decentraliseringen inom skolområdet har inneburit en stor lokal frihet men också ett större ansvar, inte minst för skolledaren.

I ledningen av en skola ingår ansvar för t.ex. pedagogiskt utvecklingsarbete, personalfrågor, ekonomi, arbetsmiljö, skolans demokratiska värdegrund samt samarbete med föräldrar och det omgivande samhället. Särskilt för ledningen av gymnasieskola och vuxenutbildning behövs nära kontakter med arbetslivet. Av en skolledare krävs således särskilda kunskaper inom skilda områden.

För varje skola i det offentliga skolväsendet skall finnas en skolledare med rektors funktion. Rektorns uppgifter regleras genom såväl statliga bestämmelser som kommunala beslut. Vad som ingår i rektors roll framgår av 2 kap. 2 § skollagen (1985:1100). Rektorn har ett ansvar för ledningen av utbildningen och att denna genomförs i enlighet med de mål och riktlinjer som riksdag och regering fastställer.

Rektorns ansvar har förtydligats i 1994 års läroplaner. Rektorns uppgift är att vara chef och ledare för en pedagogisk verksamhet. Rektorn har en nyckelroll när det gäller att förverkliga en nationellt likvärdig skola av hög kvalitet. Med hänsyn till de stora förändringar som sker i skolan och det omfattande ansvar som ledningen av en skola innebär

krävs en utveckling av skolledarkompetensen. Skolledaruppgiften kräver numera därför en bredare kompetens än tidigare och därmed en specifik utbildning som omfattar det utökade ansvar som ingår i den nya rektorsrollen.

Det är viktigt att rektorer och andra skolledare har tillgång till utbildning som är adekvat för uppdraget.

Sedan den 1 januari 1991 ligger arbetsgivaransvaret för skolan helt och odelat på kommunerna. Detta innebär också att kommunerna i egenskap av arbetsgivare ansvarar för fortbildning av lärare och skolledare. Staten har emellertid även fortsättningsvis åtagit sig att ansvara för kostnaderna för viss utbildning av rektorer och andra skolledare. Medel för fortbildning av rektorer anvisas innevarande år under utgiftsområde 16, anslaget A 2 Skolutveckling.

Statens skolverk har regeringens uppdrag att anordna utbildning för de skolledare som har rektorsbefattning. Den statliga rektorsutbildningen omfattar 30 utbildningsdagar fördelade på kursdagar, seminariedagar och handledning över 2 – 3 år. Den enskilda deltagaren bedriver självstudier, genomför tillämpningsuppgifter utifrån den egna arbetssituationen samt dokumentationsuppgifter. Utbildningen är inriktad mot skolans mål och styrning, den pedagogiska verksamhetens utveckling samt uppföljning och utvärdering. Den bygger på en nära koppling mellan teori och praktik. Utbildningen genomförs vid Umeå, Uppsala, Linköpings, Göteborgs och Lunds universitet samt vid Lärarhögskolan i Stockholm.

För närvarande ges också skolledarutbildning av fyra högskolor runt om i landet. De hålls samman i ett nätverk med Högskolan i Örebro som samordnare och ansvarig för utvecklingen av utbildningen. Utbildningen ges inom ramen för programmet Pedagogik med inriktning mot utbildningsledning och vänder sig främst till lärare och ledare inom barnomsorg, det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna samt till ledare för utbildning som bedrivs av andra utbildningsanordnare, t.ex. försvaret och studieförbunden. Utbildningen består av en inledande utbildning upp till 60 högskolepoäng och en påbyggnadsutbildning upp till 160 poäng.

Med anledning av de förändringar av det offentliga skolväsendet, som har beskrivits i det föregående och rektors ökade ansvarsområde föreligger ett behov av en förändrad skolledarutbildning som är mer omfattande än den Statens skolverk för närvarande ansvarar för. Staten bör ta ett ansvar för en utbildning som leder fram till en skolledarexamen. Utgångspunkten för en sådan utbildning bör vara att den kan omfatta 40 högskolepoäng. Den nuvarande skolledarutbildningen som ges i ett nätverk av högskolor bör uppmärksammas i sammanhanget. En



statlig skoledarutbildning fritar inte kommunerna från att som arbetsgivare svara för erforderlig kompetensutveckling av sina skolledare.

### **Tilläggsuppdraget**

I tillägg till utredningens tidigare direktiv skall kommittén lämna förslag till utbildning av skolledare.

Kommittén skall med anledning av sitt uppdrag att komma med förslag beträffande lärarutbildningens förnyelse överväga innehåll och omfattning av en skoledarutbildning. Kommittén skall utgå från statens intresse av att ge skolledare erforderlig kompetens för sitt uppdrag i det offentliga skolväsendet. Kommittén skall emellertid också beakta arbetsgivarens ansvar för skolledarnas fortbildning i takt med de förändringar som skolan genomgår.

Genom att förskolan får en egen läroplan kommer förskolan att ingå i och utgöra första steget i samhällets samlade utbildningssystem för barn och ungdom. Att leda verksamheten i förskolan ställer, i likhet med vad som gäller för skolan stora krav på ledningsfunktionen. Mot denna bakgrund kan det vara naturligt för kommittén att även innefatta förskolan i detta uppdrag.

Skoledarutbildningen skall utformas så att den förutsätter en genomgången pedagogisk utbildning som lärare, förskollärare, fritidspedagog eller studie- och yrkesvägledare. Om kommittén finner det påkallat bör även annan högskoleutbildning kunna komma i fråga som grund för skoledarutbildningen.

Utbildningen skall ge de kunskaper som krävs för ett ledarskap i enlighet med målen för det offentliga skolväsendet. Detta kan innebära fördjupningar i t.ex. ledarskap, pedagogisk utveckling, ekonomi, organisationsutveckling, uppföljning, utvärdering och implementering. Det kan också innebära omvärldskunskap – såväl nationell som internationell – samt goda insikter i vilka krav skolan ställs inför i dagens samhälls- och arbetsliv.

I bedömningen av lämplig omfattning för den grundläggande skoledarutbildningen bör utgångspunkten vara att den kan omfatta 40 högskolepoäng. Relationen till eventuellt fortsatta studier bör analyseras. Utbildningen bör kunna genomföras som deltidstudier.

Det förslag som kommittén lämnar får inte innebära ökade åtaganden i statsbudgeten. Om förslaget innebär ökade utgifter skall förslag till finansiering inom utgiftsområde 16 A lämnas. Utredningsarbetet För tillägget till utredningens tidigare uppdrag gäller vad som angivits i det tidigare direktivet (dir. 1997:54).

Tiden för utredningens arbete utsträcks och redovisning av uppdraget i sin helhet skall ske senast den 3 maj 1999.

**Tabell över nuvarande lärarutbildningsprogramms volym och vilka lärosäten som har examensrätt**

Nuvarande lärarutbildningar	Utbildningens omfattning	Högskolor med rätt att utfärda resp. examen	Utbildningsvolym: dels antal antagna, dels totalt antal studenter 1996/97
Barn- och ungdomspedagogisk utb.: Fritidspedagogutb. Förskollärarytb.	120 p.	UU, LU, GU, LiU, LTU, HB, HG/S, HJ, HK, KU, Hkr, HM, HT/U, VU, ÖU, LHS, MH	2 303 resp. 7 647
Bildlärare	120 p.	UmU, KF	89 resp. 219
Flyglärare	40 p.	LHS	- resp. 11
Folkhögskollärare	40 p.	LiU	106 resp. 163
Grundskollärare 1-7	140 p.	UU, LU, GU, UmU, LiU, LTU, HB, HD, HG/S, HJ, HH, HK, HM, KU, Hkr, SH, VU, ÖU, LHS, MH, MDH	1-7: 2 437 resp. 10 098
Grundskollärare 4-9	180 p. alt 140-180 p.		4-9: 2 596 resp. 8 486
Gymnasielärare	40/100/160/180 p.	UU, LU, GU, UmU, LiU, LTU, HD, HH, HK, HM, KU, VU, ÖU, LHS, MH, MDH	1 882 resp. 3 920
Hushållslärare	120 p.	GU, UmU	1 resp. 46
Idrottslärare	120 p.	UmU, ÖU, IH	185 resp. 387
Musiklärare	160 p.	LU, GU, LTU, ÖU, KMH, IMH	260 resp. 1 093
Slöjdlärare	120 p.	UU, GU, UmU, LiU,	88 resp. 301
Specialpedagog	lärarex + 40 p. (60 p.)	LU, GU, UMU, ÖU, LHS, HM	477 resp. 1 087
Studie- och yrkesvägledare	120 p.	LU, HM, UmU, LHS	173 resp. 490

UU Uppsala universitet	HG/S Högskolan i Gävle	KF Konstfack
GU Göteborgs universitet	HH Högskolan i Halmstad	LHS Lärarhögskolan i Stockholm
UmU Umeå universitet	HJ Högskolan för lärarutbildning och kommunikation i	LU Lunds universitet
Hkr Högskolan Kristianstad		KU Karlstad universitet
HT/U Högskolan i Trollhättan/ Uddevalla	Jönköping AB	LTU Luleå tekniska universitet
LiU Linköpings universitet	HK Högskolan i Kalmar	MH Mitthögskolan
HB Högskolan i Borås	HM Högskolan Malmö	MDH Mälardalens högskola
HD Högskolan Dalarna	IMH Ingesunds musikhögskola	SH Södertörns högskola
	KMH Kungl Musikhögskolan Stockholm	VU Växjö universitet ÖU Örebro universitet

Utöver de i tabellen angivna lärosätena anordnas lärarutbildning också vid högskolorna i Karlskrona/Ronneby och Skövde. Examen utfärdas dock av ett lärosäte som har examensrätt.

# Examensbeskrivningarna för de tolv nuvarande lärarutbildningsprogrammen<sup>1</sup>

## Barn- och ungdomspedagogisk examen

Barn- och ungdomspedagogisk examen kan utfärdas med inriktning mot arbete som förskollärare eller med inriktning mot arbete som fritidspedagog.

### *Omfattning*

Barn- och ungdomspedagogisk examen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om sammanlagt 120 poäng.

För att erhålla barn- och ungdomspedagogisk examen skall studenten ha fullgjort handledd praktik eller förvärvat motsvarande praktisk erfarenhet.

I examensbeviset skall anges för vilka arbetsuppgifter utbildningen är avsedd.

### *Mål* (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla barn- och ungdomspedagogisk examen skall studenten ha

- goda och för läraruppgifterna relevanta ämneskunskaper,
- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som förskollärare eller fritidspedagog förverkliga målen för verksamheten och medverka i utvecklingen av denna,
- god självkännedom och social kompetens och därigenom förmåga till lagarbete samt att i samarbete med andra lösa de förekommande uppgifterna,
- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva den verksamhet som utbildningen är inriktad mot,

---

<sup>1</sup> Utdrag ur Bilaga 2 - Examensordning - till högskoleförordningen.

- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existentiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor samt internationella och interkulturella frågor,
- förvärvat kännedom om sådana samhälls- och familjeförhållanden som påverkar kvinnors och mäns livsbetingelser,
- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inläring och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,
- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna,
- god förmåga att planera, genomföra, utvärdera och utveckla arbete med barn och ungdomar i grupp samt god kännedom om socialtjänsten och skolan avseende mål, verksamhet och organisation.
- Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

### **Bildlärarexamen**

#### *Omfattning*

Bildlärarexamen uppnås efter godkända kursfordringar om sammanlagt minst 120 poäng. Den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen omfattar alltid minst 40 poäng.

För att erhålla bildlärarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

*Mål* (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

- För att erhålla bildlärarexamen skall studenten ha
- goda och för läraruppgiften relevanta ämneskunskaper,

- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som lärare förverkliga skolans mål och medverka i utvecklingen av skolans verksamhet,
- god självkänedom och social kompetens och därigenom förmåga att bedriva lärararbete samt att i samarbete med andra lösa de i skolan förekommande uppgifterna,
- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva den undervisning som utbildningen är inriktad mot och lösa normala elevvårdsproblem i skolan,
- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existentiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor samt internationella och interkulturella frågor,
- ett rikt och sammansatt bildspråk och erfarenhet av både manuella tekniker och elektroniska medier,
- kunskap om bildens historia samt förmåga att värdera bilder om konstnärliga uttryck, som kommunikationsmedel, som medel för personlighetsutveckling och som medel för påverkan,
- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inläring och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,
- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

## **Flyglärarexamen**

### *Omfattning*

Flyglärarexamen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om sammanlagt minst 40 poäng. Därtill ställs krav på flygutbildning, flygerfarenhet och psykologisk lämplighet i enlighet med bestämmelserna för civil luftfart.

