

En hållbar lärarutbildning

*Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning
(HUT 07)*

Stockholm 2008



STATENS OFFENTLIGA
UTREDNINGAR

SOU 2008:109

SOU och Ds kan köpas från Fritzes kundtjänst. För remissutsändningar av SOU och Ds svarar Fritzes Offentliga Publikationer på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningsavdelning.

Beställningsadress:
Fritzes kundtjänst
106 47 Stockholm
Orderfax: 08-690 91 91
Ordertel: 08-690 91 90
E-post: order.fritzes@nj.se
Internet: www.fritzes.se

Svara på remiss. Hur och varför. Statsrådsberedningen, 2003.
– En liten broschyr som underlättar arbetet för den som ska svara på remiss.
Broschyren är gratis och kan laddas ner eller beställas på
<http://www.regeringen.se/remiss>

Textbearbetning och layout har utförts av Regeringskansliet, FA/kommittéservice
Omslagsbild: Marie-Louise Ekman: "Fastbundna lampor och en flygande baby" (beskuren).

Tryckt av Edita Sverige AB
Stockholm 2008

ISBN 978-91-38-23102-9
ISSN 0375-250X

Till statsrådet Lars Leijonborg, Utbildningsdepartementet

Regeringen fattade den 20 juni 2007 beslut att tillsätta en särskild utredare för att lämna förslag till en ny lärarutbildning¹. Utredaren skulle redovisa sitt betänkande senast den 15 september 2008. Dåvarande chefen för Utbildningsdepartementet, statsrådet Leijonborg, förordnade den 16 augusti 2007 tidigare universitetskanslern, professor Sigbrit Franke, till särskild utredare. Till sekreterare i utredningen förordnades från och med 27 augusti 2007 fil dr Ragnhild Nitzler och fil dr Anton Ridderstad. Ridderstad har fungerat som utredningens huvudsekreterare. Från och med 3 september 2007 har fil kand Marika Göthlin arbetat som assistent till utredningen.

Under hösten 2007 knöts också en expertgrupp till utredningen, bestående av följande personer: professor Kristina Edström, Uppsala universitet, departementssekreterare Anders Hedberg², Finansdepartementet, f.d. förvaltningschef Elsi-Brith Jodal, Göteborg, professor Hans Albin Larsson, Högskolan Kristianstad, professor emeritus Ingvar Lundberg, Göteborgs universitet, professor Ulf P. Lundgren, Uppsala universitet, professor Kerstin Norén, rektor för Karlstads universitet, studerande Elin Rosenberg, ordförande³ för Sveriges förenade studentkårer (SFS), kansliråd Myrna Smitt, Utbildningsdepartementet, professor Ingegerd Tallberg Broman, Malmö högskola, departementssekreterare Christer Tofténus, Utbildningsdepartementet samt universitetslektor Björn Åstrand, dekanus vid fakulteten för lärarutbildning, Umeå universitet.

¹ Dir. 2007:103. Direktiven återfinns i bilaga.

² Experten Anders Hedberg lämnade utredningens arbete den 19 augusti 2008 på grund av andra arbetsuppgifter. Finansdepartementet meddelade den 29 augusti 2008 att man inte avsåg att ersätta Hedberg i utredningen.

³ Rosenberg lämnade ordförandeposten i SFS efter fullgjord mandatperiod den 30 juni 2008. Hon kvarstod som expert i utredningen.

Denna expertgrupp förordnades av statsrådet Leijonborg den 12 november 2007.

Utredningen har fått två tilläggsdirektiv under arbetets gång. Det första beslutades av regeringen den 17 april 2008⁴ om lärare i yrkesämnen, lärare i minoritetsspråk och informations- och kommunikationsteknik i lärarutbildningen. I samband med detta beslutade regeringen att senarelägga tidpunkten för redovisningen av uppdraget till den 15 november 2008⁵. Det andra tilläggsdirektivet⁶ beslutades av regeringen den 22 maj 2008 och rörde utbildning till lärare med inriktning på fritidspedagogik.

Med anledning av tilläggsdirektivet rörande IT i lärarutbildningen förordnades den 10 juni 2008 departementssekreterare Thomas Nordling som expert i utredningen.

Verksjuristen Christian Sjöstrand, Högskoleverket, förordnades som juridiskt sakkunnig i utredningen på deltid under augusti 2008. Mellanstadieläraren Ulla Hamqvist, Själevad, har medverkat i utredningen med underlag avseende grundskolans årskurs 4–6.

Utredningen har antagit namnet HUT 07. Dess slutbetänkande med titeln *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) överlämnas härmed till regeringen.

Stockholm 3 december 2008

Sigbrit Franke

/Anton Ridderstad
Ragnhild Nitzler

⁴ Dir. 2008:43. Se bilaga.

⁵ Datum för överlämnande av betänkandet fastställdes senare till den 3 december 2008.

⁶ Dir. 2008:61. Se bilaga.

Innehåll

Sammanfattning	13
Summary	23
Författningsförslag	33
DEL I Bakgrund och analyser	
1 Uppdraget	53
1.1 Analys	53
1.2 Avgränsningar	58
1.3 Utredningens arbete	60
2 Bakgrund	63
2.1 Historisk tillbakablick	63
2.1.1 Lärarutbildningens historia i korthet	64
2.1.2 Lärarutbildning och forskning historiskt sett.....	69
2.2 Tidigare utredningar	75
2.2.1 1946 års skolkommision och den första lärarhögskolan.....	76
2.2.2 1960 års lärarutbildningssakkunniga (LUS)	79
2.2.3 Lärarutbildningskommittén och Barnstugeutredningen	84
2.2.4 Lärarutbildningsutredningen 1974 (LUT).....	84
2.2.5 Propositionen 1984 – grundskollärarutbildningen.....	89
2.2.6 Arbetsgruppen för översyn av lärarutbildningen (1996)	90

2.2.7	Läraryrkeskommissionen 1997 (LUK)	91
2.2.8	Efter LUK 97	97
2.2.9	Avslutande reflektioner	100
2.3	Styrning och utvärdering	102
2.3.1	Styrning av läraryrkesutbildningarna	103
2.3.1.1	Styrning av högskolan.....	103
2.3.1.2	Utvärdering av högskolan.....	104
2.3.1.3	Profilering, samverkan och koncentration	106
2.3.1.4	Högskolans interna styrning	106
2.3.1.5	Det särskilda organet för läraryrkesutbildningen	107
2.3.1.6	Examensordningen.....	108
2.3.1.7	Andra former av styrning av läraryrkesutbildningen.....	110
2.3.2	Styrning av skolväsendet	111
2.3.2.1	Läroplan för förskolan (Lpfö 98).....	112
2.3.2.2	Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94).....	115
2.3.2.3	Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)....	118
2.3.3	Utvärdering av läraryrkesutbildningen	119
2.3.3.1	Utgrundrapporten 1992.....	119
2.3.3.2	Departementsöversynen 1995.....	120
2.3.3.3	Universitetskanslersämbetets/Högskoleverkets utvärdering 1996	120
2.3.3.4	Läraryrkesförbundets utvärdering 1995	121
2.3.3.5	Högskoleverkets utvärdering 2005	121
2.3.3.6	Högskoleverkets uppföljande utvärdering 2008	125
2.3.3.7	Några återkommande problem i samtliga utvärderingar	128
2.4	Enkät till nyutexaminerade lärare.....	131
2.4.1	Enkätens genomförande	131
2.4.2	Varför vill man bli lärare?	131
2.4.3	Kunskapskraven i läraryrkesutbildningen	132
2.4.4	Hur har läraryrkesutbildningen förberett för läraryrket?.....	134
2.4.5	Framtida karriärvägar.....	136
2.4.6	Kunskapsområden som behöver förstärkas i en ny läraryrkesutbildning.....	137
2.4.7	Några resultatkillnader mellan olika verksamhetsformer och lärosäten	138
2.4.8	Sammanfattning	139

2.5	Internationell utblick.....	141
2.5.1	Finland.....	142
2.5.2	Kanada.....	146
2.5.3	Övriga länder.....	153
2.5.3.1	Danmark.....	153
2.5.3.2	Norge.....	156
2.5.3.3	Storbritannien.....	161
2.5.3.4	Frankrike.....	164
2.5.4	Sammanfattande reflektioner.....	169
2.6	Informations- och kommunikationsteknik (IT) i lärarutbildningen – tidigare och pågående satsningar och forskning.....	170
2.6.1	Svenska satsningar och projekt.....	170
2.6.2	Forskning om IT i undervisningen.....	172
2.6.2.1	Exempel på forskning om IT i undervisningen.....	172
2.6.3	Sammanfattande reflektioner.....	173
2.7	Läraryupdraget.....	175
2.7.1	Några inblickar i forskningen om lärare.....	175
2.7.2	Den decentraliserade skolans konsekvenser för läraryupdraget.....	182
2.7.3	Synen på läraryupdraget i LUK 97.....	185
2.7.4	Denna utrednings syn på läraryupdraget.....	187
3	Kompetensbehov för blivande lärare.....	191
3.1	Övergripande perspektiv.....	192
3.1.1	Vetenskapligt och kritiskt förhållningssätt.....	192
3.1.2	Historiskt perspektiv.....	194
3.1.3	Internationellt perspektiv.....	195
3.1.4	Informations- och kommunikationsteknik (IT) som utbildningsresurs.....	196
3.2	Den utbildningsvetenskapliga gemensamma kärnan.....	197
3.2.1	Utbildningens organisation och villkor, demokratins grunder.....	198
3.2.2	Läroplansteori och didaktik.....	200
3.2.3	Vetenskapsteori, forskningsmetodik och statistik ...	201
3.2.4	Utveckling och lärande.....	203
3.2.5	Specialpedagogik.....	207

3.2.6	Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap	215
3.2.7	Bedömning och betygsättning	219
3.2.8	Utvärdering och utvecklingsarbete	222
3.2.9	Avslutande kommentarer	224
3.3	Specifik kompetens	225
3.3.1	Förskolan.....	228
3.3.1.1	Den tidiga kommunikationsutvecklingen	230
3.3.1.2	Ordförrådets utveckling	231
3.3.1.3	Barnets väg mot skriftspråket	232
3.3.1.4	Fonologisk medvetenhet i relation till läs- och skrivinläringen.....	234
3.3.1.5	Kan insatser i förskolan förebygga senare läs- och skrivproblem?.....	235
3.3.1.6	Det tidiga skrivandet.....	236
3.3.1.7	Räkneförmågans grunder.....	237
3.3.1.8	Vägen mot ett välutvecklat talbegrepp	238
3.3.1.9	Andra utvecklingsdimensioner.....	240
3.3.1.10	Övriga kompetenskrav	241
3.3.2	Förskoleklassen.....	243
3.3.2.1	Läs- och skrivinläring i förskoleklassen.....	244
3.3.2.2	”Skolmognad”	246
3.3.2.3	Övriga kompetenskrav	247
3.3.3	Årskurs 1–3	248
3.3.3.1	Läs- och skrivundervisningen.....	248
3.3.3.2	Matematikundervisningen	252
3.3.3.3	Övriga ämnen	255
3.3.3.4	Den sociala dimensionen	255
3.3.4	Årskurs 4–6	256
3.3.4.1	Pedagogiska skäl.....	258
3.3.4.2	Utvecklingsmässiga skäl	261
3.3.4.3	Ämnesfrågor.....	262
3.3.5	Årskurs 7–9	263
3.3.5.1	Svenska.....	265
3.3.5.2	Svenska som andraspråk	266
3.3.5.3	Moderna språk.....	266
3.3.5.4	Samhällsvetenskapliga ämnen.....	267
3.3.5.5	Matematik.....	268
3.3.5.6	Naturvetenskapliga ämnen	269
3.3.5.7	Övriga ämnen	270

3.3.6	Gymnasieskolan, lärare i allmänna ämnen	270
3.3.6.1	Svenska.....	273
3.3.6.2	Svenska som andraspråk.....	274
3.3.6.3	Moderna språk.....	274
3.3.6.4	Samhälls- och beteendevetenskapliga ämnen.....	275
3.3.6.5	Matematik.....	277
3.3.6.6	Naturvetenskapliga ämnen.....	277
3.3.6.7	Ekonomiska och teknologiska ämnen.....	278
3.3.6.8	Övriga ämnen	279
3.3.7	Lärare i estetiska och praktiska ämnen.....	279
3.3.7.1	Bild	282
3.3.7.2	Musik.....	282
3.3.7.3	Dans och dramatik	283
3.3.7.4	Slöjd.....	283
3.3.7.5	Hem- och konsumentkunskap	284
3.3.7.6	Idrott och hälsa.....	285
3.3.8	Vuxenutbildningen	285
3.3.9	Gymnasieskolan, lärare i yrkesämnen	290
3.3.10	Den obligatoriska särskolan, gymnasiesärskolan och specialskolan	294
3.3.10.1	Beskrivning av skolformerna	294
3.3.10.2	Kompetensbehov.....	295
3.3.11	Modersmål.....	296
3.3.12	Nationella minoritetsspråk	297
3.3.13	Fritidspedagogik	301

DEL II En ny lärarutbildning, förslag och rekommendationer

4	Nya utbildningar och examina	309
4.1	Allmänna överväganden och principskiss.....	309
4.1.1	Lärarutbildningen i förhållande till förskolans organisation.....	312
4.1.2	Lärarutbildningen i förhållande till grundskolans organisation.....	313
4.2	Examensrättsprövning.....	316
4.3	Den utbildningsvetenskapliga gemensamma kärnan	318
4.4	Grundlärare	319

4.4.1	Inriktning på förskolan.....	320
4.4.2	Inriktning på förskoleklassen och grundskolans årskurs 1–3.....	323
4.4.3	Inriktning på grundskolans årskurs 4–6	325
4.4.4	Inriktning på fritidshem	327
4.5	Ämneslärare	330
4.5.1	Inriktning på allmänna ämnen, grundskolans årskurs 7–9, gymnasieskolan och vuxenutbildningen	330
4.5.2	Inriktning på yrkesämnena, gymnasieskolan	337
4.5.3	Inriktning på praktiska eller estetiska ämnen.....	337
4.5.3.1	Praktiska ämnen (hem- och konsumentkunskap, slöjd och teknik)	337
4.5.3.2	Estetiska ämnen (bild, dans, dramatik och musik)	340
4.5.3.3	Idrott och hälsa	341
4.5.4	Alternativ ingång till ämneslärarexamen	342
4.6	Modersmål, teckenspråk och minoritetsspråk	345
4.6.1	Modersmål.....	345
4.6.2	Teckenspråk	346
4.6.3	Minoritetsspråk.....	346
4.6.3.1	Finska.....	347
4.6.3.2	Meänkieli	347
4.6.3.3	Samiska	348
4.6.3.4	Romani chib	348
4.6.3.5	Jiddisch	349
4.7	Ämnesdidaktik	350
4.8	Kombinationsutbildningar.....	353
4.9	Förslagets genomförande och övergångsfrågor.....	355
4.9.1	Genomförande	355
4.9.2	Lärarexamen	357
4.9.3	Folkhögskollärarexamen	359
5	Lärarytbildningens förutsättningar, arbetssätt och inre organisation	361
5.1	Antagning och urval.....	361
5.2	Behörighet och förkunskapskrav	364

5.3	Undervisnings- och examinationsformer och kravnivåer ...	366
5.4	Internationalisering.....	367
5.4.1	Strukturell nivå	368
5.4.2	Institutionell nivå	369
5.4.3	Innehållslig nivå	370
5.4.4	Individuell nivå	370
5.5	IT i lärarutbildningen.....	370
5.6	Lärarutbildningens plats inom lärosätena.....	372
5.7	Lärarkompetens och anställningsformer	375
5.8	Kvalitetssäkring och enskilda utbildningsanordnare	377
5.9	Kriterier för examensrättsprövning	378
6	Forskning och forskarutbildning	381
6.1	Bakgrund	381
6.2	Forskning inom utbildningsvetenskap	384
6.2.1	Utbildningsvetenskapliga kommittén	386
6.2.2	Ett basanslag till universitet och högskolor med lärarutbildning.....	387
6.2.3	Finansiering inriktad på uppbyggnad av kapacitet i skolor.....	388
6.2.4	Nationella centra för ämnesdidaktisk forskning	389
6.2.5	Övriga insatser	389
6.3	Självständiga arbeten.....	391
6.4	Forskarutbildning	392
7	Lärarutbildningen i samverkan.....	395
7.1	Verksamhetsförlagd utbildning (VFU).....	395
7.2	Förslag till organisation	398
7.2.1	VFU-nämnd och fältskolor	401
7.2.2	Avtal och ersättning	402
7.2.3	Handledare och examination	403
7.2.4	Skolor för forskning och utveckling (FoU- skolor)	405

7.2.5	Förläggning av VFU	406
7.3	Fortbildning och kompetensutveckling.....	407
8	Dimensionering av lärarutbildning	411
8.1	Framtida behov av lärare på olika nivåer.....	413
8.1.1	Förskolan.....	414
8.1.2	Förskoleklassen och grundskolans årskurs 1–3	414
8.1.3	Grundskolans årskurs 4–6	415
8.1.4	Grundskolans årskurs 7–9 och gymnasieskolans allmänna ämnen.....	415
8.1.5	Gymnasieskolans yrkesämnen	416
8.1.6	Vuxenutbildning	417
8.1.7	Praktiska och estetiska ämnen	417
8.1.8	Fritidshemmen	417
8.2	Förslag till framtida dimensionering.....	417
9	En hållbar lärarutbildning – avslutande reflektioner.....	419
9.1	Åtgärder för att säkra rekryteringen till lärarutbildningen	424
9.2	Rekrytering och jämställdhet	425
9.3	Läraryrkets status	427
10	Ekonomiska konsekvenser av förslagen	429
	Referenser.....	437
	Bilagor	
Bilaga 1	Kommittédirektiv	453
Bilaga 2	Tilläggsdirektiv	471
Bilaga 3	Tilläggsdirektiv	479
Bilaga 4	Examensbeskrivning för lärarexamen.....	483
Bilaga 5	Enkätblankett	487
Bilaga 6	Lista över utredningens möten och studieresor	495

Sammanfattning

Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07) överlämnar sitt betänkande med titeln *En hållbar lärarutbildning*. Nuvarande utformning av lärarutbildningen, med en enda gemensam lärarexamen, härrör från en reform år 2001. Utbildningen har i flera utvärderingar fått kritik för bland annat bristande vetenskaplig grund, alltför stor valfrihet för de studerande och för att viktiga kunskapsområden saknas. Lärarutbildningen är högskolans volymmässigt största utbildning och bedrivs på 26 lärosäten. Utbildningen har problem att locka sökande, och andelen studerande som avbryter utbildningen är stor.

Som underlag för sina förslag har utredningen tagit fram ett omfattande bakgrundsmaterial på flera områden. Den historiska bakgrunden har belysts, och en genomgång har gjorts av det regelverk som styr högskole- och skolväsendena. Lärarutbildningens uppläggning i några andra länder har studerats, liksom synen på lärarens uppdrag i viss forskning. Från de myndigheter och organisationer utredningen samrått med har värdefulla synpunkter inhämtats. Utredningen har vidare med hjälp av Statistiska centralbyrån genomfört en enkätstudie riktad till en stor del av de personer som genomgått den nuvarande lärarutbildningen.

Tidiga utgångspunkter för utredningen har varit att

- lärarutbildningen ska vara en akademisk yrkesutbildning
- lärarutbildningen ska präglas av långsiktighet, professionalitet, effektivitet och hög kvalitet
- lärarutbildningen ska ge de blivande lärarna en gedigen grund som under yrkeslivet byggs på med kontinuerlig kompetensutveckling
- lärarutbildningens attraktionskraft och status behöver höjas.

Utredningen har analyserat kompetensbehovet för lärare för olika ålderskategorier och skolformer. Denna analys har resulterat i en uppdelning av innehållet på tre nivåer:

- övergripande perspektiv som ska prägla hela lärarutbildningen
- centrala kunskaper och färdigheter som alla lärare behöver
- kunskaper och färdigheter som är specifika för verksamhet i en viss ålderskategori eller skolform

Utredningen föreslår en lärarutbildning med en gemensam utbildningsvetenskaplig kärna och ett antal tydliga inriktningar. Två nya yrkesexamina, *grundlärare* och *ämneslärare*, föreslås ersätta den nuvarande lärarexamen. Detta innebär att samtliga universitet och högskolor som vill bedriva lärarutbildning kommer att få ansöka hos Högskoleverket om rätt att utfärda de nya examina.

Två nya examina

I likhet med flera andra länder får Sverige enligt utredningens förslag två lärarexamina.

Grundlärarna lägger den helt nödvändiga grunden i fråga om i första hand läs-, skriv-, och räkneutvecklingen, men även på andra områden. Dessa lärare med bred ämneskompetens arbetar i förskola, förskoleklass, grundskolans årskurs 1–6 och fritidshemmen. Grundlärarutbildningen får fyra inriktningar:

- förskolan
- förskoleklassen och grundskolans årskurs 1–3
- grundskolans årskurs 4–6
- fritidshemmen

Inriktningen på förskolan blir 3-årig, med möjlighet till ytterligare ett års påbyggnad. De tre övriga inriktningarna blir 4-åriga. Grundlärarna med inriktning på fritidshemmen får även kompetens att undervisa i ett eller två ämnen i grundskolans årskurs 1–6.

Ämneslärarna får uppgiften att fördjupa elevernas kunskaper i grundskolans årskurs 7–9, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. De får därför en smalare ämneskompetens. Till denna kategori räk-

nas även lärare i praktiska och estetiska ämnen, som utbildas för hela skolan. Ämneslärarutbildningen får fyra inriktningar:

- allmänna ämnen, grundskolans årskurs 7–9,
- allmänna ämnen, gymnasieskolan och vuxenutbildningen,
- yrkesämnen, gymnasieskolan och vuxenutbildningen,
- praktiska och estetiska ämnen.

Inriktningen på allmänna ämnen, grundskolans årskurs 7–9 blir 4-årig och ger kompetens i två ämnen, med möjlighet till ytterligare ett års påbyggnad för undervisning i ett tredje ämne *eller* i gymnasieskolan. Inriktningen på allmänna ämnen, gymnasieskolan och vuxenutbildningen blir 5-årig och ger kompetens i två ämnen, även för årskurs 7–9.

För ämneslärarna i allmänna ämnen rekommenderar utredningen, utifrån skolans behov, fasta ämneskombinationer med det dubbla syftet att öka anställningsbarheten och möjligheterna att samla de ämneslärarstuderande i större sammanhållna grupper. De studerande kan avvakta till utbildningens tredje år med val mellan årskurs 7–9 och gymnasieskolan.

För ämneslärare i yrkesämnen föreslås en tre terminer lång utbildning med krav på tidigare relevant yrkeserfarenhet eller akademiska studier.

Utbildningen av lärare i praktiska och estetiska ämnen blir 4-årig. Lärare i *praktiska* ämnen i grundskolan får kompetens även i ett allmänt ämne, medan lärare i *idrott i gymnasieskolan* istället studerar en fördjupning inom ämnesområdet. Lärare i *estetiska ämnen* studerar en fördjupning inom sitt ämnesområde eller ett andra ämne för grundskolan.

Generella examina

Samtliga inriktningar kommer att leda till en generell examen förutom yrkesexamen.

Förslaget om dubbla examina, som innebär att den studerande efter avslutad lärarutbildning erhåller såväl en yrkesexamen som en generell examen, kan antas vara attraktivt för många potentiella lärarstuderande. Förutom det uppenbara meritvärdet kan också den studerande som av olika skäl väljer att inte fullfölja sina studier till

yrkesexamen få lön för sin studiemöda genom att ändå få en generell examen på den nivå som hon eller han befinner sig på.

Den tydliga utbildningsstruktur som presenteras innebär att den studerande kan överblicka och identifiera vägar för kompetens- och karriärutveckling. Det blir uppenbart att läraryrket inte är den återvändsgränd som många uppfattar det vara i dag.

Övergripande perspektiv

Fyra övergripande perspektiv har bedömts så väsentliga att de ska genomsyra all lärarutbildning. Dessa är:

- vetenskapligt och kritiskt förhållningssätt
- historiskt perspektiv
- internationellt perspektiv
- informations- och kommunikationsteknik (IT) som utbildningsresurs.

Samtliga fyra perspektiv är områden som behöver förstärkas i lärarutbildningen. Det *vetenskapliga och kritiska förhållningssättet* motverkar normativitet och innebär bland annat att de blivande lärarna ska känna till och kunna värdera olika pedagogiska metoder och teorier. De *historiska och internationella perspektiven* breddar de lärarstuderandes kunskaper i tid och rum, och motverkar ett snävt samtida och nationellt synsätt på skola och lärande. *IT som utbildningsresurs* är en helt nödvändig del av en lärarutbildning i fas med den digitala utvecklingen i samhälle och skolväsende.

Gemensam utbildningsvetenskaplig kärna

Utredningen menar att vissa kunskaper och färdigheter är nödvändiga för alla lärare oavsett inriktning och oavsett skolväsendets organisation. Dessa grupperas i följande åtta områden:

- Utbildningens organisation och villkor, demokratins grunder
- Läroplansteori och didaktik
- Vetenskapsteori, forskningsmetodik och statistik
- Utveckling och lärande

- Specialpedagogik
- Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap
- Bedömning och betygsättning
- Utvärdering och utvecklingsarbete

Denna *utbildningsvetenskapliga kärna* ska omfatta 60 hp. Innehållet kan med fördel anpassas efter de respektive inriktningarna inom utbildningen.

Förstärkta ämneskunskaper

En professionell lärare ska ha mycket goda kunskaper i sina undervisningsämnen. Utredningens förslag innebär en förstärkning av ämneskunskaperna på flera sätt. Tyngdpunkten i *grundlärares* ämnesutbildning ligger på den grundläggande läs-, skriv- och matematikinläringen, men ger också, beroende på inriktning, kompetens inom andra relevanta ämnesområden. För *ämneslärares* sker en kraftig förstärkning och renodling av undervisningsämnenas del jämfört med dagens situation. Den verksamhetsförlagda utbildningen kommer inte längre att räknas in i undervisningsämnen. På detta sätt blir ämneslärares ämnesstudier meritmässigt likvärdiga med andra studerande.

Utredningen fäster stor vikt vid *ämnesdidaktikens* betydelse. Det didaktiska perspektivet ska vara närvarande i undervisningsämnen, vilket underlättas av de tydliga inriktningarna och sammanhållna grupperna. En förstärkning av de nationella centra som finns för vissa ämnen föreslås, liksom uppbyggnad av nya ämnesdidaktiska centra. Alla större ämnen föreslås få ett nationellt resurscentrum.

Förbättrad vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Akademiska yrkesutbildningar ska enligt högskolelagen vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Båda dessa delar behöver förstärkas i lärarutbildningen med bland annat nedanstående åtgärder.

Satsning på utbildningsvetenskaplig forskning

Läro- och lärutbildningen har, i jämförelse med andra akademiska utbildningar, en svagare vetenskaplig grund, dels vad gäller andelen forskarutbildade lärare, dels vad gäller anslagen till utbildningsvetenskaplig forskning. En långsiktig höjning av läro- och lärutbildningens kvalitet kräver att den vetenskapliga grunden stärks. Utredningen förutsätter att lärosätenas resurser fördelas internt så att en rättmätig andel av anslagna medel tillkommer utbildningsvetenskaplig forskning. Vidare föreslår utredningen forskningssatsningar enligt följande:

- Utökat anslag till Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté
- Medel till uppbyggnad av forskningskapacitet som ett basanslag till sju lärosäten under tio år
- Särskilt anslag till antagning och handledning av kommunalt finansierade doktorander
- I enlighet med vad som beskrivits ovan; uppbyggnad och drift av ytterligare ämnesdidaktiska centra, inklusive gemensam servicefunktion, samt förstärkning av vissa befintliga centra.

Förbättrad VFU och nya anställningsformer

Den beprövade erfarenheten – i läro- och lärutbildningens fall från skolväsendet – behöver också stärkas, dels genom att de läro- och lärutbildandes verksamhetsförlagda utbildning (VFU) förbättras, dels genom förändrade anställningsformer för de icke forskarutbildade läro- och lärutbildarna.

Utredningen föreslår att VFU ska utgöra ett eget moment inom utbildningen, omfattande 30 hp. VFU ska förläggas till så kallade fältskolor som läro- och lärutbildningarna tecknar formella avtal med. Dessa fältskolor ska utses efter kvalitetsgranskning. Avtalen ska garantera att relevanta VFU-platser finns tillgängliga, att handledare finns utsedda och har fått utbildning samt att examinationen av de studerandes insatser är tydlig och rättssäker.

De läro- och lärutbildare som ska stå för den beprövade erfarenheten ska ha en *aktuell* och *relevant* erfarenhet från verksamheten. De ska därför antingen vara tidsbegränsat anställda i högskolan, eller ha

kombinations- eller utbytesanställningar mellan högskola och respektive skolform.

Högre kravnivåer och bättre nivå på förkunskaper

En av de viktigaste faktorerna för att ett skolsystem ska vara framgångsrikt är att rätt personer blir lärare. Med allt färre sökande till lärarutbildningen har den genomsnittliga nivån på förkunskaperna hos de studerande som antagits till utbildningen sjunkit. Denna negativa trend behöver brytas. Förslaget till ny och förbättrad lärarutbildning kommer sannolikt att locka fler sökande och skapa konkurrens om platserna, vilket leder till högre nivå på förkunskaperna. Med tanke på läraryrkets stora betydelse för samhällets utbildningsnivå i stort önskar utredningen se generellt höjda förkunskapskrav och föreslår ytterligare analys på denna punkt. I detta sammanhang är det också värt att överväga någon form av *lämplighetsprov* till lärarutbildningen.