För att erhålla flyglärarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

*Mål* (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla flyglärarexamen skall studenten ha

- förvärvat kunskaper och färdigheter för att arbeta professionellt som lärare i grundläggande flygutbildning och övrig utbildning inom luftfarten,
- förvärvat kunskaper om samhällets mål och regelverk för flygutbildning och flygverksamhet, om individers roll i människa-maskinsystem samt om pedagogiska och didaktiska teorier och praxis,
- utvecklat flygsäkerhetsmässigt tänkande och förvärvat förmåga att i all flygoperativ verksamhet iaktta och verkställa för flygsäkerheten lämpliga åtgärder,
- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som högskolan bestämmer.



## **Folkhögskolläraryxamen**

Folkhögskolläraryxamen kan utfärdas med inriktning mot folkhögskola eller med inriktning mot studieförbund.

### *Omfattning*

Folkhögskolläraryxamen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om sammanlagt minst 40 poäng.

För att erhålla folkhögskolläraryxamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken verksamhet utbildningen är avsedd.

*Mål* (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla folkhögskolläraryxamen skall studenten ha

- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som lärare i folkhögskolan eller som ledare i annat folkbildningsarbete, förverkliga målen för verksamheten och medverka i utvecklingen av denna,
- förtrogenhet med statens, folkhögskolans och folkbildningsorganisationernas mål för folkbildningen samt ett helhetsperspektiv på folkbildningens personlighetsutvecklande, kulturella och sociala uppgifter,
- god förmåga att leda och undervisa, att inspirera till självständiga studier och att stödja individers och grupperns planering av sina studier,
- god förmåga till samarbete och lagarbete samt goda kommunikationsfärdigheter och förmåga att använda praktiskt-estetiska uttrycksmedel,
- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inläring och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,

- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som högskolan bestämmer.

## **Grundskollärarexamen**

### *Omfattning*

Examen med inriktning mot undervisning i årskurserna 1–7 uppnås efter fullgjorda kursfordringar om sammanlagt 140 poäng.

Examen med inriktning mot undervisning i årskurserna 4–9 uppnås enligt följande alternativ efter fullgjorda kursfordringar.

#### Alternativ 1

om sammanlagt minst 180 poäng. I huvudämnet ställs krav på minst 60 poäng ämnesstudier och i övrigt/övriga undervisningsämne/n minst 40 poäng. När bild eller musik ingår ställs krav på minst 80 poäng i dessa ämnen. Om hemkunskap, idrott, slöjd eller svenska ingår ställs krav på minst 60 poäng i dessa ämnen.

#### Alternativ 2

om sammanlagt 140–180 poäng huvudsakligen enligt den utbildningsplan för grundskollärarytbildning som gällde den 30 juni 1993 (UHÄ 1988-05-31).

Den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen omfattar alltid minst 40 poäng.

För att erhålla grundskollärarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

*Mål* (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla grundskollärarexamen skall studenten ha

- goda och för läraruppgiften relevanta ämneskunskaper,
- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som lärare förverkliga skolans mål och medverka i utvecklingen av grundskolans verksamhet,
- god självkänedom och social kompetens och därigenom förmåga att bedriva lärararbete samt att i samarbete med andra lösa de i skolan förekommande uppgifterna,
- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva den undervisning som utbildningen är inriktad mot och lösa normala elevvårdsproblem i skolan,
- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existentiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor samt internationella och interkulturella frågor,
- förvärvat kännedom om sådana samhälls- och familjeförhållanden som påverkar kvinnors och mäns livsbetingelser,
- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inläring och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,
- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

För att erhålla grundskollärarexamen med inriktning mot undervisning i årskurserna 1–7 skall studenten därutöver ha

- särskild kännedom om grundläggande läs- och skrivinläring och/eller om grundläggande matematikinläring.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

## Gymnasielärarexamen

Gymnasielärarexamen utfärdas för undervisning i kärnämnen och/eller karaktärsämnen. För examen krävs dels ämnesstudier och/eller relevant yrkesutbildning och yrkeserfarenhet, dels praktisk-pedagogiska studier.

### *Omfattning*

Examen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om sammanlagt minst 180, 160, 100 eller 40 poäng. I kursfordringarna ingår en praktisk-pedagogisk del vilken avser det ämne eller de ämnen som ingår i examen och vilken alltid omfattar minst 40 poäng. Beroende på val av ämneskombination eller ämne krävs därtill fullgjorda kursfordringar enligt något av följande alternativ:

Alternativ 1 (minst 180 poäng):

Ämnesstudier om minst 80 poäng för undervisning i ett kärn- eller karaktärsämne samt ämnesstudier i ett andra kärn- eller karaktärsämne om minst 60 poäng.

Alternativ 2 (minst 160/100 poäng):

Ämnesstudier om minst 60 poäng för undervisning i ett kärn- eller karaktärsämne samt relevanta yrkesinriktade högskolekurser om minst 60 poäng för undervisning i ett karaktärsämne. Därtill krävs omfattande yrkeserfarenhet. Om relevanta yrkesinriktade högskolekurser inte finns kan dessa ersättas med någon annan relevant yrkesutbildning.

Alternativ 3 (minst 100/40 poäng):

Relevanta yrkesinriktade högskolekurser om minst 60 poäng för undervisning i ett karaktärsämne. Därtill krävs omfattande yrkeserfarenhet. Om relevanta yrkesinriktade högskolekurser inte finns kan dessa ersättas med någon annan relevant yrkesutbildning.

När moderna språk, naturkunskap, praktiskt-estetiskt ämne, samhällskunskap eller svenska ingår i något av alternativen krävs minst 80 poäng i ämnet.

Normalt krävs ämnesfördjupning till minst 60-poängsnivån. I naturkunskap, samhällskunskap och svenska krävs dock endast ämnesfördjupning till minst 40-poängsnivån i ett av de ingående ämnena.

I moderna språk krävs för läraryrket relevant, kommunikativ förmåga samt förtrogenhet med och erfarenhet av språkområdets kultur och vardagsliv.

För att erhålla gymnasielärarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

*Mål* (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla gymnasielärarexamen skall studenten ha

- goda och för läraruppgiften relevanta ämneskunskaper,
- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som lärare förverkliga skolans mål och medverka i utvecklingen av gymnasieskolans och den gymnasiala vuxenutbildningens verksamhet,
- god självkänedom och social kompetens och därigenom förmåga att bedriva lärararbete samt att i samarbete med andra lösa de i skolan förekommande uppgifterna,
- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva den undervisning som utbildningen är inriktad mot och lösa normala elevvårdsproblem i skolan,
- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existentiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor samt internationella och interkulturella frågor,
- förvärvat kännedom om sådana samhälls- och familjeförhållanden som påverkar kvinnors och mäns livsbetingelser,
- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inläring och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,

- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

### **Hushållslärarexamen**

#### *Omfattning*

Hushållslärarexamen uppnås efter godkända kursfordringar om sammanlagt minst 120 poäng. Den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen omfattar alltid minst 40 poäng.

För att erhålla hushållslärarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

*Mål* (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla hushållslärarexamen skall studenten ha

- goda och för läraruppgiften relevanta ämneskunskaper,
- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som lärare förverkliga skolans mål och medverka i utvecklingen av skolans verksamhet,
- god självkänedom och social kompetens och därigenom förmåga att bedriva lärararbete samt att i samarbete med andra lösa de i skolan förekommande uppgifterna,
- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva den undervisning som utbildningen är inriktad mot och lösa normala elevvårdsproblem i skolan,
- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existentiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor och internationella och interkulturella frågor,

- god förmåga att lösa uppgifter i hushållet och att identifiera olika handlingsalternativ framför allt med utgångspunkt i ett ekologiskt perspektiv,
- förmåga att kritiskt värdera olika alternativ i hushållsarbetet som medel för hälsa och personligt välbefinnande,
- förmåga att identifiera handlingsalternativ och att bedöma dem, t.ex. att utifrån ett resurshushållningsperspektiv kunna fatta relevanta beslut,
- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inläring och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,
- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

### **Idrottslärarexamen**

#### *Omfattning*

Idrottslärarexamen uppnås efter godkända kursfordringar om sammanlagt minst 120 poäng. Den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen omfattar alltid minst 40 poäng.

För att erhålla idrottslärarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

*Mål* (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla idrottslärarexamen skall studenten ha

- goda och för läraruppgiften relevanta ämneskunskaper,

- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som lärare förverkliga skolans mål och medverka i utvecklingen av skolans verksamhet,
- god självkänedom och social kompetens och därigenom förmåga att bedriva lärarbete samt att i samarbete med andra lösa de i skolan förekommande uppgifterna,
- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva den undervisning som utbildningen är inriktad mot och lösa normala elevvårdsproblem i skolan,
- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existentiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor samt internationella och interkulturella frågor,
- en god personlig förmåga i idrott och förmåga att leda och stimulera andra i fysiska aktiviteter samt förmåga att utnyttja beprövad erfarenhet och vetenskapliga teorier i tolkning och analys av olika former av idrott och motion, av olika sätt att träna och av olika rörelsemönster,
- förmåga att värdera olika former av idrott som medel för hälsa och personligt välbefinnande samt som socialt fenomen,
- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inläring och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,
- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

### **Musiklärarexamen**

Musiklärarexamen kan utfärdas för inriktning mot undervisning inom förskola, grundskola och gymnasieskola, för inriktning mot instrumental/ensembleinriktning för undervisning i kommunal musikskola och annan frivillig verksamhet eller för inriktning mot kyrkomusikalisk verksamhet.



### *Omfattning*

Musiklärarexamen uppnås efter fullgjorda kursfördringar om sammanlagt minst 160 poäng. Den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen omfattar alltid minst 40 poäng.

För att erhålla musiklärarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

### *Mål* (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla musiklärarexamen skall studenten ha

- goda och för läraruppgiften relevanta ämneskunskaper,
- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som lärare förverkliga skolans respektive frivillig musikundervisnings mål och medverka i utvecklingen av verksamheten,
- god självkänedom och social kompetens och därigenom förmåga att bedriva lärararbete samt att i samarbete med andra lösa de i skolan förekommande uppgifterna,
- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva den undervisning som utbildningen är inriktad mot och lösa normala elevvårdsproblem,
- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existentiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor samt internationella och interkulturella frågor,
- goda personliga musikaliska färdigheter samt förmåga att leda och inspirera människor i alla åldrar att utöva och skapa musik och att aktivt lyssna till musik,
- förmåga att värdera musik som medel för personlighetsutveckling, konstnärligt uttryck, kommunikationsmedel och som medel för påverkan,

- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inläring och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,
- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

### **Slöjdlärarexamen**

Slöjdlärarexamen kan utfärdas för inriktning mot textilslöjd eller för inriktning mot trä- och metallslöjd.

#### *Omfattning*

Slöjdlärarexamen uppnås efter godkända kursfordringar om minst 120 poäng. Den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen omfattar alltid minst 40 poäng.

För att erhålla slöjdlärarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

*Mål* (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla slöjdlärarexamen skall studenten ha

- goda och för läraruppgiften relevanta ämneskunskaper,
- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som lärare förverkliga skolans mål och medverka i utvecklingen av verksamheten,
- god självkänedom och social kompetens och därigenom utvecklat sin förmåga att bedriva lärararbete samt att i samarbete med andra lösa de i skolan förekommande uppgifterna,

- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva den undervisning som utbildningen är inriktad mot och lösa normala elevvårdsproblem,
- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existentiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor samt internationella och interkulturella frågor,
- färdighet i att kunna planera och framställa en produkt från idé till färdigt resultat och att kunna utnyttja konstnärligt perspektiv, vetenskapliga teorier och beprövad erfarenhet vid bedömning av produkter,
- förmåga att föra vidare och stimulera utvecklingen av hantverkstraditioner,
- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inläring och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,
- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

### **Specialpedagogexamen**

Specialpedagogexamen kan utfärdas för inriktning mot komplicerad inläringssituation, mot dövhet eller hörselskada, mot synskada eller mot utvecklingsstörning.

#### *Omfattning*

Specialpedagogisk examen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om minst 40 poäng. Därtill ställs krav på annan avlagd lärarexamen.

I examensbeviset skall anges för vilken verksamhet utbildningen är avsedd.

*Mål* (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla specialpedagogexamen skall studenten ha

- de kunskaper och färdigheter som behövs för att aktivt kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna i komplicerade inlärningsituationer inom såväl skola, barnomsorg och vuxenutbildning som habilitering/rehabilitering,
- de kunskaper och förhållningssätt som ger kompetens för undervisande, handledande och rådgivande pedagogiska uppgifter avseende personal inom barnomsorg, skola, vuxenutbildning och rehabilitering,
- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inläring och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever, om denna kunskap inte ingår i den tidigare avlagda lärarexamen,
- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

För att erhålla specialpedagogexamen med **inriktning mot komplicerad inlärningsituation** skall studenten ha

- kompetens att undervisa människor med lindrigt begåvningshandikapp och andra funktionshinder samt kognitiva, språkliga och/eller sociala och känslomässiga problem.

För att erhålla specialpedagogexamen med **inriktning mot dövhet eller hörselskada** skall studenten ha

- de kunskaper och färdigheter som behövs för att undervisa döva och hörselskadade,
- förmåga att utan svårighet kommunicera med döva/hörselskadade på teckenspråk,
- kunskap om sociala och känslomässiga utvecklingsproblem vid tidigt inträffad total eller partiell hörselskada och vid hörselbortfall senare i livet.

För att erhålla specialpedagogexamen med **inriktning mot synskada** skall studenten ha

- de kunskaper och färdigheter som behövs för att kunna undervisa och handleda synskadade,

- kunskap om sociala och känslomässiga utvecklingsproblem vid tidigt inträffad total eller partiell synskada och vid synbortfall senare i livet.

För att erhålla specialpedagogexamen med **inriktning mot utvecklingsstörning** skall studenten ha

- kompetens att arbeta med och utveckla pedagogiska program för människor med betydande begåvningshandikapp, förvärvad hjärnskada, uttalade psykiska särdrag, autism eller autismsliknande tillstånd,
- kunskap om flerhandikapp och god förmåga att använda alternativa kommunikationsformer.

Härutöver gäller de mål respektive högskola bestämmer.

### **Studie- och yrkesvägledarexamen**

#### *Omfattning*

Studie- och yrkesvägledarexamen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om sammanlagt 120 poäng.

För att erhålla studie- och yrkesvägledarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

*Mål* (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla studie- och yrkesvägledarexamen skall studenten ha

- förvärvat de kunskaper och färdigheter som krävs för att vägleda och informera ungdomar och vuxna inför val av framtida utbildnings- och yrkesverksamhet i Sverige och utomlands,
- förvärvat de kunskaper och färdigheter som krävs för att som studie- och yrkesvägledare inom grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning kunna förverkliga dessa verksamheters mål samt medverka till utveckling av verksamheten,
- förvärvat goda insikter om barns, ungdomars och vuxnas utveckling och inläring samt om skolans uppgift i samhället,

- 
- utvecklat förmåga att analysera och förstå studie- och yrkesvalsprocessen samt utifrån denna kunskap identifiera olika individers och grupperns behov av stöd för sitt studie- och yrkesval,
  - uppnått kompetens att stödja övrig personal i deras studie- och yrkesorienterande insatser,
  - utvecklat förmågan att i samarbete med andra planera och utveckla rehabiliteringsprogram för människor med särskilda svårigheter i arbetslivet,
  - förvärvat insikter om betydelsen av användningen av datorer och informationsteknik i arbetslivet samt erfarenhet av informationstekniken för information och vägledning,
  - redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

## Sammanställning om vem som beslutar vad i fråga om högre utbildning

- 1) *Vilka statliga universitet och högskolor som får finnas* beslutar riksdagen. Det finns nu 34 stycken. (Anges i bilaga 1 till högskoleförordningen). Kommuner och landsting får anordna högskola efter medgivande av regeringen.
- 2) *Vilka examina som får finnas* (t.ex. vilka lärarexamina) beslutar regeringen. (Anges i bilaga 2 till högskoleförordningen).
- 3) *Vilka universitet och högskolor som har rätt att utfärda vilka examina* beslutar Högskoleverket. Regeringen beslutar i fråga om enskilda lärosäten. Av bilaga 3 framgår vilka lärosäten som nu har rätt att utfärda de olika lärarexamina.
- 4) När *ett universitet eller en högskola* fått rätt att utfärda en viss examen är det styrelsen som *beslutar inrätta det utbildningsprogram* som leder till denna examen.
- 5) Regeringen har beslutat om *högskoleutbildningens grundstruktur*, dvs. att grundläggande högskoleutbildning bedrivs i form av *kurser*, att dessa kan sammanföras till *utbildningsprogram* samt att det skall finnas *utbildningsplan* för varje utbildningsprogram. I denna skall anges vilka kurser som utbildningen omfattar, den huvudsakliga uppläggningsplanen av utbildningen samt kraven på vilka förkunskaper m.m. studenterna skall ha för att bli antagna till utbildningsprogrammet i fråga. Vilka kurser och utbildningsprogram som skall finnas samt innehållet i kursplaner och utbildningsplaner beslutar dock varje högskola själv – om den har examensrätt för den utbildning som utbildningsplanen leder till; vidare gäller de ramar som examensordningen ger (se p. 12 nedan).

Av Högskoleverkets beslut om examensrätt, t.ex. att högskolan får utfärda examen som grundskollärare 4–9, följer således att en högskola får ha sådan utbildning. Uppläggningsplanen och vilka inriktningar, specialiseringar och ämneskombinationer som den högskolan skall ha (t.ex. grundskollärarytutbildning 4 – 9 med naturvetenskaplig inriktning), beslutar dock högskolan själv.

- 6) *Universitetens och högskolornas organisation* beslutas av varje läroanstalt. Det som fastlagts av statsmakterna är att det skall finnas en *styrelse*, som beslutar om de viktigare frågorna om högskolans organisation. Det skall också finnas en *rektor*, disciplinnämnd etc.  
Enligt den ordning som skall gälla fr.o.m. den 1 januari 1999 skall högskolor som får ha forskarutbildning inrätta minst en  *fakultetsnämnd*. Denna ansvarar för forskning och forskarutbildning men också för grundutbildning om inte högskolan har inrättat ett *särskilt organ* för den grundutbildningen. Om en *grundutbildning* inte hör till en fakultetsnämnd måste det finnas ett särskilt organ.  
*I övrigt beslutar varje högskola om sin organisation*. Det anses viktigt att "varje högskola finner sin egen inre organisatoriska form, anpassad efter sin egenart". (prop. 1996/97:141).
- 7) *Mål för antalet heltidsstuderande per läroanstalt – sammantaget för alla studerandekategorier* beslutas årligen av regeringen i regleringsbrev. Där kan också anges att antalet helårsstudenter inom någon utbildning skall öka eller minska i förhållande till föregående 3-årsperiod. I regleringsbrevet för 1997 står t.ex. att antalet helårsstudenter inom barn- och ungdomspedagogisk utbildning och grundskollärautbildning 1–7 skall minska i förhållande till föregående period.
- 8) *Mål för hur många som skall examineras (lägsta antalet avlagda examina)* beslutas för en treårsperiod av riksdagen och anges i regleringsbrev för varje läroanstalt för sig; sådana examensmål finns i regleringsbrevet för 1999 för grundskollärarexamen 4–9 samt gymnasielärarexamen men inte för övriga lärarutbildningar.
- 9) I regleringsbrevet anges under Gemensamma bestämmelser för grundutbildning vid högskolor att *högskolorna skall anpassa utbildningsutbudet* i riktning mot områden där behovet av välutbildad arbetskraft bedöms öka. Det bör ske på grundval av såväl nationella som regionala bedömningar. Respektive högskola skall i sin årsredovisning ange vilka bedömningar som gjorts och vilka omprioriteringar detta medfört. Genom dessa årliga rapporter kan *departementet följa hur utfallet* motsvarar statsmakternas intentioner. LADOK används av högskolorna för den kontinuerliga rapporteringen av antalet studerande och antalet prestationer (avklarade poäng).



- 10) *Varje högskola beslutar själv om dimensioneringen av olika utbildningar.* Besluten skall självfallet gälla inom de givna ramarna, dvs. Högskoleverkets beslut om vilka högskolor som har rätt att utfärda olika lärarexamina, regeringens bestämmelser för de olika högskolorna i regleringsbrevet om resurser (se nedan) och om hur många examina som skall avläggas, hur många studenter som skall finnas och om det bör ske några förändringar i förhållande till föregående period.

Enligt bestämmelser i regleringsbrev skall högskolor som bedriver lärarutbildning samråda med Högskoleverket och Skolverket före beslut om dimensionering av olika ämneskombinationer och inriktningar.

- 11) *Resurser.* Varje läroanstalt får ett angivet takbelopp för grundutbildningen samt, i förekommande fall, ett ramanslag för forskning och forskarutbildning. Takbeloppet har beräknats på grundval av förväntat antal helårsstudenter och helårsprestationer samt en ersättning för dessa. Ersättningsbeloppet skiftar mellan utbildningsområdena. För undervisningsområdet anges ett ersättningsbelopp, som endast avser den praktisk-pedagogiska delen av lärarutbildningen. Ersättningen för resten av undervisningen av blivande lärare följer beloppet för respektive ämnesområde, t.ex. humanistiska eller naturvetenskapliga utbildningsområdet.

*Respektive högskola avgör själv hur anslaget skall användas.* Det innebär att varje lärosäte själv beslutar vilka resurser olika utbildningar disponerar. De beslutar också om hur kostnaderna skall fördelas och redovisas, vilket gör att jämförelser t.ex. av kostnaden för en viss utbildning mellan olika högskolor är svåra att göra.

- 12) *I examensordningen anges vilka krav den studerande skall ha uppfyllt för att få en viss examen.* Denna återfinns som bilaga 3 till högskoleförordningen och beslutas således av regeringen. Examensordningen reglerar bl.a. utbildningens (minsta) omfattning. Den anger också kunskapsmål m.m.

Högskolan kan i utbildningsplanen ange ytterligare mål för utbildningen. Av kursplanerna, som högskolan själv beslutar om, framgår kunskapskraven för de olika ämnena och poängnivåerna.

- 13) *Behörighetskraven för kurser och utbildningsprogram* regleras av regeringen i fråga om den grundläggande behörigheten för högskolestudier, vilken är fastställd i högskoleförordningen. När det gäller särskilda behörighetskrav fastställs dessa av Högskoleverket i fråga om utbildningar som vänder sig till nybörjare och av

respektive högskola för utbildningar som vänder sig till andra än nybörjare. De särskilda behörighetskraven uttrycks i form av standardbehörigheter.

Regeringen har också genom bestämmelser i högskoleförordningen fastställt *urvalsregler* som skall tillämpas om det finns fler sökande än utbildningsplatser.

- 14) Varje högskola skall fastställa en *antagningsordning*, i vilken det skall framgå högskolans regler för dels ansökan, behörighet och urval, dels hur beslut fattas och överklagas.
- 15) Verket för högskoleservice biträder universiteten och högskolorna genom att på deras uppdrag ombesörja antagning av studenter till vissa utbildningar, upphandla utrustning samt genom att ge råd och service i fråga om juridiska, administrativa och ADB-frågor.
- 16) Överklagandenämnden för högskolan har till uppgift att pröva överklaganden av vissa beslut inom den högre utbildningens område. Vilka beslut som får överklagas anges av regeringen. Av högskoleförordningen framgår att så är fallet bl.a. beträffande vissa beslut om tillsättning av tjänster, om behörighet vid antagning till utbildning, om tillgodoräknande av kurs, om befrielse från utbildningsmoment samt om examens- eller utbildningsbevis. Nämnden har sitt kansli hos Högskoleverket.

# Jämställdhet, kön och könsteori i lärarutbildning

## Expertuppdrag för Lärarutbildningskommittén

Professor Inga Wernersson, Institutionen för pedagogik och didaktik,  
Göteborgs universitet

### Inledning

Nedan behandlas jämställdhet och könsteori som *kunskapsområden* med självklara plats i olika lärarutbildningar. Huruvida det handlar om ett, två eller flera distinkta områden kan man diskutera, men det är uppenbart att det är frågor som kan och skall behandlas ur flera olika perspektiv. I lärarutbildning som, å ena sidan teoretisk universitetsutbildning och å andra sidan yrkesutbildning, krävs en växelverkan dels mellan teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter, dels mellan normativa ställningstaganden och ”fakta”/distanserad analys. Detta är inget som skiljer jämställdhet eller könsteori från andra innehållsområden i lärarutbildning.