Utredningens förslag leder till tydligare krav på såväl innehåll som bredd och djup inom lärarutbildningen. Genom att generella examina föreslås kommer i stort sett samtliga lärarstuderande att skriva minst ett självständigt arbete, vilket höjer den vetenskapliga nivån. Fler internationella inslag behöver förekomma, inte minst vad gäller forskningsbaserad kurslitteratur och studerandeutbyte.

Examensrättsprövning, profilering, samverkan och koncentration

En lärarutbildning med nya examina och tydliga inriktningar förutsätter att examensrätt för olika inriktningar endast tilldelas lärosäten med tillräckliga förutsättningar att bedriva lärarutbildning inom respektive inriktning. Vid en prövning av dessa förutsättningar kommer Högskoleverket att se såväl till den vetenskapliga grunden inom utbildningsvetenskap, undervisningsämnen och ämnesdidaktik som till hur den beprövade erfarenheten tillvaratas och huruvida VFU:n är väl organiserad.

Det är varken sannolikt eller lämpligt att alla 26 lärosäten som i dag anordnar lärarutbildning kommer att anordna alla inriktningar inom den nya lärarutbildningen. Lärosätena får istället koncentrera sig på det eller de områden som de efter ett internt inventeringsarbete konstaterar uppfyller kraven. Detta innebär att den nya

lärarutbildningen kommer att präglas av *tydligare profilering, större samverkan* mellan lärosäten och *ökad koncentration* av utbildningen.

Fortbildning och kompetensutveckling

Den större allmängiltighet och långsiktighet som präglar förslaget till ny lärarutbildning, och i synnerhet den utbildningsvetenskapliga kärnan, förutsätter att lärosäten och skolhuvudmän i framtiden samverkar för att kontinuerligt ta fram fortbildning och kompetensutveckling för yrkesverksamma lärare. Detta gäller inte minst för samhällsutvecklingen angelägna områden som snabbt behöver omsättas i skolväsendet.

En hållbar lärarutbildning

Utredningen har valt att ge sitt betänkande titeln *En hållbar lärarutbildning*. I begreppet hållbarhet ligger

- att lärarutbildningen inte ska behöva bli föremål för genomgripande förändringar vart tionde år,
- att lärarutbildningen ska ge de blivande lärarna en solid kunskapsbas och effektiva redskap för att kunna utöva yrket på ett professionellt och tryggt sätt,
- att lärarutbildningen ska ge ämneskunskaper som vilar på vetenskaplig grund och som utgår från ett ämnesdidaktiskt perspektiv,
- att aktuell kontakt med verksamhetsfältet garanteras genom relevant VFU på kvalitetssäkrade fältskolor och tidsbegränsade förordnanden för lärarutbildare från skolväsendet,
- att endast de universitet och högskolor som uppfyller kraven vid prövning av examensrätt får förtroendet att bedriva lärarutbildning inom en eller flera inriktningar,
- att de yrkesverksamma lärarna får kontinuerlig fortbildning och kompetensutveckling.

Det är utredningens förhoppning att de föreslagna förändringarna av lärarutbildningen också kommer att innebära höjd status för läraryrket.

Summary

The Inquiry on a new teacher education programme (HUT 07) now presents its report, entitled *Sustainable teacher education*. The present teacher education programme, with a single teaching qualification, dates from a reform in 2001. In several evaluations, the education programme has been criticised for a lack of sufficient scientific grounding, excessive freedom of choice for students and the absence of important areas of knowledge. The teacher education programme is the largest higher education programme in terms of numbers and is offered at 26 institutions. The programme has difficulty attracting applicants and the percentage of students dropping out of the programme is high.

As a basis for its proposals the Inquiry has gathered extensive background material in a number of areas. The historical background has been examined and the regulations governing higher education and schools have been reviewed. The design of teacher education programmes in some other countries has been studied, together with the view presented in some research of the teacher's role and duties. Further, with the help of Statistics Sweden, the Inquiry has carried out a questionnaire survey aimed at a large proportion of the people who have been through the present teacher education programme.

From an early stage the Inquiry has proceeded on the following assumptions:

- teacher education should be an academic professional programme
- the hallmarks of teacher education should be sustainability, professionalism, effectiveness and high quality
- teacher education should give future teachers a thorough foundation on which they can build during their career by continuous skills development

- the attractiveness and status of teacher education need to be raised.

The Inquiry has analysed the skills requirements for teachers teaching different age categories and in different types of school. This analysis has led the Inquiry to divide the contents into three levels:

- an overall perspective setting its stamp on all teacher education
- core knowledge and skills that all teachers need
- knowledge and skills specific to teachers in a certain age category or type of school.

The Inquiry proposes a teacher education programme with a common core of educational science and a number of clearly defined specialisations. Two new professional degrees, for *primary school teachers* and *secondary school teachers*, are proposed to replace the present single degree. This means that all higher education institutions that want to offer teacher education will have to apply to the Swedish National Agency for Higher Education for the right to award the new degrees.

Two new degrees

Under the Inquiry's proposals, Sweden, like several other countries, will have two teaching degrees.

Primary school teachers lay the absolutely essential foundation, primarily in reading, writing and arithmetic skills, but also in other areas. These teachers, qualified to teach a broad range of subjects, work in pre-school, the pre-school class, years 1–6 of compulsory school and leisure time centres. The primary school teacher programme will have four specialisations:

- pre-school
- pre-school class and years 1–3 of compulsory school
- years 4–6 of compulsory school
- leisure time centres.

The pre-school specialisation will be a 3-year programme, with the option of an additional supplementary year. The other three specialisations will be 4-year programmes. Primary school teachers taking the leisure time centre specialisation will also be qualified to teach one or two subjects in years 1–6 of compulsory school.

Secondary school teachers will be responsible for deepening pupils' knowledge in years 7–9 of compulsory school, upper secondary school and adult education. They will therefore be qualified to teach a narrower range of subjects. This category also includes teachers in practical and artistic subjects, whose education will prepare them to teach in all years of school. The secondary school teacher programme will have four specialisations:

- general subjects, years 7–9 of compulsory school
- general subjects, upper secondary school and adult education
- vocational subjects, upper secondary school and adult education
- practical and artistic subjects.

The specialisation in general subjects, years 7–9 of compulsory school, will be a 4-year programme and will qualify students to teach two subjects, with the option of an additional supplementary year to qualify to teach a third subject *or* to teach at upper secondary school. The specialisation in general subjects, upper secondary school and adult education, will be a 5-year programme and will qualify students to teach two subjects, including in years 7–9.

For subject teachers in general subjects the Inquiry recommends, on the basis of schools' needs, set combinations of subjects with the dual purpose of increasing employability and making it more feasible to gather students taking the secondary school teacher programme into larger cohesive groups. Students can wait until their third year of education before deciding between years 7–9 and upper secondary school.

For secondary school teachers in vocational subjects, the Inquiry proposes a three-term programme with a requirement for relevant previous vocational experience or academic studies.

Teachers in practical and artistic subjects will take a 4-year programme. Teachers in *practical subjects in compulsory school* will also qualify to teach one general subject, while teachers of *physical education at upper secondary school* will instead study in-depth in their

subject area. Teachers of *artistic subjects* will study in-depth in their subject area or one other compulsory school subject.

General qualifications

All specialisations will lead to a general degree in addition to a professional degree.

It can be assumed that the proposal on dual qualifications, which means that after completing a teacher education programme students will receive both a professional and a general degree, will be attractive to many potential students of education. Apart from the obvious value of the courses as a qualification, students who decide for one reason or another not to follow their studies through to the professional degree can be rewarded for the effort they have put into their studies by at least receiving a general degree at the level they have reached.

The clear educational structure presented means that students can see and identify paths to skills and career development. It will become clear that the teaching profession is not the dead end many perceive it to be today.

Overall perspective

Four overall perspectives have been found to be so essential that they should run through all teacher education. These are:

- a scientific and critical approach
- a historical perspective
- an international perspective
- information and communications technology (ICT) as an educational resource.

All four perspectives are areas that need to be strengthened in teacher education. The *scientific and critical approach* counteracts normative attitudes. It requires future teachers to be aware of and able to evaluate different educational methods and theories. The *historical and international perspectives* broaden the knowledge of students of education in time and space and counteract a narrowly contemporary and national view of school and learning. *ICT as an*

educational resource is an absolutely essential part of a teacher education programme attuned to the digitalisation of society and school.

Joint core of educational science

The Inquiry is of the opinion that all teachers need a certain set of knowledge and skills, regardless of their specialisation and of the organisation of the school. These may be divided into the following eight areas:

- The organisation of education and its conditions, foundations of democracy
- Curriculum theory and didactics
- Theory of science, research methods and statistics
- Development and learning
- Special needs education
- Social relations, conflict management and leadership
- Assessment and grading
- Evaluation and development work

This *core of educational science* should be worth 60 higher education credits, corresponding to one year of full-time study. The contents can usefully be adapted according to specialisations within the programme.

Enhanced subject knowledge

Professional teachers should have a very good knowledge of the subjects they teach. The Inquiry's proposals will enhance subject knowledge in several ways. In *primary school teachers'* subject education, the emphasis is placed on the learning of basic reading, writing and mathematics skills, but the education will also give skills in other relevant subject areas, depending on specialisation. For *secondary school teachers*, the attention given to their teaching subjects will be substantially enhanced and focused compared with the present situation. Practical, school-based training will no longer

be counted as part of the teaching subject education. As a result, secondary school teachers' subject studies will be equal in terms of academic merit to those of other students.

The Inquiry attaches great weight to the importance of *subject didactics*. The didactic perspective is to be an active component in the teaching subjects and this will be facilitated by the clearly defined specialisations and cohesive groups. Reinforcement of the national centres that exist for certain subjects is proposed, as well as building up new subject didactics centres. Under the proposal, all major subjects will have a national resource centre.

Improved scientific grounding and proven experience

The Higher Education Act lays down that academic professional programmes are to build on a scientific foundation and proven experience. Both these pillars need strengthening in teacher education, by measures including the following.

Investment in educational science research

Compared with other academic programmes, the teacher education programme has a relatively weak scientific foundation, both in terms of the proportion of teachers with research degrees and in terms of the resources allocated to research in educational science. A long-term improvement of the quality of teacher education requires a strengthening of the scientific foundation. The Inquiry assumes that the resources available to higher education institutions will be allocated internally so as to give educational science research a fair share of appropriations. In addition, the Inquiry proposes the following research investments:

- Increased appropriation to the Swedish Research Council's Committee for Educational Science
- Funds to build up research capacity in the form of a basic appropriation to seven higher education institutions over a ten-year period
- Special appropriation for admission and supervision of research students funded by local authorities

- As described above, the development and running of additional centres for subject didactics, including a joint service function, and reinforcement of certain existing centres.

Improved practical school-based training and new types of appointment

Proven experience – which in the case of teacher education means experience of schools – also needs to be strengthened. This will be done by improving the practical school-based training performed by students of education and by changes in the types of appointment offered to teachers of education who lack a research degree.

The Inquiry proposes that practical school-based training should constitute an independent component of the teacher education programme, worth 30 higher education credits (equivalent to one term of full-time study). Practical school-based training will take place at ‘field schools’ with which teacher education programmes will sign formal agreements. These field schools will be chosen after quality review. The agreements will guarantee that places in relevant practical school-based training are available, that supervisors have been appointed and trained, and that the examination of students’ work is clear and legally certain.

The education teachers who are to guarantee proven experience should have *up-to-date* and *relevant* experience of teaching activities. They should therefore either hold temporary appointments at the higher education institution or a combined/exchange appointment at a higher education institution and the appropriate type of school.

Higher requirements and better levels of prior knowledge

One of the most important factors in achieving a successful school system is that the right people become teachers. With fewer and fewer people applying to teacher education programmes, the average level of prior knowledge among students entering these programmes has fallen. This negative trend needs to be broken. The proposal for a new and improved teacher education programme will probably attract more applicants and create competition for places, which will lead to a higher level of prior knowledge. In view of the

great importance of the teaching profession for the general level of education in society, the Inquiry would like prior education requirements to be generally raised and proposes additional analysis on this point. In this connection it may also be worth considering some form of *aptitude test* for teacher education.

The Inquiry's proposal will lead to clearer requirements regarding both the contents and depth of teacher education. The proposal on general degrees means that virtually all students of education will write at least one piece of independent project work, which will raise the scientific level. The international dimension needs to increase, not least as regards research-based course literature.

Examination of right to award degrees, profiling, cooperation and concentration

A teacher education programme with new qualifications and clearly defined specialisations will require that the right to award degrees in different specialisations will only be given to higher education institutions that are adequately equipped to conduct teacher education in the specialisation concerned. In examining suitability, the Swedish National Agency for Higher Education will consider the scientific basis in educational science, teaching subjects and subject didactics, how proven experience is guaranteed and whether the practical school-based training is well organised.

It is neither likely nor appropriate that all 26 higher education institutions that now provide teacher education will offer all the specialisations in the new teacher education programme. Instead, the higher education institutions will have to concentrate on the area or areas in which they find, after internal stocktaking, that they meet the requirements. This means that the new teacher education programme will be characterised by *clearer profiling, more cooperation* between higher education institutions and *greater educational focus*.

In-service training and skills development

The greater general validity and sustainability that characterises the proposed new teacher education programme, and in particular the educational science core, requires future cooperation between

higher education institutions and school authorities to continuously provide in-service training and skills development for active teachers. This also applies to areas of importance to the development of society that need to be quickly incorporated into schools.

Sustainable teacher education

The Inquiry has chosen to entitle its report *Sustainable teacher education*. The concept of sustainability implies

- that teacher education will not need to be subjected to radical makeovers every ten years,
- that teacher education will give future teachers a solid knowledge base and effective tools that enable them to exercise the profession in a professional and secure manner,
- that teacher education will give knowledge of subjects that builds on a scientific basis and proceeds from the perspective of subject didactics,
- that up-to-date contact with the practical field is guaranteed through relevant practical school-based training at quality-assured field schools and temporary appointments for education teachers from the school system,
- that only those higher education institutions that meet the requirements when their right to award qualifications is reviewed will be entrusted with conducting teacher education in one or more specialisations,
- that professionally active teachers receive continuous in-service training and skills development.

The Inquiry hopes that the proposed changes in teacher education will also raise the status of the teaching profession.

Författningsförslag

1 Förslag till lag om ändring i högskolelagen (1992:1434)

Härigenom föreskrivs att 1 kap. 11 § och 2 kap. 5 a § högskolelagen (1992:1434) ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

1 kap. 11 §¹

Regeringen beslutar vid vilka högskolor som examina på grundnivå respektive avancerad nivå får avläggas. Regeringen får meddela föreskrifter om att någon annan myndighet får besluta i dessa frågor. Regeringen meddelar föreskrifter om vilka examina som får avläggas vid Sveriges lantbruksuniversitet och vid Försvarshögskolan.