Nedan görs nedslag i vad jag just nu bedömer vara centrala områden. Huvudbudskapet är att frågor om jämställdhet och kön bör kompliceras snarare än förenklas i lärarutbildningarna om man vill öka kunskapsnivån och behålla trovärdigheten i dessa frågor. Några enkla vägar till synliga resultat för den enskilde läraren finns inte och har väl aldrig funnits. Trots detta har betydelsen av könstillhörighet i utbildningssammanhang dramatiskt förändrats under några årtionden.

Sedan 60-talet har jämställdhetsmålet hela tiden varit närvarande i det svenska samhället. Det är däremot relativt sent och styckevis som jämställdhet också blivit en angelägenhet i lärarutbildning. Diskussionen om vad jämställdhet är och vilka metoder för påverkan som är effektiva har dock hela tiden förändrats. Nedan utgår jag ifrån att dessa förändringar är uttryck för att samhället, och icke minst kvinnors och mäns olika situationer, förändrats, och för att betydelsen av kön och jämställdhet är en så sammansatt företeelse att det är svårt att förstå och överblicka alla dess aspekter. Detta leder till slutsatsen att varje – eller åtminstone de flesta – sätt att se på könssystemet och dess konsekvenser för individer och individers relationer är värda att ta på allvar. De är formulerade av människor som sett på världen ur olika perspektiv och/eller uppfattat målet på olika sätt. Detta innebär att idéer som ut-

vecklats senare inte alltid är ”bättre” än de som kommit tidigare. Det innebär också ofta att olika teorier är komplementära eller uttrycker samma insikter med olika ord.

När jag talar om ”jämställdhet” i detta sammanhang använder jag mig av den vida definition som finns i Nationalencyklopedin. Jämställdhet är alltså:

*”... ett tillstånd som kan anses råda antingen när män och kvinnor har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter eller först när män och kvinnor har samma ställning och inflytande. Sin begränsning till relationen mellan könen fick begreppet när kvinnofrågan under tidigt 70-tal på ett nytt sätt blev aktuell i politisk debatt. Jämställdhet blev ett politiskt mål med internationell förankring.” (Nationalencyklopedin sid 2275)*

## Olika sorters kunskaper om jämställdhet och kön i lärarutbildning

Varje människa får, bara genom att leva i ett visst samhälle, en allmänna kompetens i att hantera könsstrukturen och relationer till individer av olika kön. Denna kompetens är funktionell i sitt sammanhang, men består delvis av sådant vi kallar vanföreställningar och fördomar. En lärare behöver en annan sorts kunskap för att kunna distansera sig till det in-vanda och därigenom analysera, förstå och se möjligheter till förändring. Vilka kunskaper och erfarenheter, behöver då en lärare för att på ett tillfredsställande sätt bidra till att elever av olika kön utvecklar optimala förutsättningar för ett bra liv både i förskola/skola/ vuxenutbildning och i livet därefter?

En lärares arbete antas här bestå i att bidra till att utveckla elevernas kunskaper och färdigheter inom olika områden, men också i hög grad i att skapa goda betingelser för elevens generella utveckling och välbefinnande. Beroende på elevernas ålder kommer betoning på kunskapsinnehåll respektive generella utveckling att variera. Det handlar också om att i relationer till enskilda elever bidra till deras positiva självuppfattning och i relation till elevgruppen som helhet främja de värden som gäller i samhället.

Jämställdhet är ett tillstånd som skall råda inom lärarutbildningar och som de studerande skall lära sig skapa när de själva ansvarar för utbildning/undervisning. Jämställdhet/könsteori bör också vara ett innehåll i lärarutbildning. När temat jämställdhet behandlas i olika undervisnings-sammanhang – t.ex. i lärarutbildning eller – fortbildning – är reaktionerna ofta förvirrande. En vanlig reaktion är att det är en uttjatad och föråldrad frågeställning. Diskussionerna blir ofta, trots detta, mer än heta.

Detta paradoxala förhållande kan ha att göra med att det finns behov och intresse av att diskutera och utveckla sitt kunnande och sina ställningstaganden, men man värjer sig mot ännu någon som talar om precis vad som är Rätt. Därför är det viktigt att inte bara det normativa "jämslällldhet" behandlas.

I olika diskussioner om vilka kunskaper en lärare behöver betonas ofta att han eller hon för att undervisa inom ett ämnesområde inte klarar sig på lite mer "fakta" än de som eleverna skall lära sig. Man behöver, hävdas det, även om man undervisar mycket unga elever, en betydligt djupare insikt än vad eleverna förväntas nå. För att kunna tänka självständigt inom ett kunskapsområde och för att t.ex. kunna identifiera vari elevens problem består eller vilka möjligheter till variation i undervisningen som finns, så behövs en kunskapsmassa med både bredd och djup. En viss erfarenhet av att tänka självständigt, kritiskt och kreativt inom fältet är också en stor fördel. Det förhåller sig på samma sätt för de kunskapsområden som handlar om elevernas förutsättningar, villkor och möjligheter. Därmed gäller detta också den kunskap som handlar om vad kön betyder i skolan och i samhället. Könsteori och jämslällldhet är kunskapsområden (se också Ds 1994:98) på samma sätt som historia, engelska eller matematik. Det finns för detta område en bas av vetenskaplig forskning och beprövad erfarenhet, men också en periodvis intensiv allmän diskussion i vilken kunskap utvecklas. Under 60- och 70-talet påbörjades ett, efter hand allt intensivare, forskningsarbete med fokus på samhällets könsstrukturer och dessas betydelse för individen. Det finns därför en betydande kunskapsmassa inom det område som ibland sammanfattningsvis kallas "genuskunskap" eller "könsteori". Liksom inom de flesta fält är denna kunskapsmassa inte fast och entydig. Det finns många motsägelsefulla undersökningsresultat och många olika teoretiska tolkningar inom en rad olika vetenskapliga discipliner.

Enligt lärarutbildningskommitténs direktiv gäller följande:

*"Enligt skollagen skall den som verkar inom skolan och vuxenutbildningen främja jämslällldhet mellan könen. För de blivande lärarna innebär detta att de behöver kunskaper om skillnader mellan flickors och kvinnors respektive pojcars och mäns inläring. Vidare behöver de tränas i att anlägga ett jämslällldhetsperspektiv på sina undervisningsämnen."*  
(Kommittédirektiven sid 7)

I direktiven begränsas de kunskaper som blivande lärare behöver dels till sådant som direkt avser skillnader mellan könen med avseende på inläring, dels träning i att använda jämslällldhetsperspektiv på undervisningsämnen. För att detta skall vara möjligt krävs dock ett vidare per-

spektiv och i det följande tas även andra typer av kunskap om kön tas upp till diskussion.

I en åtgärdsrapport från Utbildningsdepartementet 1994 (Ds 1994:98) betonades starkt jämställdhet som ett kunskapsområde. Man skriver:

*”En förutsättning för reell jämställdhet är fördjupade och breddade kunskaper och erfarenheter samt en ökad medvetenhet om könstillhörighetens betydelse i skolan. Arbetet på alla nivåer i skolan måste bygga på djup kunskap om könsskillnader och om flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor. Jämställdhet skall som en konsekvens av detta synsättas och hanteras som ett tvärvetenskapligt och sammanhängande kunskapsområde och inte en fråga om enbart attityder och värderingar på individuell nivå.” (s 19)*

Som framgått är utgångspunkten även här att jämställdhet/könsteori är ett kunskapsområde, men det handlar inte enbart eller ens i första hand om att förstå könsskillnader. Det handlar om att förstå de sociala processer i vilka människor ”ordnas” i sociala kategorier efter reella eller förmodade olikheter. I dessa processer används, förstärks och skapas skillnader av olika slag (Addelson, 1994). Sålunda finns bestämningar av ”kvinnligt” och ”manligt” i alla kulturer, men innehållet i dessa bestämningar kan variera mycket. I en given situation finns skillnader som vi måste förstå och hantera, men det är ett val om man vill betona skillnader eller likhet mellan könen.

Utgår man ifrån vad just en lärare kan ha särskild nytta av kan följande olika typer av kunskaper bli aktuella :

### *Generellt*

- Insikter om värderingsfrågor – politiska och moraliska – som rör kön. Kön sätts här också in i mer generella ramar som handlar om makt, rättvisa, demokrati, individuell frihet, respekt för människors värde osv.. Detta kan sammanfattas som ”jämställdhetsfrågor”, men diskuteras numera också som innebörder i begreppet ”medborgarskap”.
- Insikter om det samhälleliga köns- /genussystemet. Detta handlar om hur samhället och kulturen är ordnad med kön som en av flera grunder för ordning och kategorisering. Detta har vid olika tidpunkter och i olika sammanhang uttryckts på olika sätt t.ex. som könsrollssystemet, könsmaktsystemet eller genussystemet. Hit hör också frågor om hur kön som social kategori samspelar med andra dimensioner i den sociala ordningen t.ex. klass, ras, etnicitet, religion eller speciella individuella förhållanden som handikapp eller sexuell läggning.

- Insikter om betydelsen av könssystemet för flickor och pojkar som individer. Hit hör bl.a. frågor om identitet och självuppfattning. Hit hör också insikter om samspelet mellan sociala system och biologi (d v s mellan ”kropp” och samhälle).

#### *Specifikt för skolan*

- Insikter om hur könssystemet kommer till uttryck i skolan/klassrummet som social miljö och hur såväl skolan/klassrummet som könssystemet skapats av processer i förfluten tid och återskapas/omskapas av processer i nuet. Hit hör också insikter om hur läraryrket formats som en del av det sociala könssystemet.
- Insikter om hur könssystemet – historiskt och i nutid – påverkat och påverkar utformningen av skolans undervisningsämnen, inklusive läromedlen, och de kunskapsområden som utgör skolämnenas grund.
- Insikter om hur könssystemet kan påverka alla led i de pedagogiska processerna. För lärare handlar det bl.a. om organisation av undervisningssituationen, val och presentation av stoff, val av arbetsätt till bedömning av prestationer. För eleverna handlar det om bl.a. om upplevelse av position och identitet i klassrummet/skolan samt motivation och intresse för olika kunskapsområden/ämnen.

Ovanstående lista uttömmar inte de olika ingångarna i den omfattande kunskap om kön som finns och som fortfarande är under stark utveckling. Nedan skall en del av de kunskapsområden som kan antas vara väsentliga i lärarutbildningar tas upp närmare.

## Könssystemet och demokratin – jämställdhet som värdefråga

Läroplanens formulering av skolans värdegrund innefattar jämställdhet mellan kvinnor och män på följande sätt:

*”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhälle vilar på.*

*Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.”* (Lpo, Lpf)

Jämställdhet som begrepp har under åtminstone de senaste två eller tre senaste decennierna getts den specifika innebörden av jämställdhet mellan kvinnor och män. Jämställdhet, i den mening som angavs ovan, är en aspekt av det demokratiska grundantagandet om alla människors lika värde.

Jämställdhet är först och främst en värdefråga, dvs. om jämställdhet beskrivs som ett önskvärt tillstånd och därmed görs till ett mål att eftersträva så har ett positivt värde lagts i det jämställda tillståndet. Jämställdhet kan, liksom det mer generella begreppet "jämlighet", diskuteras ur olika perspektiv. Man kan t.ex. även här skilja mellan "lika möjligheter" och "lika resultat". Tillämpat på jämställdhet kan man säga att det å ena sidan handlar om att ge flickor och pojkar respektive kvinnor och män samma förutsättningar för att utvecklas maximalt och därigenom bli "konkurrenskraftiga" inom alla områden. Å den andra sidan handlar det om värderingen av det som respektive kön "står för". Det som förknippas med "manlighet" värderas nästan alltid högre än det som förknippas med "kvinnlighet". Det basala kriteriet för könsindelning kan inte förändras – män kommer inte att kunna föda barn. Detta gör att kategoriseringen efter kön inte kan utplånas helt. Uppmärksamheten i jämställdhetsarbete måste därför vara dubbelriktad och både gälla att bryta ner konstruerade skillnader och utveckla former som ger rättvisa åt båda grupperna i de fall där reella skillnader finns (eller där konstruerade skillnader är önskvärda).

Man kan också säga att jämställdhet mellan könen kan ta sin utgångspunkt i könskategorin eller i individen. Det finns därför motsättningar inom begreppet (Gannerud och Wernersson, 1997). Om den individuella jämställdheten betonas behövs knappast något särskilt hänsynstagande till just kön. Kön är då bara en av de oändligt många egenskaper en individ har och som skall tas hänsyn till. (Detta synsätt fanns t.ex. i 1962 års läroplan för grundskolan.). Om "jämställdhet mellan kategorier" betonas blir dock den bestående skillnaden mellan könen – graviditet, födande och amning – tydligare. En rättvis fördelning av ansvaret för barnen blir då avgörande för jämställdhet. I den tidiga "könsrollsdebatten" var detta uppenbart (se t.ex. , Baude, 1992, Moberg, 1961). För grundskolans del var det också självklart i t.ex. 1969 års läroplan för grundskolan. Balansen mellan fördelning av ansvar i hemmet och deltagande i arbets- och samhällsliv lyftes fram genom införandet av ämnen som t.ex. barnomsorg och hemkunskap för alla. Detta har nu förändrats och den jämställdhet man talar om i Lpo 94 är mer för oberoende individer på arbetsmarknaden. – inte familjeansvariga av båda könen.

I Sverige har nyligen kvinnors och mäns relativa positioner i olika dimensioner utretts i den s k Kvinnomaktutredningen. Här framgår att kvinnor som kategori med avseende på arbetsfördelning, maktfördelning



och ekonomi fortfarande är diskriminerade dvs. att det inte finns något annat än könstillhörigheten i sig som kan förklara att kvinnor arbetar mer, har mindre att säga till om och får lägre ekonomiska belöningar än män. Samtidigt som dessa förhållanden är faktiska betyder inte den strukturella orättvisan att alla män har det bättre i alla avseenden än alla kvinnor. För närvarande finns i många länder, däribland Sverige, en utveckling mot att flickor klarar sig bättre än pojkar i skolan och att kvinnor utgör en allt större andel inom den högre utbildningen. Detta förhållande är en indikation på vikten av att jämställdhet inte gör enbart till en kvinnofråga.

#### *Innehåll i lärarutbildning – jämlikhet som värdefråga*

Den diskussion om innebörder i jämställdhet som antytts ovan är av central betydelse i lärarutbildning. Med avseende på ”värderingsfrågor” drar man ibland slutsatsen att de handlar mer om människors känslor, än om kunskaper. I ”En värdegrundad skola” (Ds 1997:57) refereras t.ex. svar från en enkät som sänts till lärarutbildningarna i landet. Ett svar (på frågan hur mycket tid som anslås till övergripande mål) lyder:

*”Demokrati, jämställdhet, etik och liknande är inget man kan läsa sig till eller undervisas om. ...Dessa frågor är inga undervisningsobjekt utan måste internaliseras i de blivande lärarnas dagliga liv. Det avgörande för om lärarkandidaterna lär sig detta område är, att den utbildning de själva genomgår genomsyras av demokrati och goda etiska förhållningssätt. Det är ofrånkomligt att lärarutbildningen är normerande i detta avseende, vare sig vi lärarutbildare är medvetna om det eller ej.”* (citerat på sid 75 i Ds 1997:57)

Denna ståndpunkt torde ha sin grund bl.a. i att det ofta är etiskt tveksamt och/eller resultatlöst att undervisa om de ”rätta åsikterna” som om de i sig vore odisputabla fakta. Det är en annan sak att kunskaper om samtida och historiska förhållanden som påverkar ställningstaganden och prövning av olika ståndpunkters hållbarhet bör utgöra väsentligt innehåll i en lärarutbildning. (Därför skulle man kunna hävda att t.ex. Kvinno- maktutredningens slutbetänkande är en viktig text i sammanhanget.) Detta betyder även att värdeaspekten av jämställdhetsperspektivet måste ses som en kunskapsfråga. Att olika individer kommer att dra olika slutsatser på grundval av det stoff de studerar dvs. att de kommer att ha skilda individuella värderingar fråntar inte lärarutbildningen ett stort ansvar för att förse dem med goda kunskaper om samhälleliga förhållanden respektive goda färdigheter i att analysera och hantera värdefrågor.

En komplikation till att lärarstuderande har olika individuella värderingar är att de i sin yrkesutövning som lärare måste ansluta till den syn på jämställdhet mellan könen som uttrycks i läroplan och skollag. Det är sannolikt att majoriteten av de lärarstuderande är, och genom utbildningen förblir, positiva till jämställdhet på ett generellt plan. Det är när det kommer till tolkningarna i olika konkreta sammanhang, som det är mest sannolikt att meningarna kan gå isär. Emellertid finns det på denna nivå ofta inte heller några klara direktiv eftersom de politiska besluten om värdegrund i allmänhet inte kan vara detaljerade. Några exempel på förhållanden där konflikter både mellan och inom individer kan förväntas är t.ex. följande:

- När jämställdhetsprogram för skolan först formulerades runt 1970 fanns ett antagande om att det främsta argumentet för jämställdhet är att det är förnuftigt och bra för alla. Det sågs då som ett gemensamt projekt för kvinnor och män att eftersträva lika villkor. Bland annat de delvis nedslående erfarenheterna från jämställdhetsarbetet under denna period satte *makt* i fokus för diskussionen. Maktskillnaderna mellan könen har sedan förblivit en kärnfråga. Detta innebär bl.a. att kvinnor och män ställer sig eller kommer att ställas mot varandra och faktiskt har objektiva olika intressen i många sammanhang. Jämställdhetsfrågan är därigenom aldrig någon harmonisk fråga. Den rymmer många både individuella och strukturella konflikter, vilket leder till att man gärna undviker den om man kan.
- Både lärarutbildningen och skolan som organisationer är delar av ett system som inte bara motverkar utan också bekräftar och förstärker samhällets ojämlika könsstruktur. Bara det förhållandet att könsfördelningen i de flesta lärarutbildningar är skev – ibland mycket skev – illustrerar detta. (Hur man hanterar jämställdhet i undervisningen när studentgruppen är helt eller nästan enkönad är ett problem i sig.) Varken skolan eller lärarutbildningarna kan i sig själva betecknas som förebildliga. Det blir alltså ofta en uppenbar skillnad mellan ”lära och liv”.
- Det ökade inslaget i skolan av elever, som har sin hemhörighet i andra än svensk kultur/religion, innebär att det finns elever, som har starkt avvikande uppfattning om kvinnors och mäns roller i samhället. Elever med annat etniskt ursprung har samma självklara rätt till respekt och åsiktsfrihet, som elever med svenskt ursprung, samtidigt som jämställdhet mellan könen är en viktig del av värdegrunden i den svenska skolan. Att kunna stå för en värdering och samtidigt respektera dem som har en oförenlig värdering blir alltså viktigt för många lärare i deras yrkesutövning.

Sammanfattningsvis har ovan betonats att även jämställdhet som värdefråga är ett kunskapsområde och att det har betydelse för utformningen av lärarutbildningarna. T.ex. på följande sätt:

- I utbildningarna bör finnas särskilda kurser där man studerar ideologier och värderingar och deras utveckling och sammanhang. Jämställdhetsideologier ingår som en del i sådana kurser.
- Att lära sig att använda de redskap som finns för kritisk analys av olika ideologier och ståndpunkter är ett annat kursinnehåll som är angeläget. Även här bör jämställdhet/könsperspektiv vara en del i ett större sammanhang.

Jämställdhetsfrågan är alltid laddad med intresse motsättningar och skall inte framställas som okontroversiell.

## Det samhälleliga könssystemet

Ovan har jämställdhet som värdefråga beskrivits som ett kunskapsområde i lärarutbildning. För att förstå värderingar och för att själv kunna ta ställning behövs, som framhållits, kunskaper om hur den *sociala verklighet* som vi lever i ser ut. Kunskaper om könssystemet, dvs. om hur kön som en av de olika kategorier som formar den sociala organisationen, är en grund för att bättre förstå varför eleverna beter sig som de gör i klassrummet. Teoretiskt är begrepp som makt och social överordning/underordning centrala i analysen av kön som social kategori. Konkret och empiriskt är arbetsfördelning i yrkesarbete och i familjen, fördelningen av makt och ekonomiska tillgångar, inflytande och synlighet i det offentliga livet några av de faktorer som brukar lyftas fram när man vill beskriva, analysera och förstå jämställdhet. Emellertid är också synen på vad som är värdefull kunskap och vad som är eftersträvansvärda egenskaper delar av det samhälleliga könssystemet. Språket som bärare av våra föreställningar om världen, liksom olika kulturella yttringar som konst, musik, litteratur och vetenskap är alla företeelser som är präglade av könssystemet. Man kan fortsätta uppräkningsen tills den innefattar praktiskt taget allt. Slutsatsen bli enkel. Alla som undervisar barn och ungdomar – eller vuxna – behöver i sin utbildning ha fått möjlighet att studera olika företeelser i samhället ur könsperspektiv. Detta gäller inte minst de lärare som undervisar i naturvetenskapliga och tekniska ämnen och som inte har denna typ av förhållningssätt i sin utbildning i undervisningsämnena.

Kunskap som behandlar sociala strukturer ur könsperspektiv finns både inom specialiserad kvinno- eller köns/genusvetenskaplig forskning och inom ett flertal samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen. Be-

toningen av jämställdhet och könsperspektiv som kunskapsområden innebär att det här inte handlar om normativt entydiga kunskaper och ståndpunkter. Inom de discipliner som vetenskapligt sysslar med dessa frågor finns många och inte sällan motstridiga teorier utvecklade. Detta kunskapsområde skiljer sig därvid inte från andra inom det samhällsvetenskapligt/humanistiska fältet.

*Vad betyder detta för lärarutbildningarna?*

- Universitet och högskolor erbjuder inom olika discipliner enstaka kurser av olika längd som behandlar köns-/genus-/jämställdhets- eller kvinnofrågor. Sådana kurser bör kunna vara valbara i lärarutbildningar och rekommenderas för intresserade studerande. Lärarutbildningarna bör också kunna efterfråga/initiera att sådana kurser utvecklas inom ämnesområden där de behövs men inte finns. (Kanske sådant som ”Matematikens utveckling och samhällsliga användning ur könsperspektiv”?)
- Specifikt inom lärarutbildningarna kan också kurser utvecklas som fyller behov av fördjupade kunskaper inom detta område hos blivande lärare. Sådana kurser kan då med fördel också vara öppna för redan verksamma lärare och andra kategorier. Det är ofta en stor fördel med en studerandegrupp med varierande erfarenheter. De äldre med yrkeserfarenhet bidrar med just sina konkreta erfarenheter. De yngre bidrar med sin ungdom och med nya sätt att se på problem och frågeställningar.
- Det finns inte någon enkel relation mellan insikter om vad kön betyder på strukturell nivå och kompetent handlande i klassrummet. Det kan t.ex. vara lika kränkande för individen och lika destruktivt för undervisning att könstillhörigheten ges stor betydelse, som att den negligeras. En lärare bör alltså ha kunskaper om betydelsen av kön på strukturell nivå, i relationerna mellan människor och för individen och dessutom en uppövad känslighet för när könstillhörigheten är relevant att ta hänsyn till och när den inte är det. Olika kurser/moment skulle kunna utformas där detta problem uppmärksammas och övas.

## Jämställdhet och läraryrket som kvinnoyrke

Ovan har i huvudsak jämställdhet berörts ur perspektivet ”vad en lärare behöver för att undervisa sina elever”. Under avsnittet om jämställdhet som en del av värdegrunden nämndes kort att såväl skola som lärarutbildning är problematiska ur jämställdhetsperspektiv därför att könsfördelningen ofta är skev bland såväl lärare som elever alternativt studenter. För att förändra detta skulle fler män behöva rekryteras till lärarutbildningarna, något som visats sig svårt att realisera. Ett särskilt problem här är att den ojämslällda ordningen så lätt kommer till uttryck också i försöken att förändra (Wernersson och Lander, 1979). Kvinnors självförtroende som lärare skall t.ex. inte naggas i kanten därför att man vill rekrytera män! Om man vill ha fler manliga lärare måste man alltså använda metoder som inte ifrågasätter kvinnors kompetens och värde. (Text: Kvinnliga lärare vill givetvis ha högre lön, men det är en kränkning att de skulle kunna få det först om fler män kommer till yrket.)

Det finns dock också andra aspekter av läraryrket som bör beaktas ur jämställdhetsperspektiv.