Ett tillstånd att utfärda examina får lämnas bara om utbildningen uppfyller de krav som ställs på utbildning på grundnivå och avancerad nivå enligt detta kapitel och de särskilda krav som finns i för-

Regeringen beslutar vid vilka högskolor som examina på grundnivå respektive avancerad nivå får avläggas. Regeringen får meddela föreskrifter om att någon annan myndighet får besluta i dessa frågor *och om begränsningar i tillstånd att utfärda examina*. Regeringen meddelar föreskrifter om vilka examina som får avläggas vid Sveriges lantbruksuniversitet och vid Försvarshögskolan.

Ett tillstånd att utfärda examina får lämnas bara om utbildningen uppfyller de krav som ställs på utbildning på grundnivå och avancerad nivå enligt detta kapitel och de särskilda krav som finns i för-

¹ Senaste lydelse 2007:511.

ordningsbestämmelser. Dessutom skall det i ett rikstäckande perspektiv finnas ett allmänt intresse av att examina får utfärdas.

ordningsbestämmelser. Dessutom *ska* det i ett rikstäckande perspektiv finnas ett allmänt intresse av att examina får utfärdas.

2 kap.

5 a §²

Det skall finnas minst en fakultetsnämnd vid varje universitet och vid varje högskola där det finns vetenskapsområde med stöd av beslut enligt 5 §.

Fakultetsnämnderna skall ansvara för forskning och utbildning på forskarnivå. Nämnderna skall också ansvara för utbildning på grundnivå och avancerad nivå, om inte universitetet eller högskolan inrättar särskilda organ för utbildning på dessa nivåer. Universitet och högskolor där lärarexamen får avläggas skall dock alltid ha ett särskilt organ med ansvar för lärarutbildning och för forskning som knyter an till sådan utbildning. Vid universitet och högskolor där det finns vetenskapsområde skall det särskilda organet ha ansvar också för sådan utbildning på forskarnivå som knyter an till lärarutbildningen. Högskolorna skall därutöver alltid ha särskilda organ för utbildning på grundnivå och avancerad nivå och för forskning som inte hör till ansvarsområdet för någon fakultets-

Det *ska* finnas minst en fakultetsnämnd vid varje universitet och vid varje högskola där det finns vetenskapsområde med stöd av beslut enligt 5 §.

Fakultetsnämnderna *ska* ansvara för forskning och utbildning på forskarnivå. Nämnderna *ska* också ansvara för utbildning på grundnivå och avancerad nivå, om inte universitetet eller högskolan inrättar särskilda organ för utbildning på dessa nivåer. Högskolorna *ska* alltid ha särskilda organ för utbildning på grundnivå och avancerad nivå och för forskning som inte hör till ansvarsområdet för någon fakultetsnämnd.

² Senaste lydelse 2006:173.

nämnd.

Universiteten och sådana högskolor som avses i första stycket skall bestämma vilka fakultetsnämnder som skall finnas och vilket ansvarsområde som varje nämnd skall ha. Ett ansvarsområde behöver inte sammanfalla med ett vetenskapsområde. Vid högskolor som inte är universitet får ansvarsområdet för utbildning på forskarnivå dock bara avse de vetenskapsområden som finns vid högskolan med stöd av beslut enligt 5 §.

Universiteten och sådana högskolor som avses i första stycket *ska* bestämma vilka fakultetsnämnder som *ska* finnas och vilket ansvarsområde som varje nämnd *ska* ha. Ett ansvarsområde behöver inte sammanfalla med ett vetenskapsområde. Vid högskolor som inte är universitet får ansvarsområdet för utbildning på forskarnivå dock bara avse de vetenskapsområden som finns vid högskolan med stöd av beslut enligt 5 §.

Denna lag träder i kraft den 1 juli 2010.

2 Förslag till förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)

Härigenom föreskrivs i fråga om högskoleförordningen (1993:100)³

dels att 3 kap. 7 c §, 6 kap. 49 § och 7 kap. 42 § ska upphöra att gälla,

dels att 4 kap. 30 §, 5 kap. 4 §, 6 kap. 25 § och bilaga 2 till förordningen ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

4 kap.

30 §⁴

Lärare skall anställas tills vidare. En anställning får dock tidsbegränsas enligt lagen (1982:80) om anställningsskydd, om det inte är fråga om anställning som professor. Därutöver gäller följande i fråga om tidsbegränsning av en anställning:

1. En lärare inom konstnärlig verksamhet får anställas tills vidare, dock längst fem år. Sådan anställning får förnyas. Den sammanlagda anställningstiden får dock omfatta högst tio år. Vid sådan befordran som avses i 11 och 13 §§ skall anställning ske tills vidare.

2. En adjungerad professor, en adjungerad lektor och en adjungerad adjunkt skall anställas tills vidare, dock längst tre år. Sådan anställning får förnyas. Den sammanlagda anställningstiden får dock omfatta

Lärare *ska* anställas tills vidare. En anställning får dock tidsbegränsas enligt lagen (1982:80) om anställningsskydd, om det inte är fråga om anställning som professor. Därutöver gäller följande i fråga om tidsbegränsning av en anställning:

1. En lärare inom konstnärlig verksamhet får anställas tills vidare, dock längst fem år. Sådan anställning får förnyas. Den sammanlagda anställningstiden får dock omfatta högst tio år. Vid sådan befordran som avses i 11 och 13 §§ *ska* anställning ske tills vidare.

2. En adjungerad professor, en adjungerad lektor och en adjungerad adjunkt *ska* anställas tills vidare, dock längst tre år. Sådan anställning får förnyas. Den sammanlagda anställningstiden får dock omfatta högst sex

³ Förordningen omtryckt 1998:1003.

⁴ Senaste lydelse 2006:1053.

högst sex år.

3. En lektor och en adjunkt får anställas tills vidare, dock längst ett år, om det är hans eller hennes första anställning tills vidare eller tills vidare, dock längst till en viss tidpunkt, som lektor eller adjunkt. Detta gäller dock inte vid sådan befordran som avses i 13 eller 13 a §. Sådan anställning som avses i denna punkt får inte förnyas.

4. En lektor och en adjunkt får anställas tills vidare, dock längst tre år, om han eller hon är tillsvidareanställd som lektor eller adjunkt vid en annan högskola. Sådan anställning som avses i denna punkt får inte förnyas.

5. En lektor och en adjunkt skall anställas tills vidare, dock längst ett år, om han eller hon inte uppfyller behörighetskravet i 7 § första stycket 2, 8 § första stycket 2 eller 9 § första stycket 2 och inte heller skall anses behörig enligt bestämmelsen i 7 § tredje stycket, 8 § tredje stycket eller 9 § andra stycket. Sådan anställning får förnyas, dock längst ett år. Om lektorn eller adjunkten förvärvar behörighet under anställningstiden, skall anställningen på begäran av lektorn eller adjunkten övergå i en anställning tills vidare.

6. En biträdande lektor skall anställas tills vidare, dock längst fyra år. Sådan anställning får förnyas, dock längst ett år, om

år.

3. En lektor och en adjunkt får anställas tills vidare, dock längst ett år, om det är hans eller hennes första anställning tills vidare eller tills vidare, dock längst till en viss tidpunkt, som lektor eller adjunkt. Detta gäller dock inte vid sådan befordran som avses i 13 eller 13 a §. Sådan anställning som avses i denna punkt får inte förnyas.

4. En lektor och en adjunkt får anställas tills vidare, dock längst tre år, om han eller hon är tillsvidareanställd som lektor eller adjunkt vid en annan högskola. Sådan anställning som avses i denna punkt får inte förnyas.

5. En adjunkt inom verksamhet som knyter an till lärarutbildning får anställas tills vidare, dock längst fem år. Detta gäller dock inte vid sådan befordran som avses i 13 §. Sådan anställning som avses i denna punkt får inte förnyas.

6. En lektor och en adjunkt *ska* anställas tills vidare, dock längst ett år, om han eller hon inte uppfyller behörighetskravet

den biträdande lektorn har undervisat inom utbildning på grundnivå eller avancerad nivå mer än 25 procent av arbetstiden.

7. En forskarassistent skall anställas tills vidare, dock längst fyra år. Sådan anställning får förnyas så att den sammanlagda anställningstiden omfattar mer än fyra år, om det finns särskilda skäl.

8. En timlärare skall anställas tills vidare, dock längst ett år. En anställning som timlärare får avse högst 20 procent av motsvarande heltidsanställning. Anställning som timlärare får förnyas.

9. En gästlärare skall anställas tills vidare, dock längst till en viss tidpunkt. Sådan anställning får förnyas. Den sammanlagda anställningstiden får dock omfatta högst fem år.

i 7 § första stycket 2, 8 § första stycket 2 eller 9 § första stycket 2 och inte heller *ska* anses behörig enligt bestämmelsen i 7 § tredje stycket, 8 § tredje stycket eller 9 § andra stycket. Sådan anställning får förnyas, dock längst ett år. Om lektorn eller adjunkten förvärvar behörighet under anställningstiden, *ska* anställningen på begäran av lektorn eller adjunkten övergå i en anställning tills vidare.

7. En biträdande lektor *ska* anställas tills vidare, dock längst fyra år. Sådan anställning får förnyas, dock längst ett år, om den biträdande lektorn har undervisat inom utbildning på grundnivå eller avancerad nivå mer än 25 procent av arbetstiden.

8. En forskarassistent *ska* anställas tills vidare, dock längst fyra år. Sådan anställning får förnyas så att den sammanlagda anställningstiden omfattar mer än fyra år, om det finns särskilda skäl.

9. En timlärare *ska* anställas tills vidare, dock längst ett år. En anställning som timlärare får avse högst 20 procent av motsvarande heltidsanställning. Anställning som timlärare får förnyas.

10. En gästlärare *ska* anställas tills vidare, dock längst till en viss tidpunkt. Sådan anställning får förnyas. Den sammanlagda anställningstiden får dock

omfatta högst fem år.

5. kap.

4 §⁵

Den som har fått utbildningsbidrag för doktorander skall efter ansökan anställas som doktorand senast när det enligt den individuella studieplanen återstår en utbildningstid som motsvarar två års utbildning på heltid till doktorsexamen. Detta gäller dock inte, om fakultetsnämnden eller ett sådant särskilt organ som avses i 2 kap. 5 a § andra stycket tredje och fjärde meningarna högskolelagen (1992:1434) har beslutat att dra in doktorandens resurser enligt 6 kap. 37 § denna förordning eller utbildningsbidraget enligt 14 § förordningen (1995:938) om utbildningsbidrag för doktorander.

Den som har fått utbildningsbidrag för doktorander *ska* efter ansökan anställas som doktorand senast när det enligt den individuella studieplanen återstår en utbildningstid som motsvarar två års utbildning på heltid till doktorsexamen. Detta gäller dock inte, om fakultetsnämnden har beslutat att dra in doktorandens resurser enligt 6 kap. 37 § denna förordning eller utbildningsbidraget enligt 14 § förordningen (1995:938) om utbildningsbidrag för doktorander.

6 kap.

25 §⁶

I 1 kap. 11 § högskolelagen (1992:1434) finns det bestämmelser om tillstånd att utfärda examina på grundnivå och avancerad nivå.

Högskoleverket får besluta vid vilka högskolor som varje examen på grundnivå och avancerad nivå får avläggas.

I 1 kap. 11 § högskolelagen (1992:1434) finns det bestämmelser om tillstånd att utfärda examina på grundnivå och avancerad nivå.

Högskoleverket får besluta vid vilka högskolor som varje examen på grundnivå och avancerad nivå får avläggas. *Ett sådant tillstånd att utfärda examina får begränsas med avseende på inriktning, ämnen eller*

⁵ Senaste lydelse 2006:1053.

⁶ Senaste lydelse 2006:1053.

ämnesområden.

-
1. Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2010.
 2. Den som har påbörjat en utbildning till folkhögskollärare före den 1 juli 2010 har rätt att få ut en examen enligt de äldre bestämmelserna till och med utgången av juni 2015.
 3. Den som har påbörjat en utbildning till lärare före den 1 juli 2010 har rätt att få ut en examen enligt de äldre bestämmelserna till och med utgången av juni 2017.

*Bilaga 2⁷**Nuvarande lydelse**Föreslagen lydelse***EXAMENSORDNING****EXAMENSORDNING****3. Förteckning över examina****3. Förteckning över examina****Examina på grundnivå****Examina på grundnivå***Yrkesexamina**Yrkesexamina*

Arbetsterapeutexamen
 Audionomexamen
 Biomedicinsk analytiker-
 examen
 Brandingenjörsexamen
 Dietistexamen
 Folkhögskollärarexamen
 Högskoleingenjörsexamen
 Optikerexamen
 Ortopedingenjörsexamen
 Receptarieexamen
 Röntgensjuksköterske-
 examen
 Sjukgymnastexamen
 Sjuksköterskeexamen
 Sjöingenjörsexamen
 Sjökaptenexamen
 Socionomexamen
 Studie- och yrkesvägledar-
 examen
 Tandhygienistexamen
 Tandteknikerexamen

Arbetsterapeutexamen
 Audionomexamen
 Biomedicinsk analytiker-
 examen
 Brandingenjörsexamen
 Dietistexamen
 Högskoleingenjörsexamen
 Optikerexamen
 Ortopedingenjörsexamen
 Receptarieexamen
 Röntgensjuksköterske-
 examen
 Sjukgymnastexamen
 Sjuksköterskeexamen
 Sjöingenjörsexamen
 Sjökaptenexamen
 Socionomexamen
 Studie- och yrkesvägledar-
 examen
 Tandhygienistexamen
 Tandteknikerexamen

**Examina på grundnivå eller
avancerad nivå**

Lärarexamen

**Examina på grundnivå eller
avancerad nivå**

Grundlärarexamen

Ämneslärarexamen

Examina på forskarnivå

Licentiatexamen

Examina på forskarnivå

Licentiatexamen

⁷ Senaste lydelse 2008:132.

Doktorsexamen

Doktorsexamen

Föreslagen lydelse⁸

4. Examensbeskrivningar

EXAMINA PÅ GRUNDNIVÅ

YRKESEXAMINA

Dietistexamen

För dietistexamen skall också de preciserade krav gälla som varje högskola själv bestämmer inom ramen för kraven i denna examensbeskrivning.

Högskoleingenjörsexamen

EXAMINA PÅ GRUNDNIVÅ ELLER AVANCERAD NIVÅ

Grundlärarexamen

Omfattning

Grundlärarexamen avläggs på grundnivå eller avancerad nivå beroende på poängomfattning, krav på fördjupning i ett ämne eller inom ett ämnesområde och krav på omfattning av studier på avancerad nivå.

Grundlärarexamen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om dels 180 högskolepoäng (grundnivå), dels 240 högskolepoäng (avancerad nivå). För en grundlärarexamen på avancerad nivå krävs att utbildningen omfattar minst 60 högskolepoäng på avancerad nivå. I annat fall avläggs examen på grundnivå.

Utbildningen ska omfatta följande två integrerade områden, som kan innehålla kurser på såväl grundnivå som avancerad nivå: ett utbildningsvetenskapligt område om 60 högskolepoäng och

⁸ Nuvarande lydelse av examensbeskrivningen för lärarexamen, se bilaga.

verksamhetsförlagd utbildning om 30 högskolepoäng inom den inriktning som utbildningen avser.

För undervisning och annan pedagogisk verksamhet i förskola krävs 180 högskolepoäng.

För undervisning och annan pedagogisk verksamhet i följande inriktningar:

- förskoleklass och grundskolans årskurser 1–3,
- grundskolans årskurser 4–6,
- fritidshem,

krävs 240 högskolepoäng inklusive kurser som omfattar 60 högskolepoäng på avancerad nivå.

Mål

För grundlärarexamen ska studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att förverkliga förskolans, förskoleklassens, fritidshemmets eller skolans mål samt för att medverka i utvärdering och utveckling av respektive verksamhet enligt gällande föreskrifter och riktlinjer.

Kunskap och förståelse

För grundlärarexamen ska studenten

- visa sådan kunskap i ämnen eller inom ämnesområden som krävs för den verksamhet som utbildningen avser, inbegripet kunskap om ämnets eller ämnesområdets vetenskapliga grund, och om relevanta metoder inom verksamheten samt om aktuella forskningsfrågor,
- visa sådan kunskap om lärande och undervisning som krävs för den verksamhet och inom de ämnesområden som utbildningen avser,
- visa sådan kunskap om läs- och skrivinlärningens och matematikens betydelse som krävs för den verksamhet som utbildningen avser,

- visa sådan kunskap om specialpedagogik som krävs för den verksamhet som utbildningen avser,
- visa kunskap om betydelsen av ett jämställdhetsperspektiv i den pedagogiska verksamheten och vid presentation av ämnesstoffet, och
- visa kunskap om utbildningens organisation och villkor.

För undervisning i grundskolan ska studenten dessutom

- visa kunskap i att analysera och bedöma barns och elevers kunskapsutveckling samt kunskap i betygsättning.

Färdighet och förmåga

För grundlärarexamen ska studenten

- visa förmåga att omsätta kunskaper i ämnen eller inom ämnesområden och om lärande och undervisning som krävs för den verksamhet som utbildningen avser så att alla barn och elever lär och utvecklas,
- visa förmåga att förmedla och förankra samhällets och demokratiens värdegrund,
- visa förmåga att förmedla, förankra och tillämpa gällande regelverk som syftar till att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever,
- visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och annan pedagogisk verksamhet och delta i ledningen av denna,
- visa förmåga att analysera, bedöma, dokumentera och värdera elevers lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål samt informera och samarbeta med föräldrar och vårdnadshavare,
- visa förmåga att använda informationsteknik i den pedagogiska verksamheten och inse betydelsen av olika mediers roll för denna, och
- visa förmåga att kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över både egna och andras erfarenheter och relevanta forskningsresultat i ett historiskt och internationellt

perspektiv för att därigenom bidra till utvecklingen av yrkesverksamheten och kunskapsutvecklingen inom de ämnen eller ämnesområden som utbildningen avser.

För grundlärarexamen på avancerad nivå omfattande 240 högskolepoäng ska studenten dessutom

- visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över både egna och andras erfarenheter och relevanta forskningsresultat i ett historiskt och internationellt perspektiv.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För grundlärarexamen ska studenten

- visa självkännet och empatisk förmåga,
- visa förmåga att i det pedagogiska arbetet göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhällsliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga till ett professionellt förhållningssätt gentemot barn, elever och deras vårdnadshavare, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och utveckla sin kompetens i det pedagogiska arbetet.

Självständigt arbete (examensarbete)

För grundlärarexamen om 180 högskolepoäng ska studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 15 högskolepoäng.

För grundlärarexamen om 240 högskolepoäng ska studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om 30 högskolepoäng eller två sådana arbeten om vardera minst 15 högskolepoäng.

Övrigt

Av examensbeviset ska det framgå vilken inriktning som studenten har fullgjort och för vilken undervisning eller verksamhet utbildningen är avsedd.

För grundlärarexamen ska också de preciserade krav gälla som varje högskola själv bestämmer inom ramen för kraven i denna examensordning.

Ämneslärarexamen

Omfattning

Ämneslärarexamen avläggs på grundnivå eller avancerad nivå beroende på poängomfattning, krav på fördjupning i ett ämne eller inom ett ämnesområde och krav på omfattning av studier på avancerad nivå.

Ämneslärarexamen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om dels 90 högskolepoäng (grundnivå), dels 240 eller 300 högskolepoäng (avancerad nivå). För en ämneslärarexamen på avancerad nivå krävs att utbildningen omfattar minst 60 högskolepoäng på avancerad nivå. I annat fall avläggs examen på grundnivå.

Utbildningen ska omfatta följande två integrerade områden, som kan innehålla kurser på såväl grundnivå som avancerad nivå: ett utbildningsvetenskapligt område om 60 högskolepoäng och verksamhetsförlagd utbildning om 30 högskolepoäng inom den inriktning som utbildningen avser.

För undervisning i yrkesämnena i gymnasieskolan krävs sammanlagt 90 högskolepoäng samt omfattande relevant yrkeserfarenhet eller relevant högskoleutbildning eller motsvarande.

För undervisning i praktiska och estetiska ämnen i grund- och gymnasieskolan krävs 240 högskolepoäng inklusive kurser som omfattar 60 högskolepoäng på avancerad nivå.

För undervisning i grundskolans årskurser 7–9 krävs 240 högskolepoäng inklusive en fördjupning om 90 högskolepoäng i relevant ämne. För undervisning i gymnasieskolan, förutom yrkesämnena, krävs 300 högskolepoäng inklusive en fördjupning om 120 högskolepoäng i relevant ämne eller i relevant(a) ämnesområde (n). För examen på avancerad nivå krävs kurser som omfattar 60 högskolepoäng på avancerad nivå.

För undervisning i svenska, samhällskunskap, matematik, respektive moderna språk i grundskolans årskurser 7–9 krävs 90 högskolepoäng inom ämnesområden som är relevanta för dessa ämnen. För undervisning i svenska, samhällskunskap respektive matematik i gymnasieskolan krävs 120 högskolepoäng inom ämnesområden som är relevanta för dessa ämnen.

Mål

För ämneslärarexamen ska studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att förverkliga skolans eller vuxenutbildningens mål samt för att medverka i utvärdering och utveckling av respektive verksamhet enligt gällande föreskrifter och riktlinjer.

Kunskap och förståelse

För ämneslärarexamen ska studenten

- visa sådan kunskap i ämnen eller inom ämnesområden som krävs för den verksamhet som utbildningen avser, inbegripet kunskap om ämnets eller ämnesområdets vetenskapliga grund, och om relevanta metoder inom verksamheten samt om aktuella forskningsfrågor,
- visa sådan kunskap om lärande och undervisning som krävs för den verksamhet som utbildningen avser,
- visa sådan kunskap om läs- och skrivinlärningens och matematikens betydelse för elevers kunskapsutveckling,
- visa sådan kunskap om specialpedagogik som krävs för den verksamhet som utbildningen avser,
- för undervisning i moderna språk visa förtrogenhet med och erfarenhet av språkområdets kultur och vardagsliv,
- visa kunskap om betydelsen av ett jämställdhetsperspektiv i den pedagogiska verksamheten och vid presentation av ämnesstoffet, och
- visa kunskap om utbildningens organisation och villkor.

För undervisning i grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen ska studenten dessutom

- visa kunskap i att analysera och bedöma elevers kunskapsutveckling samt kunskap i betygsättning.

Färdighet och förmåga

För ämneslärarexamen ska studenten

- visa förmåga att omsätta kunskaper i ämnen eller inom ämnesområden och om lärande och undervisning som krävs för den verksamhet som utbildningen avser så att elever lär och utvecklas,
- visa förmåga att förmedla och förankra samhällets och demokratiens värdegrund,
- visa förmåga att förmedla, förankra och tillämpa gällande regelverk som syftar till att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av elever,
- visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och annan pedagogisk verksamhet och delta i eller ansvara för ledningen av denna beroende på vad som krävs för den verksamhet som utbildningen avser,
- visa förmåga att analysera, bedöma, dokumentera och värdera elevers lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål samt informera och samarbeta med föräldrar och vårdnadshavare,
- visa förmåga att använda informationsteknik i den pedagogiska verksamheten och förstå betydelsen av olika mediers roll för denna,
- visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över både egna och andras erfarenheter och relevanta forskningsresultat i ett historiskt och internationellt perspektiv för att därigenom bidra till utvecklingen av yrkesverksamheten och kunskapsutvecklingen inom ämnen eller ämnesområden, och

- för undervisning i moderna språk visa för läraryrket relevant kommunikativ förmåga.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För ämneslärarexamen ska studenten

- visa självkänedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga att i det pedagogiska arbetet göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga till ett professionellt förhållningssätt gentemot elever och deras vårdnadshavare i förekommande fall, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och utveckla sin kompetens i det pedagogiska arbetet.

Självständigt arbete (examensarbete)

För ämneslärarexamen om 240 och 300 högskolepoäng ska studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 30 högskolepoäng eller två sådana arbeten om vardera minst 15 högskolepoäng.

Övrigt

Av examensbeviset ska det framgå vilken inriktning som studenten har fullgjort och för vilken undervisning eller verksamhet utbildningen är avsedd. För ämneslärarexamen ska också de preciserade krav gälla som varje högskola själv bestämmer inom ramen för kraven i denna examensordning.

EXAMINA PÅ FORSKARNIVÅ

DEL I Bakgrund och analyser

1 Uppdraget

1.1 Analys

Påståendet att läraren är den enskilt viktigaste framgångsfaktorn för kvaliteten i skolan är varken nytt eller särskilt djärvt. På senare tid har lärarnas kompetens, lärarutbildningens kvalitet och rekryteringen till läraryrket sammantaget visats vara helt avgörande för att ett skolsystem ska bli framgångsrikt.¹ Lärarutbildningens utformning, kvalitet och attraktionskraft är således av största vikt för skolans resultat och utveckling.

Den svenska lärarutbildningen, som i sin nuvarande form härrör från den reform som sjuöskades år 2001, har de senaste åren varit föremål för stor uppmärksamhet. Det har bland annat föranletts av de två kvalitetsgranskningar som Högscoleverket utfört² och som båda visat på brister inom ett flertal områden. Dessa brister har varit dels av generell art och gällt samtliga eller nästan samtliga lärarutbildningar, t.ex. den låga andelen forskarutbildade lärare och en låg grad av internationalisering. Dels har tillkortakommanden uppenbarats av mer specifikt slag för vissa utbildningar. 2001 års reform innebar att åtta olika examina för blivande lärare ersattes med en enda och gemensam lärarexamen.³ Alla universitet och högskolor som hade någon form av lärarutbildning fick då, utan föregående kvalitetsprövning, generell rätt att utfärda denna nya gemensamma examen. Det innebär att lärarexamen utfärdas och att lärarutbildning nu bedrivs vid 26 lärosäten i Sverige. Tio av dessa lärosäten fick som en följd av Högscoleverkets utvärdering år 2008

¹ Se den under våren 2008 publicerade McKinseyrapporten: *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*.

² Den första utvärderingen (2005:17 R) var en reformuppföljning och kvalitetsgranskning som Högscoleverket gjorde på uppdrag av den dåvarande regeringen. Den andra utvärderingen (2008:8 R) var en uppföljning av den tidigare utvärderingen.

³ Lärarexamen är gemensam för de offentliga skolformerna. Det finns även en folkhögskollärarexamen som utredningen också behandlar.

en varning för att rätten att utfärda lärarexamen riskerade att bli indragen inom ett år.

Lärarytbildningen är Sveriges volymmässigt största högskoleutbildning med drygt 36 000 helårsstudenter och 5 000 lärarytbildare. Flera av de universitet och högskolor där utbildningen bedrivs är historiskt sett uppbyggda kring ett tidigare lärarseminarium. På dessa platser utgör lärarytbildningen en mycket stor del av lärosätets totala volym. Variationen mellan utbildningarna är stor, varför det egentligen inte är rimligt att generellt tala om "den svenska lärarytbildningen". Inte heller är det möjligt att beteckna lärarytbildningen överlag som en dålig utbildning, eller att slå fast att de lärare som den utexaminerar inte skulle fungera i skolan. Mycket av det arbete som läggs ned i dagens lärarytbildningar håller god kvalitet. Lärarytbildningsreformen 2001 har också medfört vissa förbättringar, som till exempel övergången från praktik till verksamhetsförlagd utbildning (VFU) och introduktionen av det överordnade begreppet *utbildningsvetenskap* för forskning av relevans för skola och lärarytbildning. Viktigt att framhålla är också att utvärderingarna som färdigställdes år 2005 respektive år 2008 har medverkat till ett på många håll intensivt kvalitetsarbete. Lärarytbildningarna har på flera håll verkligen blivit en "hela lärosätets angelägenhet". Vid övergången till den nya uppläggnings av utbildningen, som denna utredning förespråkar, är det väsentligt att de goda exemplen tillvaratas och att det kontinuerliga kvalitetsarbete som utförs på lärosätetsnivå fortsätter. Nuvarande lärarytbildning har dock konstaterats ha vissa strukturella problem, som inte låter sig lösas på det lokala planet. Antalet sökande per plats har sjunkit sedan den nuvarande lärarytbildningen infördes, och andelen studerande som avbryter utbildningen är stor (35 procent mot drygt 9 procent för övriga akademiska yrkesutbildningar).

Regeringen har i direktiven till denna utredning uttryckt den politiska viljan att dela upp lärarytbildningen i tydligare kategorier, eventuellt med skilda examina. Vid sina överväganden om eventuella nya examina och inriktningar har utredningen i första hand analyserat vilket *innehåll* olika lärarkategorier behöver tillägna sig under utbildningen för att vara väl rustade inför sin yrkesutövning. Resultaten av denna innehållsanalys har varit avgörande för förslagen om de olika inriktningarnas längd. I vissa fall har förslagen inneburit förändringar i förhållande till dagens situation. Ett par inriktningar har fått förkortad utbildningstid och ett par har förlängts. Det har samtidigt varit utredningens ambition att utbild-

ningarnas inriktningar ska anpassas till den nya och numera vedertagna examensstruktur, som enligt den så kallade Bolognamodellen gäller för andra yrkesutbildningar inom högskolan.

Utredningen identifierade i ett tidigt skede fyra perspektiv som bör genomsyra all lärarutbildning oavsett inriktning:

- Ett vetenskapligt och kritiskt förhållningssätt.
- Ett historiskt perspektiv.
- Ett internationellt perspektiv.
- Informations- och kommunikationsteknik (IT) som utbildningsresurs.