Man talar ofta om två olika lärartraditioner, som bärs upp av klasslärare respektive ämneslärare. Trots att t.ex. den nuvarande grundskollärarutbildningen är ett försök att förena de två lärartraditionerna på ett sätt som motsvarar det försök att förena olika skolformer som grundskolan och gymnasieskolan utgör finns de olika traditionerna kvar i olika sätt att se på skolans uppgift. Denna distinktion är inte heller könsneutral. Klasslärartraditionen är i högre grad läraryrket som kvinnoyrke, medan ämneslärartraditionen med sina rötter i läroverket i högre grad representerar läraryrket som mansyrke. Detta avspeglar sig också i andelen män i olika lärarutbildningar. Icke förvånande är det ämneslärarna som har högst status och högst lön. Kanske är det också ämneslärartraditionen, som dominerar i diskussionen om hur undervisning bör bedrivas och vad lärarutbildningen följaktligen bör innehålla. En rad olika skillnader finns mellan de två traditionerna som det här inte finns någon anledning att uppehålla sig vid. En aspekt skall dock lyftas fram. I en lärares yrkeskompetens ingår, oavsett vilket stadium eller i vilket ämne det gäller, dels didaktisk-pedagogiska och ämnesmässiga kunskaper och färdigheter som avser den rena undervisningen, dels sociala och psykologiska kunskaper och färdigheter som avser eleverna som individer och som grupp. Ämneskunskaper och i viss mån didaktiska kunskaper antas vara en följd av aktiv inlärning hos den enskilde läraren och alltså sprungna ur ansträngning, medvetna val och bearbetning av ett specifikt innehåll. Den sociala och psykologiska, eller om man så vill socioemotionella, kunskap som också är en nödvändig del av en lärares kompetens förmodas däremot ofta vara ”medfödd” och därför inte av samma

kvalifikationsgrad och värde. Särskilt anses sådan kompetens vara "kvinnliga egenskaper". Lärare för yngre barn vittnar t.ex. om att det är de socio-emotionella delarna av yrket som är de mest ansträngande och frustrerande (Gannerud, 1998). I jämförelse är förberedelser och genomförande av renodlad undervisning ett nöje och en stimulans. De lärare som Gannerud intervjuat påpekar hur viktig erfarenhet och medveten reflektion är för det socio-emotionella arbetet. De talar också om att de lär sig allt mer med åren, men att man också skulle önska och behöva sig mer av teoretiska kunskaper.

*Vad betyder detta för lärarutbildningarna?*

- I moment i utbildningen där reflexioner över det egna yrkesvalet ingår bör det alltså klargöras att läraryrket – varken när det gäller tradition eller nuvarande praxis – är könsneutralt. Historiska studier av läraryrket kan t.ex. ge insikter om de nuvarande villkoren.
- Det är väsentligt att blivande lärare får möjlighet att se att fördelningen av makt och status inom yrket ingår i ett mönster där oftast det "kvinnliga" nedvärderas och det "manliga" uppvärderas. Detta sätter in de blivande lärarna själva i ett större sammanhang och kan bidra till självförtroende och utvecklingsmöjligheter att bli medveten om hur strukturella förhållanden kan konkretiseras i den egna vardagen.
- Rekrytering av män till olika lärarutbildningar där de nu är försvinnande få. Detta gäller utbildning till förskollärare, 1–7-lärare och även en del andra lärarkategorier som inte har matematisk/naturvetenskaplig inriktning.

## Betydelsen av kön i pedagogiska processer

Ovan har betydelsen av jämställdhet som värdefråga respektive betydelsen av kön på strukturnivå beskrivits och vissa slutsatser har dragits om hur dessa kunskapsområden kan komma in och behandlas i lärarutbildningar. I det följande skall jag ta upp hur blivande lärare skall förberedas att hantera kön och jämställdhet i pedagogiska processer i mer avgränsad mening. Här kommer jag då att behandla 1) hur man kan se på könskillnader i begåvning/inlärning 2) hur kön kan relateras till olika kunskapsområden 3) hur kön kan relateras till undervisningsformer och 4) hur kön ingår i det sociala spelet i klassrummet och hur detta kan relateras till den pedagogiska processen.

*Hur kan man se på könsskillnader i begåvning/inläring?*

Frågan om könsskillnader i begåvning, inlärningskapacitet och kunskapsmönster är komplicerad och gammal, men ständigt återkommande. Komplexiteten består delvis i att det ofta är oklart om man avser förutsättningar för inläring (begåvning), formerna för inläring eller resultaten av inläring. Det som är minst svårt att studera och därför mest beskrivet är resultaten av inläring dvs. kunskapsprestationer av olika slag. Med utgångspunkt i resultaten från denna typ av forskning skulle man till och med kunna hävda att frågan om könsskillnader i inläring i meningen inläringens resultat är en "icke-fråga" (Rosén, 1998, Willingham och Cole, 1997). Den vanligaste övergripande slutsatsen förefaller nämligen vara att även om det finns vissa genomsnittliga skillnader mellan könen i resultat på olika typer av kunskaps- och begåvningsstest så är de individuella skillnaderna *inom* respektive kön betydligt större. Det finns alltså mycket tunn empirisk grund för att, med begåvningskillnader som skäl, t.ex. välja undervisningsmetod efter elevernas kön. Det är helt klart att det överväldigande flertalet empiriska studier visar att de vardagliga föreställningarna om könsskillnadernas storlek i allmänhet är överdrivna (Halpern, 1986, Rosén, 1998, Willingham och Cole, 1997). Antaganden om att biologiska skillnader är avgörande för flickors och pojkars möjligheter till framgång i skolan (se t.ex. Ds 1994:98) torde kunna lämnas därhän. I ett sent översiktsarbete om "the state of the art" – Handbook of Educational Psychology från 1996 säger man i denna fråga:

*The arguments for brain differences as explanations for gender differences vary greatly in their focus. Some investigators focus on very specific areas of difference, such as the size of corpus callosum, the band of fibers that connect the two halves of the brain. Others focus on more global differences such as differences in the brain laterality due to prenatal hormones (...) or differences in maturation rate at puberty (...). These theories are presently controversial and the supporting evidence is mixed (...). In general males and females have brains that are more alike than different (...). Furthermore, recent research has challenged the common assumption that the brain is relatively invulnerable to experience. Instead, we now know that the brain is very plastic and that its growth is influenced by environment. (Eisenberg, Martin och Fabes, 1996).*

Detta betyder att när man upptäcker skillnader mellan flickor och pojkar i en klass med avseende på t.ex. prestationsskillnader så kan dessa inte avfärdas som opåverkbar biologi. Detta ger lärare ett ansvar för att kunna identifiera förhållanden i klassrummet som kan påverka elever av en-

dera könet negativt. Det kan handla om hur klassrummet organiseras och hur relationer mellan elever och elever och lärare utformas, det kan handla om urvalet av stoff eller om val av metoder i undervisningen.

#### *Vad betyder detta för lärarutbildning?*

En blivande lärare bör i sin utbildning bli bekant med forskning av olika slag, t.ex. biologisk, psykologisk, pedagogisk, som behandlar inläring ur (bl.a.) könsperspektiv. Undervisningen inom områden av detta slag bör i lärarutbildningen vara sådan att den ger grund för att kritiskt granska och ta ställning till nya forskningsfynd. Den bör också relateras till konkreta situationer så att den ger en grund för att analysera vad som händer i ett specifikt klassrum.

#### *Hur kön är relaterat till kunskapsområden*

Ovan har jag avvisat beständiga biologiska könsskillnader i inläring, som grund för utformningen av skolans undervisning. Detta är med nuvarande kunskapsläge den enda rimliga ståndpunkten. Elevens könstillhörighet är för den skull inte orelaterad till inläringssituationen, vad som händer där och vilka resultaten blir. Det finns t.ex. fast rotade föreställningar om att olika kunskapsområden "tillhör" det ena eller det andra könet. Vilken "etikett" ett visst undervisningsinnehåll har påverkar kvinnliga och manliga elevers självförtroende, motivation och förhållningssätt olika. En del mekanismer av detta slag kan vara uppenbara och självklara, medan andra är mycket subtila.

Inom feministisk forskning, bl.a. inom vetenskapsteori (Harding, 1986, Keller, 1985), har man visat hur t.ex. naturvetenskapen kan ses som i vissa avseenden en "manliga konstruktion". Inget kunskapsområde består av enbart könsneutrala fakta, utan formas genom valet av perspektiv, frågeställningar och förhållningssätt. Det kan hävdas att det är i sådana processer i utformningen av kunskapsområden som könsskillnader skapas snarare än i skillnader i individuell förmåga. Detta kan beskrivas som att det könsdifferentierade samhället också kommer till uttryck i hur olika vetenskapliga discipliner – och därmed i förlängningen också skolämnen – utformas och presenteras. Staberg (1992) finner t.ex. i sitt arbete om könsskillnader i naturvetenskapliga ämnen i högstadiet att flickorna mer än pojkarna söker djupare förståelse och sammanhang. Pojkarna tycks ha en mer avslappnad och lekfull inställning. Sådana skillnader kan givetvis bero på generella könsskillnader i förhållningssätt



till lärande, men kan också tolkas som att pojkarna upplever dessa områden som "sina", medan de för flickorna är "de andras".

När det gäller t.ex. matematisk/naturvetenskapliga ämnen är "kärninnehållet" i huvudsak könsneutralt. Det är svårt att hävda att matematiken i sig själv är "könsdiskriminerande" eller formad efter manlig modell. Här kan det istället handla om mer eller mindre subtila föreställningar om ämnets lämplighet eller tillgänglighet för individer av olika kön. Det kan finnas antaganden om vad ämnet är och används till, som är riktiga eller felaktiga, men som på olika sätt inbjuder eller utestänger individer av olika kön att intressera sig. De små eller obefintliga könskillnader i prestationer inom t.ex. matematik som numera finns i skolan kan på intet sätt förklara kvinnors ointresse för högre studier i matematik. Skillnader mellan olika kulturer med avseende på andelen kvinnor inom denna typ av studier indikerar också "könsstämpeln" är socialt/kulturellt bestämd.

#### *Vad betyder detta för lärarutbildning?*

Att kunskapsområden kan vara "könsbestämda" bör uppmärksammas i lärarutbildning både med avseende de blivande lärarnas egna studier och med avseende på hur skolämnen presenteras för framtida elever. Det blir fråga om att reflektera över vad könstillhörigheten betyder för den egna relationen till olika ämnen och hur denna, liksom könssystemet i sig, bidrar till att forma olika förhållningssätt hos elever.

#### *Hur ingår kön i det sociala spelet i klassrummet?*

Hur de sociala relationerna mellan eleverna och mellan elever och lärare i klassrummet utvecklas utgör ram för enskilda elevers kunskaps- och personlighetsutveckling. Att elevernas kön kan ha betydelse för vilka möjligheter denna ram ger är många gånger beskrivet (Wernersson, 1977, Öhrn, 1991, Staberg, 1992, Dalenius, 1997) och ingår i de flesta människors "common sense". Nedanstående får ses som ett exempel på en aspekt av de könsrelaterade sociala mönstren i skolan. I de flesta studier har man funnit att det vanligaste mönstret är att pojkarna dominerar klassrumssituationen, men det är inte helt självklart vad detta innebär. Pojkarnas dominans består bl.a. i att de får mer tid och mer utrymme och att deras intressen är mer avgörande för valet stoff. Beroende på vilket sammanhang dessa iakttagelser sätts in i blir tolkningarna olika. Sålunda har man, med utgångspunkt i flickors bättre skolprestationer och "skolanpassning", ibland tolkat detta mönster som ett uttryck för att

pojkar inte finner sig tillrätta i det "feminiserade" klassrummet. Genom att huvuddelen av lärarna på lägre stadier är kvinnor antar man att klassrumsmiljön och skolans krav blir "kvinnliga" och därmed lättare för flickor att leva upp till. Pojkarnas "dominans" handlar i själva verket om att de bråkar därför att deras behov inte tillgodoses. En tolkning med andra utgångspunkter säger istället att det verkligen handlar om dominans och att pojkarna tillåts dominera därför att de därmed befäster den sociala ordningen med manlig överordning och kvinnlig underordning. Relationerna mellan vuxna kvinnors och mäns inflytande i samhället och positioner i arbetslivet bl.a. antas vara indikationer på att den senare tolkningen är den korrekta. En tredje typ av tolkning av samma observerade mönster innebär att skillnader mellan flickors och pojkars sätt att vara i klassrummet inte primärt behöver handla om dominans av en grupp över den andra. Skillnader i sociala förhållningssätt, t.ex. om man i första hand relaterar sig till personer eller till positioner i den sociala strukturen, innebär att olika handlingsmönster blir rationella. Till detta kommer också att variationen mellan klassrum kan vara stor. Det är aldrig möjligt att utan vidare dra slutsatser från mönster på aggregerad nivå ner till det enskilda klassrummet. Låt mig ta ett exempel på det senare. Det rör sig om ett autentiskt fall i en gymnasieklass.

En kvinnlig lärare önskade, utifrån insikter om flickors och pojkars klassrumspositioner, stödja flickorna. Hon ville ge flickor samma uppmärksamhet som pojkar och uppmuntra flickor att hävda sina intressen. Elevernas reaktioner blev dock inte vad hon väntat. Flickorna tog parti för pojkarna, som de ansåg orättvist behandlade. Flickorna var inte tack samma för det stöd deras lärare ville ge dem. Effekten av goda intentioner i jämställdhetens namn blev alltså inte de tänkta. Varför blev de inte det? Det är naturligtvis svårt att säga, men några möjligheter är följande:

- Eleverna har inte genomskådat köns mönstren och förstår inte lärarens intention.
- Flickorna identifierar sig mer med sina manliga, jämnåriga klasskamrater än med den äldre läraren av samma kön. De upplever inte henne som allierad.
- Kanske finns inte problemet med pojkdominans i just denna klass? Klassen var t.ex. antalsmässigt flickdominerad. Läraren har kanske "övergeneraliserat" och antagit att beskrivna mönster alltid gäller och inte förmått se förhållandena i denna specifika klass.

### *Vad betyder detta för lärarutbildningarna?*

För det första betyder det att det är särskilt viktigt i en yrkesutbildning att man tränas i att förstå skillnaden mellan generell, teoretisk kunskaps och praktisk handling. I lärarutbildningar är det därför viktigt att det normativa budskapet inte tränger undan det kritiska förhållningssättet. Olika teorier och olika tolkningar måste därför behandlas. Träning i att analysera förhållanden i enskilda klasser/situationer och därvid använda, men inte slaviskt följa, teoretiska förklaringar och insikter. Av detta följer, föga originellt, att det är nödvändigt att det sker ett nära samspel mellan teori och praktik. "Osmält" och starkt normativ teori kan, som i exemplet ovan, leda till mer skada än nytta. Bara praktik utan teoretisk insikt och reflexion kan å andra sidan innebära ett omedvetet vidareförande av "vanföreställningar och fördomar".

Ytterligare en aspekt av sociala relationer som bara skall nämnas är sexuella trakasserier. Denna företeelse kan naturligtvis betraktas som en form av mobbning, men det är en form där könsrelationer är i fokus. En effekt av att kvinnorna i många lärarutbildningar är i så stor majoritet är att lärarstuderande i vissa program i studiesituationen ger liten övning i vissa former av relationer mellan kvinnor och män. Fall av sexuella trakasserier uppstår inte ofta i enkönade grupper och problemet kan därför glömmas bort och inte bli föremål för diskussion med avseende på hur man upptäcker och åtgärdar sådana företeelser i skolan.

### *Hur kan kön relateras till undervisningsformer?*

Ovan har könsskillnader i förutsättningar, kunskapsinnehållets könsetikettering och sociala relationer mellan könen behandlats som ramar för undervisning. När man försökt dra slutsatser om hur undervisning skall arrangeras på grundval av vad man vet om könsskillnader och könsrelationer har en rad olika faktorer identifierats och t.ex. följande sammanställning kan göras av ett urval av "typåtgärder" som föreslagits:

- Man har riktat in sig på *läraren*. Skolan domineras av kvinnor, vilket antas missgynna pojkar. Den åtgärd man föreslagit är fler manliga lärare för yngre barn.
- Man har riktat in sig på *gruppstorlekar*. Flickor får mindre uppmärksamhet i klassrummet. En av de åtgärder man föreslagit är mindre undervisningsgrupper. (En annan åtgärd att träna flickorna i att synas och höras mer.)
- Man har riktat in sig på *motsättningen konkurrens-samarbete*. Flickor vill hellre samarbeta och pojkar vill hellre tävla (kanske). De

- åtgärder man här föreslagit är att – beroende på vad man vill uppnå – minska eller öka betoningen av konkurrens eller samarbete.
- Man har riktat in sig på *pojgars förtryck*. Pojkarna dominerar klassrummet. Detta är ett uttryck för samhällets mansdominans och en träning (för pojkarna) i att man får förtrycka respektive (för flickorna) i att acceptera att man är förtryckt. En åtgärd som i liten skala prövas på många håll är att flickor undervisas i enkönade grupper. (Följden blir att pojkar också undervisas för sig, vilket uppmärksammats i mindre grad.)
  - Man har riktat in sig på *olika prestationer i olika ämnen*. Flickor är bra på människor och språk, pojkar är bra på siffror och ting. Båda könen antas behöva kompensation. Åtgärder som prövas här och där är särskilda kurser eller andra insatser för flickor i dessa ämnen.
  - Man har riktat in sig på *utvecklingskillnader*. Könsskillnader i utvecklingstakt antas orsaka prestationsskillnader. Skolan bygger på pojkars utvecklingstakt. I skriften ”Vi är alla olika” antydde t.ex. möjligheten att flickor borde kunna börja skolan tidigare.

Det finns alltså en hel del tänkande omkring hur man skall undervisa flickor och pojkar för bästa inlärningsresultat. Under 80- och 90-talen har utgångspunkten ofta varit *antaganden om särart* dvs. man utgår från könsskillnader. Under 70-talet var utgångspunkten däremot *antaganden om likhet*. Problemen med anpassning av undervisningsmetoder efter kön är många. Förutom att man inte alltid kan vara säker på att det alls blir några effekter riskerar man att få icke önskvärda bieffekter. Å andra sidan kan det ibland vara nödvändigt att t.ex. undervisa flickor och pojkar för sig. Återigen handlar det för läraren om att ha förmåga att analysera den konkreta situationen och därifrån planera handling med användande av hela sin teoretiska insikt och praktiska erfarenhet.

#### *Vad betyder detta i lärarutbildningar?*

Återigen – kopplingen mellan generella insikter och tillämpning är inget självklart, utan något som måste övas och prövas. Inslag i lärarutbildning skulle kunna vara systematisk prövning av olika former av undervisning där man försöker att verkligen analysera hur formen fungerar för elever av respektive kön i olika situationer. Olika former av ”aktionsforskning” inom ramen för lärarutbildning skulle kunna vara en möjlig väg. Studiet av könsaspekten kan också fungera som en konkretisering av andra typer av relationer och förhållanden, som har med överordning, underordning, dominans och makt att göra.

## Hur kan jämställdhet och könsteori behandlas i lärarutbildning?

Ovan har jag försökt beskriva några olika faktorer i undervisning/skola där samhällets könsstruktur och individens könstillhörighet är av betydelse. Jag har också försökt antyda vad som kan göras i olika lärarutbildningar för att förbereda lärarstuderande att hantera jämställdhet som en värdefråga och med utgångspunkt i insikter om den sociala köns kategoriseringens karaktär och betydelse ge flickor och pojkar samma/rättvisa villkor. Nedan skall jag försöka sammanfatta och något utveckla *hur* kunskaper om jämställdhet och kön ska tas upp i lärarutbildningarna.

Två gamla och välkända principer finns för hur innehåll av detta slag läggs in i en utbildning. 1) Kön/jämställdhet integreras i olika sammanhang/ ämnen/teman och "genomsyrar" hela utbildningen eller 2) särskilda kurser/moment utvecklas för att garantera både djup och bredd inom kunskapsområdet.

Det är, för det första, uppenbart att jämställdhet respektive könsteori måste integreras i alla delar av lärarutbildningarna.

- I ämnesdidaktik bör könsperspektivet komma in vid behandling av ett ämnes historiska utveckling och form likaväl som i behandlingen av hur undervisningen idag bör bedrivas så att hänsyn tas till både flickor och pojkar.
- I pedagogikundervisningen har temat sin plats inom barns och ungdomars utveckling och socialisation, sociala relationer och skolans historiska och aktuella utveckling osv..
- I all undervisning inom de kommande undervisningsämnena bör könsperspektivet beaktas – på olika sätt beroende på ämnets karaktär. Ibland ingår det i själva ämnet. Ibland hör det hemma i reflexioner över ett ämnes sociala sammanhang.
- I praktik bör könsrelationer och jämställdhet på olika sätt beaktas både när det gäller den direkta klassrumssituationen och när det gäller läraryrkets utformning och organisation.
- Det är också viktigt att könsperspektivet inte isoleras, utan behandlas samtidigt med andra sociala kategorier som t.ex. klass och etnicitet.

Det kan understrykas att behandling av just könsaspekten är ovanligt bra som "pedagogiskt exempel". Innebörden av social eller etnisk bakgrund, tillhörighet till andra kulturer eller olika inhemska subkulturer ibland kan vara svårfångade och sammantaget komplexa. Betydelsen av kön är i och för sig också komplex och ofta svårförklarlig, men samtidigt är denna dimension hela tiden närvarande och konkret för alla. Det finns garanterat inte någon som saknar egna erfarenheter. Genomgående be-

handling av könsperspektivet kan alltså vara en bra väg in till behandling av betydelsen av också andra sociala kategorier och klassificeringar.

Det är emellertid nödvändigt att komplettera intergationsstrategin med koncentrerad behandling av ämnesområdet. Ovan har jag argumenterat för att kunskaper om kön/jämställdhet skall ses som kunskapsområden i den meningen att det finns en systematiskt skapad kunskapsmassa om fenomenet. För att denna kunskapsmassa skall kunna användas effektivt så krävs idealt att den blivande läraren får både djup och bredd, reflexion och mognad inom området i sin utbildning. Samma typ av krav kan ställas här som man ofta hävdar när det gäller de olika undervisningsämnena. Med tanke på den mängd olika stoff som är väl motiverat i en lärarutbildning är det knappast rimligt att kräva att varje lärarstuderande fördjupar sig inom varje område. Emellertid kan man hävda att lärarkårens totala kompetens ökas om olika individer fördjupar sig inom olika områden. En utveckling i denna riktning när det gäller jämställdhet/kön kan ske på olika sätt t.ex. följande:

- Universitet och högskolor erbjuder inom olika discipliner enstaka kurser av olika längd som behandlar köns-/genus-/jämställdhets- eller kvinnofrågor. Sådana kurser bör kunna vara valbara i lärarutbildningar. Lärarutbildningarna bör också kunna efterfråga/initiera att sådana kurser utvecklas inom ämnesområden där de behövs men inte finns.
- Specifikt inom lärarutbildningarna kan också kurser utvecklas som fyller behov av fördjupade kunskaper inom detta område hos blivande lärare. Sådana kurser kan då med fördel också vara öppna för redan verksamma lärare och andra kategorier. Det är ofta en stor fördel med en studerandegrupp med varierande erfarenheter. De äldre med yrkeserfarenhet bidrar med just sina konkreta erfarenheter. De yngre bidrar med sin ungdom och med nya sätt att formulera frågor och problem t ex.
- Examensarbeten och andra former av specialarbeten är ett sätt att få individuell fördjupning i ett ämne. Inom det här aktuella området (lik-som givetvis i alla andra) kan examensarbetens teman styras genom att de knyts till forskargrupper med denna inriktning. Genom att flera studerande ingår i samma grupp och studerar olika aspekter av ett och samma tema kan samtliga få större bredd. Till forskargrupper eller seminariegrupper kan också verksamma lärare knytas antingen som diskussionspartners eller som "aktionsforskare".
- Obligatoriska kurs(er) bör finnas när det gäller behandlingen av läraryrkets värderingsfrågor av vilka jämställdhet är en. Det är här att föredra att jämställdhet behandlas tillsammans med andra besläktade frågor bl.a. därför att de i konkret tillämpning ofta påverkar varann på olika sätt. I dessa kurser bör redskap ges som kan användas för

analys av värdefrågor. Enbart normativ påverkan är inte önskvärd när det gäller jämställdhet.

## Sammanfattning

Jämställdhet och könsteori skall behandlas som *kunskapsområden* inom lärarutbildning. *Jämställdhet* är en värderingsfråga och en politisk fråga. *Könsteori* handlar om beskrivningar och teorier om vad könstillhörighet betyder för individen och hur relationerna mellan könen ser ut i olika sociala strukturer.