Utvärderingarna har visat att lärarutbildningen efter drygt 30 år inom högskolans ram ännu inte till fullo uppfyller alla de krav som kan ställas på en akademisk utbildning, i synnerhet inte vad gäller den vetenskapliga grunden. Lärarutbildningen är istället på flera håll och i flera avseenden bärare av en normativ tradition. Antalet forskarutbildade lärare är relativt sett lågt. Utredningen ansåg det bland annat av dessa skäl vara väsentligt att lyfta fram det *vetenskapliga och kritiska förhållningssättet* som ett genomgående perspektiv. Detta innefattar även en ordentlig satsning på utbildningsvetenskaplig forskning. Ett *historiskt perspektiv* är viktigt att lägga på såväl skolan som lärarutbildningen, bland annat för att stärka de blivande lärarnas förmåga att förstå utbildningens plats i samhället och de skiftande trender som präglar skolans område. Det *internationella perspektivet* saknas alltför ofta i den svenska lärarutbildningen. Den tenderar att bli alltför snävt nationell i fråga om exempelvis kurslitteratur. Lärarstuderande utnyttjar också i mycket lägre grad än andra studerande möjligheterna att förlägga delar av studierna utomlands. Internationella utblickar vidgar vyerna och skapar förståelse för andra länders förhållanden och för att synen på skola och lärande kan variera. Även i fråga om användningen av informationsteknik i undervisningen har lärarutbildningen kommit i otakt med utvecklingen i skolan och bland barn och ungdomar. För att kunna integrera *IT som en utbildningsresurs* av hög kvalitet krävs att området ses som ett övergripande perspektiv. Det gäller såväl hur själva tekniken kan tillämpas i undervisningen som hur information från Internet kan användas på ett källkritiskt sätt och hur Internet påverkar barn och ungdomar generellt.

De ovanstående fyra perspektiven motsvaras alla av områden där lärarutbildningen utmärker sig negativt i förhållande till andra högskoleutbildningar. Ytterligare perspektiv hade kunnat föras fram. Professionsperspektivet är självklart i en yrkesutbildning. En ambition för utredningen är att genomgående söka stärka de blivande lärarnas professionalitet. Denna strävan kommer mer direkt till uttryck till exempel i utredningens förslag som gäller formerna för hur den beprövade skolerfarenheten kan tas tillvara och förmedlas inom lärarutbildningen. Jämställdhet är ett exempel på ett perspektiv som ska präglade all akademisk utbildning. Detta slås fast i högskolelagen och gäller således även lärarutbildningen. Vid utredningens överväganden har frågan om jämställdhet beaktats. Utredningen rekommenderar också varmt att man inom lärarutbildningen arbetar för att integrera ett genusperspektiv i undervisningen.

Utredningen vill betona vikten av kontinuerlig kompetensutveckling och fortbildning för alla lärare. Läraryrket, oavsett skolform och ålderskategori, är ett kunskapsyrke. En lärarutbildning kan aldrig täcka in allt en lärare behöver kunna under ett långt yrkesliv. Kunskapsutvecklingen är snabb på de flesta områden, och en professionell lärare ska hålla sig à jour med aktuella rön såväl inom sina undervisningsämnen som inom det utbildningsvetenskapliga området. I begreppet en *hållbar lärarutbildning* ligger att utbildningen ska ge en stabil och allmängiltig grund. Den föreslagna lärarutbildningen förutsätts av utredningen byggas på med nya kunskaper i form av kompetensutveckling under lärarens yrkesverksamma tid. De perspektiv, kunskaper och färdigheter som denna utredning identifierar och förespråkar antas vara långsiktigt hållbara. Lärarutbildningen ska därför inte behöva ändras vart tionde år, som genomsnittet varit under efterkrigstiden, för att den kommit i otakt med skolreformerna eller med samhällsutvecklingen. Såväl lärarutbildningarna som skolhuvudmännen, de fackliga organisationerna och de enskilda lärarna bär ett gemensamt ansvar för att behovet av kontinuerlig kompetensutveckling får genomslag både i synsätt och konkret handling.

Utredningen vill bidra både till en *kvalitetshöjning* och till en *effektivisering* av lärarutbildningen. En tydligt definierad kärna av lärargemensamma kunskaper och färdigheter förutsätts ge de blivande lärarna nödvändiga redskap för att kunna fungera i det målstyrda och decentraliserade skolväsendet. Utredningens förslag innebär att kunskaper i undervisningsämnena förstärks och för-

djupas. För var och en av de lärarkategorier som föreslås har också de nödvändiga specialistkunskaper och färdigheter identifierats, vilka gör läraren till expert inom sitt ämnesområde och den valda åldersgruppen. För lärare inriktade på yngre barn är kunskaper i grundläggande läs-, skriv- och matematikutveckling centrala.

För att höja kvalitetsnivån på lärarutbildningen och använda de tillgängliga resurserna på bästa sätt, uppmanas lärosätena till ökad *profilering* och *samverkan*. Lärarutbildning inom ett visst område ska endast anordnas där det finns en tillräckligt god och stimulerande vetenskaplig miljö. Förslaget om att införa nya yrkesexamina får en mycket viktig konsekvens som gör att svensk lärarutbildning ges en omstart och förs tillbaka till ruta ett. Lärosätena kommer att få ansöka om examensrätt för lärarutbildning hos Högskoleverket. En sådan ansökan ska föregås av ett inventerings- och dialogarbete, där lärosätet internt och i samverkan med andra kommer fram till vilka delar av lärarutbildningen man vill erbjuda. Vid bedömningen avgörs om förutsättningarna för att ge en kvalitativt högtstående utbildning är tillräckligt goda för önskad lärarutbildning. Om så ej är fallet utfärdas inte någon examensrätt. En sådan nystart för lärarutbildningen kommer sannolikt att leda till en ökad *koncentration* av lärarutbildningens olika inriktningar, dvs. att alla lärosäten inte kommer att erbjuda allt.

Genom sina förslag hoppas utredningen dessutom kunna medverka till att rekryteringen till lärarutbildningen, och därigenom läraryrket, förbättras. Ett förbättrat rekryteringsunderlag, som leder till konkurrens om platserna på utbildningen, kan i förening med höjda behörighetskrav och någon form av lämplighetsprov, säkerställa att de bäst skickade för läraryrket antas.

Utredningen menar vidare att det är viktigt att lärarutbildningen inte är en akademisk återvändsgränd. För rekrytering till forskarutbildning krävs dels att grundutbildningen ger nödvändig introduktion i vetenskaplig teori och metod, dels att utbildningen är tydligt och enkelt påbyggbar. För detta krävs bland annat att utbildningens *huvudområde*⁴ och de självständiga arbeten som ingår i lärarutbildningen räknas som behörighetsgivande till forskarutbildning.

Sammanfattningsvis är utredningens huvudsyfte att föreslå åtgärder som gör att blivande lärare erbjuds en högkvalitativ och attraktiv utbildning som de finner vara intellektuellt utmanande

⁴ Från och med den nya examensordningens införande 2007 finns inte längre examensämnen inom högskolan, utan *huvudområden*.

och stimulerande och som ger den stabila och relevanta grund som de behöver för att bli trygga och framgångsrika lärare. Förslagen om struktur och innehåll i utbildningen av lärare med olika inriktning ger tydliga signaler både till utbildningsanordnarna, till de studerande och till det omgivande samhället: att lärare efter genomgången utbildning kommer att utmärkas av djup kompetens och en professionalitet som väcker stor respekt. Utredningens ambition är att förslagen ska leda till en utbildning som är hållbar över tid, och som därför kan överleva såväl politiska skiften som andra förändringar i skola och samhälle. Samtidigt vill utredningen understryka lärarutbildningens grundläggande karaktär och därmed markera att möjligheter till kontinuerlig fortbildning och kompetensutveckling måste tillskapas och tillvaratas.

1.2 Avgränsningar

Några kommentarer är på sin plats när det gäller avgränsningar. Det har varit en självklar del i utredningsarbetet att utifrån direktiven söka bygga förslagen på tydliga och väl underbyggda underlag. Dessa underlag är av olika karaktär:

- Styrdokument som högskolelag, högskoleförordning och de olika skolformernas läro- och kursplaner.
- Tidigare utredningar och utvärderingar av lärarutbildningen, statistiskt och annat aktuellt empiriskt material.
- Den enkät som utredningen skickat till en stor del av de lärare som utexaminerats från den nuvarande lärarutbildningen.
- Viss forskning kring läraruppdraget.
- Internationella jämförelser.
- Synpunkter som inhämtats från berörda myndigheter och organisationer under utredningens gång.

En statlig utredning är inte en vetenskaplig studie. Den är preskriptiv genom att den har i uppdrag att lämna förslag om framtida lärarutbildning och dess organisation och innehåll. Den ska dock inte vara normativ och utgå från en viss pedagogisk inriktning eller lägga fast en bestämd undervisningsmetodik. Lärarutbildningen ska vara en akademisk yrkesutbildning som visar på bredden inom det

utbildningsvetenskapliga fältet och som härigenom ger de studerande möjlighet att kritiskt granska olika alternativ.

Utredningen har haft en begränsad tid till sitt förfogande, i realiteten 13 månader, för att utföra sitt mycket omfattande uppdrag. Man kan notera att den tid som getts utredningar om lärarutbildningen successivt har minskat. Exempelvis hade LUS⁵ (1960) fem år, LUT (1974) fyra år och LUK (1997) två år till sitt förfogande. Det säger sig självt att ett drygt år inte är tillräckligt för att göra en fullständig genomlysning av området lärarutbildning, än mindre av hela det utbildningsvetenskapliga fältet. Att grundligt belysa frågor om exempelvis relationen mellan skola och lärarutbildning, läraruppdraget eller olika examinationsformer är forskarnas uppgift. Den kan inte axlas av utredare under en starkt begränsad utredningstid.

Statens uppgift är att tillhandahålla ett ramverk för lärarutbildningen och kontrollera att verksamheten präglas av hög kvalitet och effektivitet. De inslag av tydligare styrning av lärarutbildningen som finns i denna utrednings förslag, exempelvis vad gäller examina och inriktningar, organisation av verksamhetsförlagd utbildning och dimensionering ska ses som försök att förbättra förutsättningar och villkor för en högkvalitativ utbildning och att samtidigt söka utveckla det statliga ramverket. Utredningen har under sitt arbete kunnat konstatera att lärarutbildningen i sig är ett sparsamt utforskat område i Sverige, och vill därför rekommendera forskare från olika discipliner att ta sig an området.

Utredningens förslag ska ses som en helhet. Samtliga förslag baseras på underlag utifrån någon eller flera av punkterna ovan. Bakgrundsmaterialet är emellertid inte av samma omfattning eller karaktär för alla de förslag som ges. Utredningen har exempelvis förbehållit sig rätten att ägna särskilt stort utrymme åt det centrala område som rör grundläggande läs- och skrivfärdighet. Detta områdes betydelse har också betonats i direktiven.

I förslagsdelen finns mycket konkreta exempel på hur olika inriktningar av utbildningen skulle kunna läggas upp. Det är viktigt att redan här poängtera att det i dessa fall rör sig om illustrationer och exemplifieringar snarare än om rekommendationer eller krav. Detaljarbetet med att utforma och fastställa utbildnings- och kursplaner är lärarutbildningarnas ansvar.

⁵ För förklaring av förkortningarna och mer information om dessa utredningar, se kapitel 2.2.

Utredningen tar inte ställning till lokalisering av framtida lärarutbildning, och framför heller inte synpunkter på antalet lärosäten som borde anordna olika kategorier av lärarutbildning. Utfallet på dessa punkter får bli ett resultat av den process som föreslås gälla för prövning av examensrätter.

1.3 Utredningens arbete

Som redogjorts för i missivet ovan utsåg regeringen förutvarande universitetskanslern, professor Sigbrit Franke, till särskild utredare av lärarutbildningen i augusti 2007. Något senare tillsattes Ragnhild Nitzler och Anton Ridderstad som sekreterare samt Marika Göthlin som assistent i utredningen.

I bilaga finns en fullständig förteckning över de möten, konferenser, hearings m.m. som utredningen har medverkat i. Sedan expertgruppen tillsattes har regelbundna möten hållits med gruppen i genomsnitt en gång i månaden. Gruppen har en bred sammansättning utifrån kön, ålder, geografisk hemvist och ämnesbakgrund. Liksom utredaren har ett flertal av experterna själva genomgått olika former av lärarutbildning. Arbetet i expertgruppen har varit mycket konstruktivt och experterna har tillfört många tungt vägande synpunkter på såväl förslagets som betänkandets utformning. Flera av experterna har fått i uppdrag att särskilt bearbeta något område, och därvid också lämnat textbidrag som i redigerad form kunnat inlemmas i betänkandet.

Utredningen har också haft regelbundna möten med de samrådsinstanser som finns uttryckligen nämnda i direktiven, nämligen med närliggande utredningar under Utbildningsdepartementet, med Högskoleverket, Skolverket, Sveriges universitets- och högskoleförbund, Lärarnas riksförbund, Lärarförbundet, Sveriges skolledarförbund, Sveriges Kommuner och Landsting och Friskolornas riksförbund. Dessutom har utredningen träffat ett antal andra organisationer och personer, antingen efter förfrågan från dessa eller på utredningens eget initiativ. Det bör tilläggas att intresset från såväl organisationer som privatpersoner varit mycket stort och att utredningen inte har haft möjlighet att träffa alla som sökt kontakt. Skriftligt material som insänts har dock alltid studerats och har i vissa fall haft påverkan på något förslag. Relativt många har haft synpunkter på att ett visst specifikt innehåll bör ingå i lärarutbildningen. Utredningens inriktning på långsiktig hållbarhet

och på övergripande innehållsfrågor innebär att förslagen ofta inte kunnat beaktas. Hänvisningar har i förekommande fall inte sällan givits antingen till lärosäten eller till fortbildningsansvariga.

Utifrån den betydelse utredningen tillmäter det internationella perspektivet har två studieresor genomförts till utländska lärarutbildningar. Den första resan gick till Finland (Helsingfors) i november 2007 och den andra resan till Kanada (Montréal och Toronto) i januari 2008. Vid båda dessa resor sammanträffade utredningen med representanter för såväl utbildningsministerium eller motsvarande, som lärarutbildare, forskare och lärarstuderande. Inför och under resorna samlades ett omfattande material in, som delvis redovisas i betänkandet. Slutsatser från dessa besök, liksom av de jämförelser med några andra relevanta länders lärarutbildningar, är en del av bakgrunden till vissa av utredningens förslag för svenskt vidkommande.

Utredningen fäster stor vikt vid de erfarenheter som de lärarstuderande själva har av sin utbildning. En enkät färdigställdes därför i samarbete med Statistiska centralbyrån (SCB). Enkäten sändes ut till nära två tredjedelar av de lärare som har utexaminerats från den nuvarande lärarutbildningen, cirka 8 000 personer. Svarsfrekvensen var jämförelsevis hög, 72 procent. Resultaten har utgjort ytterligare en viktig grund för utredningens överväganden.