Det finns inga generellt giltiga sätt att möta flickor och pojkar i skolan. För att som lärare kunna hantera jämställdhet och ge flickor och pojkar lika/rättvisa villkor behövs kunskaper om den sociala könsstrukturen (genussystemet) och dess konsekvenser på olika nivåer. Djupa och breda kunskaper behövs för att som lärare kunna göra analyser av konkreta situationer i klassrummet och handla konstruktivt.

## Jämställdhet

Att jämställdhet som värderingsfråga innebär att det i lärarutbildning är ofrånkomligt med ett normativt innehåll – en lärare måste i sitt yrke följa lagen som säger att jämställdhet mellan könen skall eftersträvas.

Värderingar är varken metafysiska eller enbart emotionella. Att värderingar inte är sanna eller falska innebär inte att alla är "lika bra". I lärarutbildningarna bör därför finnas ett innehåll som ger redskap för att analys av jämställdhetsvärderingar och hur dessa förhåller sig till andra värderingar. Det ökade inslaget av elever från andra kulturer kräver också träning i att respektera andra ståndpunkter än den egna, utan att för den skulle överge sin egen ståndpunkt.

## Könsteori

Insikter inom området "könsteori" (genuskunskap etc.) behövs i lärarutbildningar i olika sammanhang och på olika nivåer med bl.a. följande avseende innehåll:

- a) Den könsdifferentierade samhällsstrukturen som kommer till uttryck i bl.a. maktfördelning, yrkessegregering, orättvis lönesättning, och ojämn arbetsfördelning i hemmet skall belysas.
- b) Läraryrket är en tydlig del av en arbetsfördelning baserad på kön. Värdering och betoning av olika delar av yrket, dess organisation och

status mm är inte könsneutralt. Möjligheter bör finnas i utbildningen till studier av och reflexion över detta.

- c) Kunskaper om hur det sociala könet formas i samhället och hos individen samt återskapas och nyskapas när omständigheterna förändras är väsentliga. Elever (och lärare) med olika kulturell bakgrund bör vara en stor tillgång för att förstå mekanismer av detta slag.
- d) Insikter om hur vår bild av vad som är "Kunskap" är relaterad till kön och hur olika vetenskapliga kunskapsområden och därmed också olika "skolämnen" på olika sätt är formade så att de blir könsåtskildande är centrala.
- e) Specifika insikter om hur det sociala könet formar relationerna mellan elever och lärare i klassrummet och hur dessa relationer utgör ramar för undervisning och lärande är viktiga. "Sexuella trakasserier" är en aspekt av detta.
- f) Insikter om likheter och skillnader mellan könen och vad könstillhörigheten betyder för den enskilda individen behövs. Alla typer av förklaringar bör behandlas och diskuteras.
- g) Särskilt viktigt är att behandla skillnaden mellan strukturell och individuell nivå. "Genomsnittliga" könsskillnader på generell nivå kan inte förutsättas i en enskild klass eller hos enskilda elever.



## Referenser

- Addelson, K.P. (1994): *Moral Passages. Toward a Collectivist Moral Theory*. Routledge, London.
- Baude, A (1992): *Visionen om jämställdhet*. SNS Förlag: Stockholm.
- Dalenius, L. (1998): Särundervisning, bra eller dåligt? En studie av flickklasserna på Thorildsplans gymnasium. FoU-rapport 1998:9, Stockholms stad.
- Ds 1994:98 *Vi är alla olika. En åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde*. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Ds 1997:57 *En värdegrundad skola – idéer om samverkan och möjligheter*. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Gannerud, E. och Wernersson, I. (1997): Vad lever vi för? Om jämställdhet som frihet eller begränsning. I Mäkitalo, Å. & Olsson, L-E. (red.): *Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus*. SOU 1997:158, Stockholm.
- Gannerud, E. (1998): Gender construction in the work and lives of women primary school teachers: The socio-emotional dimensions of teachers' work. Uppsats presenterad på konferensen "Multiple Marginalities: Gender, Citizenship and Nationality in Education. Nordic-Baltic Research Symposium (NORFA), Helsinki, Finland, 28-30 Augusti.
- Lpo 94 *Läroplaner för det obligatoriska och de frivilliga skolformerna*. Utbildningsdepartementet, 1994.
- Moberg, E: (1961): Kvinnans villkorliga frigivning. *Unga Liberaler*, Bonniers: Stockholm. (omtryckt i Baude, A. (1992): *Visionen om jämställdhet*. Studieförbundet Näringsliv och Samhälle.)
- Rosén, M. (1998): *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Acta Universitatis Gothoburgensis (kommer i oktober).
- Rosén, M. & Wernersson, I. (1996): Kunskapsmönster och kön. Om nödvändigheten av kvantitativ feministisk forskning i pedagogik. *Pedagogisk forskning*, årg. 1, nr 1, s 8-24.
- SOU 1998:6 *Ty makten är din... Myten om det rationella arbetslivet och det jämställda Sverige*. Betänkande från Kvinnomaktutredningen.
- Staberg, E-M. (1992): *Olika världar, skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. Pedagogisk institutonen, Umeå universitet.
- Wernersson, I. (1977): *Könsdifferentiering i grundskolan*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, I. & Lander, R. (1979) *Män och kvinnor i barnomsorgen. En analys av könskvotering, yrkesval och arbetstrivsel*. Stockholm: Jämställdhetskommittén.

Öhrn, E. (1991): *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En intervju- och observationsstudie av högstadielärares lärarkontakter*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

## Högskoleverkets fördelning av medel för forskningsanknytning av lärarutbildningar – en lägesbeskrivning

Högskoleverkets preliminära utvärdering pekar på att det ibland saknas praktiska kunskaper om hur forskningsprojekt formuleras, om hur forskning och forskarutbildning utvecklas i konkreta former samt hur resultat återförs och utnyttjas inom högskolan. Dessutom förefaller det som om det ofta saknas en utvecklad infrastruktur inom lärarutbildningen som kan ta emot, administrera och nyttiggöra forskningsresurser.

I syfte att förstärka forskningen inom lärarutbildningens område avsattes 8 miljoner kronor för budgetåret 1997.<sup>1</sup> (För de två följande åren avsattes ytterligare 8 mkr budgetåret 1998 respektive 9 mkr budgetåret 1999, summa 49 mkr.) Forskningen skulle ha relevans för skolområdet och lärarutbildningen, bygga på samarbete mellan institutioner som medverkar i lärarutbildningen samt omfatta for skarutbildning för yngre lärarutbildade medarbetare på respektive högskola. Högskoleverket, som fick regeringens uppdrag att svara för fördelning av de av regeringen anvisade medlen, sände våren 1997 ut en inbjudan till landets universitet och högskolor. Vad resulterade denna inbjudan i?<sup>2</sup>

Sammanlagt lämnades ett femtiotal projektförslag från hälften så många lärosäten. I flertalet fall var kompletteringar nödvändiga för att möjliggöra ställningstaganden till projekten. Sådana insändes under våren 1998. Arbetet med bedömningar och beslut slutfördes under april och maj. Vid den slutliga bedömningen beviljades anslag till 13 projekt från 12 lärosäten, medan ytterligare fyra bedömdes vara intressanta att utveckla. De senare uppmanades att fortsätta utveckla sina projekt och underställa dem förnyad prövning.

Karaktären av projektmedel, som ansökningarna gäller, varierar. I några fall handlar det om medel till forskningsprojekt. Projektstödet bestod av forskartjänst jämte doktorandtjänster. Härigenom förstärktes såväl forskningsuppbyggnad som forskarutbildning. Varje projekt beviljades ca 1 miljon kronor per år och medfinansiering om 30 % från det/den mottagande universitetet/högskolan förutsattes. Ett universitet erhöll stöd för två projekt.

Även om forskningsprojekten i och för sig måste betraktas som vällövliga och ansatserna för det mesta spännande, är anknytning till lärarutbildning och skolutveckling i dessa fall ofta indirekt eller oklar. Betydligt fler handlade om anslag till forskar- och/eller utbildningstjänster, de

<sup>1</sup> Budgetpropositionen 1996/97:1 (s. 54).

<sup>2</sup> Redovisningen skall ses som preliminär. PM. Högskoleverket 1998-11-26.

allra flesta med klar anknytning till lärarutbildning. I denna grupp återfinnes många projekt som beviljats medel. En tredje grupp projekt avsåg medel till direkta utvecklingsåtgärder. Här återfinnes såväl projekt med förankring i lärarutbildningens problematik som sådana med oklar eller tveksam anknytning till området. Även i denna grupp finns många projekt som beviljats anslag.

Ser man till ansökningarnas innehåll och inriktning rör sig ansökningarna inom vedertagna, för att inte säga traditionella, områden och problemställningar i lärarutbildningen. En grov kategorisering av ansökningarna ger vid handen att det övervägande antalet handlar om stöd för att lösa välbekanta problem:

- A. Omkring en fjärdedel av ansökningarna söker stöd till projekt som vill utveckla eller förändra strukturen på och/eller infrastrukturen i utbildningarna. De representerar försök med ett mera övergripande perspektiv på lärarutbildningens utveckling. Som exempel på sådana kan nämnas projekt som "IT och undervisningens villkor" och "Utveckling av en strategisk plan för lärarutbildningens forskningsanknytning".
- B. Nästan lika stor andel av ansökningarna är inriktade på att fördjupa kunskapen om utbildningens innehåll och arbetsformer. I projekt av den här karaktären beskrivs fördjupade insikter i didaktiska förhållanden och undervisningens innehåll som centrala för utbildningen av lärare. Kunskapsområdets vikt för gemensam reflektion för forskare och praktiker framhålls ofta. Företrädare för denna grupp av ansökningar är, vid sidan av en rad ämnesdidaktiska projekt, exempelvis "Historia och samhälle" och "Gymnasisters specialarbeten". Två projekt, som erhöll stöd, var förlagda till ämnesinstitutioner vid matematisk-naturvetenskaplig fakultet. De gällde uppbyggnad och utveckling av forskning och forskarutbildning i matematik respektive kemi med direkt anknytning till läraryrket. I projekten betonades samverkan mellan ämnesinstitutioner och de institutioner som ansvarar för metodik/praktik.
- C. Projektansökningar rörande "Barns och ungdomars villkor i skola och samhälle", utgör ytterligare en grupp av projekt. Ofta förs genus- och etnicitets- och integrationsproblematiken in i detta problemområde. Typiska exempel är "Lärar- och elevroller i ett mångkulturellt samhälle", "Grupp- och individintegrering i förskola och skola" och "Skolan, lärarutbildningen och den kulturella mångfalden".
- D. Förvånansvärt få – 6 av 50 – tar direkt upp lärarutbildningens egen problematik. Här finns å andra sidan flera projekt, som klart syftar till forskningsanknytning bl.a. genom samarbete mellan forskare och lärare i skolan. Här kan projektförslagen "Att lära till lärare",

”Pedagogisk praxis i lärarutbildning och skola” och ”Lärarutbildning som lär miljö” anges som exempel.

- E. Något fler (9 ansökningar), exempelvis projektet ”Kunskap, tankar och frågan om människan och livet i relation till de senaste årens snabba biokemiska utveckling” har inte kunnat sorteras in i någon av ovanstående kategorier.

Fördelningen mellan ansökningar och beviljade projekt av olika kategorier framgår av nedanstående uppställning.

	A	B	C	D	E
ANSÖKTA	12	13	6	10	9
BEVILJADE	3	4	4	6	0

Två angränsande förhållanden har genomgående ställt till problem vid bedömningen av ansökningarna. Båda aspekterna ställer frågan om hur infrastrukturen skall vara beskaffad för att på ett framgångsrikt sätt kunna anknyta lärarutbildning till forskning om skola, utbildning, barns och ungdomars villkor och angränsade fält. Det ena rör svårigheten att bedöma den kompetens den sökande institutionen (motsvarande) har att ta emot projektmedel och få dem operativa i forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning. Det andra har att göra med såväl den vetenskapliga kompetens som den fältanknytning som finns att tillgå/kan knytas till projektet under genomförandefasen. Att det finns problem med båda dessa aspekter antyds av det faktum att delar av de medel som beviljades i juni 1998 fortfarande inte hade rekvirerats vid årets slut.

Lärarutbildningskommittén konstaterar att den satsning som regeringen gjorde för att stärka forskningsanknytningen av lärarutbildningen ännu inte lett till att frågan funnit en permanent lösning.