De tilläggsdirektiv som utredningen fått angående IT, minoritetsspråk, yrkeslärare liksom avseende fritidspedagoger har kommit ganska sent i processen, i april respektive i juni 2008. Dessa direktiv har efter analys behandlats på delvis olika sätt. Vad gäller IT hade utredningen redan slagit fast området betydelse som ett genomgående perspektiv i lärarutbildningen. Utredningens IT-expert som tillsattes i juni 2008 har också bidragit med material och synpunkter inom området. För behandlingen av de nationella minoritetsspråken och fritidspedagogerna anordnades särskilda hearings. Förslagen inom dessa områden utgör integrerade delar av utredningens förslag. I fråga om yrkeslärarna tillsatte regeringen en särskild utredning⁶ för att behandla frågor om rekrytering och behörighet. Själva innehållet i yrkeslärarutbildningen kvarstår dock som en del av denna utrednings förslag.

⁶ Utredningen om utbildning till yrkeslärare (U 2008:05). Utredningen lämnar sitt betänkande den 9 december 2008.

2 Bakgrund

Utredningen har använt sig av ett omfattande bakgrundsmaterial för att få underlag för sina förslag. Fem områden har varit särskilt betydelsefulla:

- Lärarutbildningens historia och de utredningar om och utvärderingar av lärarutbildningen som gjorts från 1940-talet och framåt.
- Det regelverk som gäller för högskolan, särskilt lärarutbildningen, och för skolan.
- En enkät utsänd till en stor andel av de lärare som examinerats från den nuvarande lärarutbildningen.
- Lärarutbildningens uppläggning i ett antal andra länder.
- Lärarens uppdrag som det formuleras i styrdokument, men också i aktuell forskning som behandlar uppdraget och dess förändring.
- IT i lärarutbildningen – satsningar och forskningserfarenheter.

Bakgrundsteckningen med dess fördjupningar både historiskt och internationellt resulterar i denna utrednings syn på läraruppdraget, som i sin tur utgör en grund för den analys av kompetensbehovet för olika lärarkategorier som ges i kapitel 3.

2.1 Historisk tillbakablick

En viktig del i bakgrundsmaterialet till denna utredning är historiken på lärarutbildningens område. Det gäller själva lärarutbildningens historia, men också de utredningar som legat till grund för efterkrigstidens olika reformer av lärarutbildningen. Den historiska genomgången är viktig dels för att dra lärdom av såväl goda som

mindre goda erfarenheter, dels för att ge perspektiv på dagens debatt kring skola och lärarutbildning. Av genomgången framkommer att ett antal av de idéer som framförts återkommit i flera utredningar.

2.1.1 Lärarutbildningens historia i korthet

I Sverige och Finland finns en lång tradition av folkundervisning. Med kristendomens spridning skedde en påbjuden undervisning i anslutning till dopet eller konfirmationen. Genom föreskrifter om regelbunden kyrkogång skulle undervisningen vidmakthållas. Vid sju års ålder skulle barnen konfirmeras.¹

De första skolorna – dom- eller katedralskolorna – knöts till domkapitlen.² Påvligt stadfästade av en skola i Uppsala finns omtalat 1250. Dessa skolor var i första hand avsedda för utbildning av präster och diakoner, men i ”trivialskolan”, den allmänna delen, fanns även andra elever. Förutom grundutbildning bedrev domskolorna också en tämligen omfattande fortbildning av verk samma präster och diakoner. Vid sidan av domskolorna utvecklades klosterskolorna. I städerna växte också stadsskolor upp för att svara för borgarnas utbildningsbehov.³ Vid tiden för Gustav Vasas maktövertagande fanns alltså ett välutvecklat skolväsende i Sverige som verkade i ett större nord- och västeuropeiskt kulturellt sammanhang. Samtliga dessa skolformer stängdes eller sattes på sparlåga i samband med reformationen.

Gustav Vasas primära intresse var knappast att folket skulle utbildas. Förvaltningens behov av utbildade tillgodosågs huvudsakligen av tyskar. För att sprida den nya evangeliska läran var det dock nödvändigt att utbilda nya präster. Under medeltiden hade biskoparna, och många präster, i allmänhet studerat ett flertal år vid utländska lärosäten, och ofta avlagt magisterexamen, motsvarande dagens doktorsexamen. Nu blev prästutbildningen betydligt kortare, och nationellt inriktad, även om studier vid ”evangeliska” lärosäten i Tyskland förekom.

I den svenska kyrkoordningen 1561 fastställdes att som förberedelse för nattvarden ska hållas ”förhör i katekesen och annat som är av nöden”. För tillträde till nattvarden krävdes ”... att veta och

¹ Om sju år som en bestämd ålder i skolhistorien se Lundgren, U.P. (2000). ”Svenskt kynne – svensk skola.” I Lewin, L. (red.) (2000). *Svenskt kynne*.

² Efter kyrkomötet i Skänninge 1248.

³ En sådan skola i Örebro omnämns redan 1393.

kunna läsa Fader vår, tron, budorden..."⁴ Även om "läsa" i detta fall inte betydde att läsa ur en text, utan recitera utantill, krävdes för förhören viss undervisning, vilket prästerna skulle stå för. Vid kyrkomötet i Uppsala 1593 diskuterades prästernas pedagogiska kompetens och vad som kunde göras för att höja den. Universitetet i Uppsala hade då legat i träda sedan omkring 1515. I universitetets nya privilegiebrev infördes också bestämmelser om skolsystemet. Universitetets verksamhet knöts till utbildningen av lärare. Vid 1604 års riksdag i Norrköping överlämnade Karl IX till ständernas prövning en proposition om tillståndet i landets skolor. I denna proposition sägs: "... den ordning som härtill akademien och skolorna gjord är, icke synes vara fullkomlig och efter det sätt, som vid välbeställda akademier och skolor i andra länder hålles, och att fördenskull dermed en bättre ordning göras måtte."⁵ I detta instämde ständerna. En förordning utfärdades som lade grunden för utvecklandet av gymnasier.

Luther och hans efterföljare avsåg inte att folket på egen hand skulle studera Bibeln. Som en hjälpbok för prästerna vid undervisningen av folket hade Luther utarbetat den stora katekesen. Till den utgav han en frågebok – den lilla katekesen – för kontrollen av resultatet från undervisningen. I företalet till den lilla katekesen framhåller Luther att det krävs flit och övning för att tillägna sig innehållet. Därför borde varje husfar åtminstone en gång i veckan fråga och förhöra sina barn och sitt tjänstefolk. Denna kontroll skrevs in i 1686 års kyrkolag, där som klockarens skyldighet anges att "med all flit och trohet" driva barnaläran. Vidare sägs i andra kapitlet 10 § att prästen skulle hålla längder på sina församlingsmedlemmar och veta besked om deras framsteg och kunskap i kristendom. Därmed etablerades husförhören.

Luther hade anbefallt att klockaren skulle kunna biträda vid den kyrkliga katekesundervisningen. Med tiden kom bokliga krav att ställas på den som skulle antas till klockare. I början av 1600-talet⁶ beslöts att till klockare anta skolutbildade personer. Konsekvensen av detta beslut var att klockaren skulle vara prästutbildad. I praktiken var detta undantag och inte regel, men från denna tid börjar ett

⁴ Warne, A. "Den svenska folkundervisningens historia från reformationen till 1809." I Fredriksson, V. *Svenska folkskolans historia. Del I. Intill 1809*, s. 101.

⁵ Hernlund, H. (1882). *Bidrag till svenska lagstiftningens historia. Under partitidevarvet 1718–1809*. Del I. 1718–1760, s. 5.

⁶ Vid prästmötet i Strängnäs 1618.

lärararbete att etableras. Det växer fram ett nytt ämbete⁷ som har som ansvar att sörja för utbildning och skola. Prästernas ansvar försköts med tiden från det pedagogiska ansvaret till att utöva kontrollen av hur de som undervisat har nått resultat. År 1644 kom en förordning om kaplaner och klockare, i vilken stadgades: ”*Bliva därtill beställda och brukade, som kunna lära ungdomen ABC-boken och katekesen så ock uti kyrkan kunna hjälpa pastorerna att sjunga och hålla korum.*”

Under andra hälften av 1700-talet med upplysningen blev också folkundervisningen alltmer uppmärksam. 1723 fastställdes en förordning om undervisningsplikt, vilket var den första allmänna förordningen om barnundervisning. Föräldrar och förmyndare blev därmed vid straffpåföljd skyldiga att sörja för barnens undervisning. Undervisningen skulle ge färdighet i att läsa innantill i böcker och inpräglade i minnet Luthers lilla katekes. Den så kallade hustavlan⁸ kom att bli en del av undervisningen. Genom den kunde man förstå sin plats och roll i samhällshierarkin.

Frågan om en lärarutbildning blev tydlig under slutet av frihetstiden då nya pedagogiska reformsträvanden uttrycktes. Lärarutbildningsfrågan kom att behandlas från en rad olika utgångspunkter.⁹ Ett förslag som väcktes var att vid varje universitet skulle tillsättas en professor som kunde föreläsa om uppfostringskonsten. En lärarexamen skulle också införas. Tyngdpunkten i denna examen skulle ligga på uppfostringskonsten.¹⁰

1803 stadgades vid de tre¹¹ universiteterna att blivande lärare var skyldiga att ”i pedagogik och didaktik vinna förkovran”. Denna skyldighet, ett resultat av pedagogikens framväxt som vetenskap i Sverige mot slutet av 1700-talet, avskaffades dock redan 1820.

Med den allmänna skolpliktens införande 1842 reglerades lärarutbildningen i en särskild stadga. Folkskollärarna skulle utbildas vid särskilda seminarier. Utbildningen var 8–9 månader lång, och bedrevs inledningsvis under ganska torftiga former. Lärarutbildarna hade själva full tjänst inom folkskolan, och seminaristerna gick närmast sett i lära hos dessa. Undervisningen under folkskolans första tid bedrevs enligt Bell-Lancaster-modellen, enligt vilken

⁷ Uttrycket avser inte en tjänst genom vinning utan indikerar ett kyrkligt eller statligt arbete som med tiden innebär en förordning.

⁸ Det avsnitt i Luthers lilla katekes som med samhällets hierarkiska ordning som grund reglerade husfolkets inbördes relationer. Husfadern hade det materiella och andliga ansvaret.

⁹ Exempel är 1768 års formulär till samtliga domkapitel och länsstyrelser.

¹⁰ Hans Bergström i en 1766 utgiven pedagogisk skrift med titeln *Försök till den rätta kristliga uppfostrans kännedom och verkställighet*.

¹¹ Uppsala, Lund och Åbo.

lärarna föreläste för de äldre eleverna som sedan fick lära de yngre. Först under 1860-talet infördes direkt lärarundervisning mer allmänt, då konservativa tyska pedagogiska ideal ersatte de liberala engelska. Några lärarutbildningar hade redan etablerats före 1842 års stadga, bland annat i Stockholm¹² och Lund¹³.

Småskolläraryrket uppstod på ett närmast informellt sätt genom inrättandet av så kallade mindre folkskolor på landsbygden, där oexaminerade folkskollärare tilläts undervisa. Dessa ambulerade ofta mellan flera mer eller mindre provisoriska skolor i olika byar. De egentliga småskolorna, det vill säga folkskolans tre lägre klasser, kom istället till i städerna där elevantalet var stort. 1856 medgavs genom ett riksdagsbeslut att kvinnor kunde anställas som småskollärare och biträdande lärare, förutsatt att en examinerad lärare (alltså en man) tjänstgjorde vid skolan.

När gruppen oexaminerade lärare ökade blev det nödvändigt att fastslå minimikrav för anställning. Dessa stadfästes 1864 och innebar att lärarna skulle kunna

- läsa tryckt text,
- skriva läsligt,
- behärska de fyra räknesätten,
- känna till katekesen och biblisk historia.

För att garantera dessa krav blev det nödvändigt att anordna utbildning. Denna bedrevs av landstingen i form av kortare kurser om några veckor.

Med 1865 års seminariestadga reglerades folkskolläraryrket som blev tre år lång, och 1877 förlängdes den med ytterligare ett år. Utbildningen skulle bedrivas vid nio särskilda seminarier. 1886 års seminariestadga möjliggjorde för småskollärare att utbildas vid folkskoleseminarierna genom två års studier. De flesta småskollärare utbildades även framgent av landstingen vid 20 seminarier (1898) under sju månader. Dessutom fanns sex privata och två statliga småskoleseminarier.

Nya seminariestadgar kom 1914 och 1937 med ökade krav på förkunskaper och på mer moderna pedagogiska metoder. 1937 blev

¹² Normalskola och bildningsskola för blivande lärare och lärarinnor som startades av Sällskapet för växelundervisningens befrämjande (1830).

¹³ Lund skolmästarseminarium med stöd av Filéenska fonden (1839).

realexamen förkunskapskrav. Seminaristerna antogs genom lämplighetsprov.

Läroverkslärarnas utbildning organiserades i 1875 års provårsstadga. Efter avslutade akademiska ämnesstudier skulle kandidaterna genomgå två samtidiga kurser, en praktisk kurs med auskultationer och egen undervisning, och en teoretisk kurs med pedagogikens teori och historia samt diskussioner över pedagogiska ämnen. Dessutom skulle två självständiga examensarbeten författas rörande undervisningsspörsmål. Genom en ny stadga 1915 inordnades den teoretiska kursen i den filosofiska ämbetsexamen och moment i psykologi, skolhygien och muntlig framställning lades till.

Förskollärarnas historia i Sverige började 1899 när, efter utländskt mönster, en ettårig kindergartenskurs startades vid Margaretaskolan i Stockholm. Två elever från denna skola blev initiativtagare till de privata seminarier som sedan kom att startas, Fröbelinstitutet i Norrköping (1902) och Örebro Kindergartenseminarium (1903). Ett gemensamt drag i seminarieutbildningarna under 1900-talets första decennier var den frøbelska ideologins och pedagogikens stora inflytande, och dess internationella karaktär som del i en barnträdgårdsrörelse. Under 1930-talet växte kritiken mot den frøbelska inriktningen och dominansen. Samhällets demokratisering, en förändrad familjesituation och nya vetenskapliga och ideologiska influenser bidrog till att skapa förutsättningar för seminarieutbildningar med en annan inriktning. Av särskild betydelse var det av Alva Myrdal, på initiativ av HSB, utvecklade Socialpedagogiska seminariet 1936. Seminariet marknadsfördes som "en modernt inriktad tvåårig utbildningskurs i psykologi, pedagogik samt praktisk omvårdnad av barn i förskoleåldern".¹⁴ Från denna tid började förskolan ses som ett samhällsintresse. Det kom dock att dröja ända till 1962 innan förskollärarseminarierna förstatligades, vilket delvis sammanhänger med seminarieledningarnas vilja att bevara seminariernas särskilda karaktär. Innan dess hade flera kommuner övertagit privata förskollärarytbildningar.¹⁵

¹⁴ Morgonbris, 1936, 2.

¹⁵ Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*.

2.1.2 Lärarutbildning och forskning historiskt sett

Idéer om pedagogik i bemärkelsen föreställningar om lärande, minne och undervisning har sin grund i den antika idévärlden. Hur mycket dessa tankar och föreställningar har format skola och folkbildning är till delar okänt. Vad man kan se är hur tankar om lärande och minne färdas över fysiska avstånd och tid. Ett exempel utgör Comenius pedagogiska och didaktiska system som bland annat fångade drottning Kristinas intresse. År 1642 inbjöds Comenius till Sverige av Axel Oxenstierna och Louis De Geer för att utarbeta läromedel och läroplaner för det svenska skolväsendet. Med olika mellanrum aktualiseras Comenius tankar om uppfostran och lärande.¹⁶

När industrialiseringens andra fas kom – omkring 1850 – hade fortfarande huvuddelen av Europas befolkning sin försörjning inom jordbruk och hantverk. Under seklets andra hälft skedde omfattande förändringar i produktionsstruktur och demografisk struktur. Nu blev utbildning och pedagogik centrala samhällsfrågor. Det gällde dels aktiva frågor som hur behovet av kunskap och utbildning kunde tillgodoses, dels reaktiva frågor som hur utbildning kunde användas för att stärka en samhällsmoral som uppfattades vara i upplösning.

För pedagogiken och dess formande som vetenskap kom Kants tänkande att få en grundläggande betydelse, inte minst genom hans efterträdare på lärostolen i Königsberg – Johann Friedrich Herbart – som kom att utforma ett tanke-system inom vilket olika pedagogiska frågeställningar kunde inordnas. Detta tanke-system har varit den struktur inom vilken pedagogik som vetenskap kom att formas, och som fortfarande återfinns i tänkandet kring framför allt relationen mellan undervisningens form och innehåll. Liksom Kant menade Herbart att endast människan kan förstå och utveckla moral. Uppfostrans mål måste därför alltid vara att dana en karaktärsstark människa i betydelsen en moraliskt medveten människa, som kan bedöma och värdera sina handlingar.

Den övergripande strukturen för pedagogiken blev för Herbart en fråga om å ena sidan etik och å den andra sidan psykologi. Målet, undervisningens syfte, var att skapa dygdiga och karaktärsfasta människor. Herbart grundade en tankemodell där det pedagogiska handlandet, själva undervisningen, bygger på att tillämpa psykologi. Vad Herbart menade med psykologi är en spekulativ psykologi

¹⁶ En nyutgåva av "Orbus sensualismus pictus" *Världen i bilder* kom 2006 på HLS förlag.

med rötter i 1700-talets associationspsykologi. Herbart angav undervisningens mål och utgick, vad gäller metoderna för att nå dessa mål, från ett system med ”formalstadier” baserat på vissa antaganden om människans kunskapsbildning, inlärande och minne. Undervisningsmetodikerna blir en samling regler härledda från dessa antaganden.

Undervisningsmetodikerna vidareutvecklades av hans lärjungar.¹⁷ Herbarts teori sattes in i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. De praktiska pedagogiska konsekvenserna var att lärostoffet skulle sekvenseras i förhållande till elevernas utvecklingsstadier.

Under mitten av 1800-talet kom i Europa lagar om folkutbildning. Med folkskolans tillkomst måste en lärarutbildning för denna skolform formas. Denna utbildning krävde en struktur och ett tänkande kring innehåll och metod. I framväxten av lärarutbildningen under 1800-talets andra hälft var det Herbart och hans lärjungar som i hög grad kom att forma och påverka tänkandet om på vilken vetenskaplig grund utbildning och undervisning ska vila.

Formandet av pedagogiken som vetenskap var en utlöpare av upplysningen och den begynnande moderniteten, där frågorna om kunskapens natur fick nya svar. Med framväxten av en ny empiriskt grundad psykologisk forskning förändrades också den psykologiska grunden för pedagogiken. I hög grad kom pedagogik och psykologi att växa samman. Under 1800-talets mitt och mot dess slut växte en ny modern psykologi fram utifrån ett nytt, från naturvetenskaperna hämtat, vetenskapsideal. Inläring, tänkande och minne började bli föremål för empiriska studier.¹⁸

I Sverige kom psykologins utveckling som vetenskap att skärpa argumenten för inrättandet av en professur i pedagogik. I Uppsala hade föreståndaren för den teoretiska delen av provåret – Frans von Schéele – inte bara undervisat inom ramen för provåret utan också tagit upp undervisning i pedagogik vid Uppsala universitet.

1905 lade bland annat Fridtjuf Berg (folkskollärare, riksdagsman och senare ecklesiastikminister) fram en motion i riksdagen om att en professur i pedagogik skulle inrättas. Motionärerna menade att undervisning i pedagogik bedrevs vid folkskoleseminarierna, vilket krävde kompetenta lärare och så länge pedagogik inte fanns som ämne kunde inte behövlig kompetens inhämtas i Sverige. Dessutom behövdes pedagogik i läroverkslärarnas utbildning.

¹⁷ Framför allt Thuiskon Ziller och Wilhelm Rein.

¹⁸ Se Jarosjevskij, M. & Lundgren, U. P. (1979). *1900-talets psykologi. Den psykologiska vetenskapens utveckling i Europa, USA och Sovjetunionen.*

Motionärerna framhöll att den psykologiska vetenskapen nu hade utvecklats så att den kunde tillämpas i lärarutbildningen.

Riksdagen anslöt sig till den proposition som så småningom följde och anvisade medel till en professur i pedagogik i Uppsala. År 1910 tillträdde Bertil Hammer som dess förste innehavare. Hammer betonade i sin installationsföreläsning att pedagogikens studieobjekt skulle vara uppfostran. Universitetskanslern anhöll om att 1911 års riksdag skulle bevilja inrättandet av en professur i Lund. Professuren skulle här heta psykologi och pedagogik. Den förste innehavaren blev Axel Herrlin.

Efter Hammers död 1929 framfördes förslag att även professuren i Uppsala skulle ha benämningen psykologi och pedagogik. Efter många turer, där bland annat Skolöverstyrelsen yttrade sig, kvarstod beteckningen pedagogik. När Hammers efterträdare Rudolf Anderberg tillträdde i Uppsala 1932 hette professuren sålunda pedagogik.¹⁹ Ämnets inriktning efter Hammer blev tydligt psykologisk och experimentell. Det är alltså genom framväxten av psykologin som pedagogiken etableras och motiveras i Sverige som universitetsämne.

Den nya psykologins tillämpning kom inte bara att inverka på den akademiska lärarutbildningen. Det fanns ett omfattande intresse för psykologi och därmed pedagogik bland alla lärarkategorier. I slutet av 1800-talet (1897) grundades skriftserien *Pedagogiska skrifter* (första numret 1898) i syfte att importera forskningsresultat framför allt från kontinenten. *Pedagogiska skrifter*²⁰ kom att bli en viktig källa för lärare i egen förkovran och i fortbildning.

Den moderna psykologin kom alltså till uttryck på två olika sätt. För det första var det en vetenskap som grundades på empiri och experiment och som gjorde anspråk på att vara jämställd med naturvetenskaperna. För det andra innebar den nya psykologin ett fokus på individen och på barnet. Med den nya psykologin kom den nya eller progressiva pedagogiken att formuleras.

Under 1800-talet kom skolfrågorna att uppfattas som väsentliga både för samhällets fortbestånd och för samhällets förändring. Tillkomsten av folkskolan var i hög grad en reaktion mot vad som uppfattades som ett moraliskt förfall. Samtidigt kom också upplysningens tankar och nyhumanismens *lernfreiheit* och *lehrfreiheit* inte minst att påverka gymnasiet och den högre utbildningen. Mot 1800-talets slut skedde med den nya pedagogiken eller den progres-

¹⁹ Den första professuren i psykologi inrättades i Uppsala 1948.

²⁰ Se vidare Duprez, L. (1977). *Pedagogiska skrifter 1898–1976, no 258*.

siva pedagogiken ett paradigmskifte genom att ämnet i centrum för pedagogisk teoribildning ersattes av barnet i centrum. En ny form av rationalitet började ersätta värderationalitet, nämligen målmedelrationalitet.

Det var framför allt i USA som den progressiva pedagogiken fick sitt tydligaste uttryck. En förgrundsgestalt var John Dewey.²¹ Hans pedagogiska tankar byggde på en tro på vetenskapernas rationalitet och utbildningens förmåga att bidra till progressiva förändringar. Utbildning har till syfte att reproducera en kultur, men samtidigt – och just därigenom – kan den bli ett instrument för en progressiv samhällsutveckling. Deweys tankar kom att till stor del forma den progressiva pedagogik²² som växte fram i Europa med företrädare som Kerschensteiner i Tyskland, Ligthard i Holland och Decroly i Belgien. I Wien utvecklades en reformpedagogik av bland andra Charlotte och Karl Bühler och Elsa Köhler. Den senare kom att verka i Norden och hon gav 1936 ut boken *Aktivitetspedagogik*.²³

I Sverige kom Dewey tidigt att uppmärksammas.²⁴ Den progressiva pedagogiken fick sitt genomslag i Sverige under 1900-talets första decennier, och fick inflytande på 1946 års skolkommision.

Det var inom det psykologisk-pedagogiska studiet som pedagogiken som vetenskap etablerades i Sverige, dvs. inom experimentalpsykologin, utvecklingspsykologin och differentialpsykologin.²⁵ Under 1900-talets första hälft var den pedagogiska forskningen till stor del inriktad på grundläggande psykologiska frågeställningar. Ett naturvetenskapligt forskningsideal, där forskningsmetodiken garanterade vetenskapligheten, dominerade. Men det fanns också en humanistiskt inriktad forskning, där betydelsefulla bidrag till utbildningshistorien gjordes.²⁶ Den senare låg nära den teoretiska

²¹ Se Hartman, S. & Lundgren, U. P. (1996). *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Se också Lundgren, U. P. (1988). Dewey och progressivismen. I Svedberg, L. & Zaar, M. (1988). *Boken om pedagogerna*, s. 107–118.

²² Jfr. Lundgren, U.P. (1987). John Dewey in Sweden. Notes on Progressivism in Swedish Education 1900–1945. I Goodson, I. (Ed.) (1987). *International Perspectives in Curriculum History*, s. 261–276; Lundgren, U.P. (1989). Pedagogik och psykologi. Om John Deweys filosofi. I Thuen, H. og Vaage, S. (1989). I: *Oppdragelse til det moderne. Émile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*, s. 121–146.

²³ Köhler, E. (1936). *Aktivitetspedagogik*.

²⁴ Det första arbete om pedagogik som Dewey fick översatt är förmodligen artikeln *Intresse och viljeinsträngning* som finns i tidskriften *Skolan* (1902).

²⁵ Se Dahllöf, U. (1986). *Problem i den pedagogiska forskningens utveckling i Sverige efter 1940*.

²⁶ Framför allt genom professorn vid Uppsala universitet Wilhelm Sjöstrand och professorn vid Lunds universitet John Landquist.

delen för universitetens lärarutbildning, som var en obligatorisk kurs i pedagogik omfattande en halv termins studier.²⁷

I samband med de stora skolreformerna började pedagogisk forskning att efterfrågas som underlag för beslut. Vad som efterfrågades var kunskap i att mäta kunskaper hos elever och metoder för statistisk analys av omfattande datamaterial. Flera forskare hade erfarenhet från militär uttagning till olika befattningar och hade arbetat med analyser av omfattande datamängder.

1940 års skolutredning vände sig till den vetenskapliga expertis som fanns att tillgå, nämligen de fyra professorerna i pedagogik och psykologisk pedagogik,²⁸ för att avgöra vid vilken ålder eleverna under skolgången borde differentieras utifrån skillnader i studieförmåga. De ombads bland annat besvara frågor om när skolgången borde påbörjas, när den skulle uppdelas på olika svårighetsnivåer och när den borde avslutas.

År 1948 presenterade 1946 års skolkommision sitt principbetänkande om en nioårig obligatorisk enhetsskola. Landets professorer i pedagogik hade då tillfrågats hur enhetsskolan borde utformas.²⁹ Frågan fick inget definitivt svar och försköts till en försöksverksamhet för att utröna vilka resultat olika modeller för differentiering gav. Än en gång tillkallades vetenskaplig expertis för att informera om forskningsläget i differentieringsfrågan, dels för att utvärdera försöksverksamheten, dels för att ge vägledning i fråga om tidpunkten för differentieringen. Forskningen visade betydande intraindividuell skillnader, dvs. att individer inte sällan var högre begåvade i vissa avseenden och lägre begåvade i andra.³⁰ Därmed knöts också frågan om begåvnings utveckling och struktur inte bara till frågan om tidpunkt för differentiering utan också till läroplan och ämnesstruktur.

I samband med reformarbetet genomfördes kartläggningar av kursplaneinnehållet i matematik och svenska för skolans tre sista årskurser för att därigenom kunna relatera detta innehåll till behov av kunskaper i dessa ämnen i arbetslivet. Dahllöfs omarbetning³¹ av

²⁷ Här hade liksom i den tidigare teoretiska delen av den akademiska lärarutbildningen utbildningshistoria en framträdande roll.

²⁸ SOU 1943:19. *Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m.m. Utlåtanden avgivna till 1940 års skolutredning av G. A. R. Anderberg, J. K. G. Elmgren, D. Katz och J. Landquist.*

²⁹ Elmgren, J. (1952). *School and Psychology. A report on the research work of the 1946 School Commission.* Elmgren, J., Husén, T., Sjöstrand, W. & Trankell, A. (1959). *Skolan och differentieringen. Fyra professorer har ordet.*

³⁰ Härnqvist, K. (1960). *Individuella differenser och skoldifferentiering.* SOU 1960:13.

³¹ Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp.*

den så kallade Stockholmsundersökningen³², och den förklaringsmodell som detta arbete gav – ramfaktorteorin³³ – är ett exempel på hur denna till reformverksamheten länkade forskning fick en teoretisk utveckling och internationell uppmärksamhet.³⁴ Kjell Härnqvists studier av begåvningsreserven³⁵ utgör ett klassiskt exempel på forskning av betydelse för planering och beslut om utbildningens volym, liksom Härnqvists studier av studieival i gymnasieskolan, som blev av betydelse för utbyggnad och struktur.³⁶

Utvecklandet av metoder och modeller för utvärdering har sin grund i den efterfrågan på forskning som kom efter besluten om de stora skolreformerna. Skolöverstyrelsens uppdrag att svara för en rullande läroplansreform³⁷ och de sektorsmedel Skolöverstyrelsen förfogade över för utbildningsforskning kom i hög grad att länkas till olika projekt vars syfte var att följa och spegla reformernas effekter.

1960- och 1970-talens skolreformer skapade en länk mellan forskare och beslutsfattare, relaterad till några tydliga frågeställningar. Perioden efter de stora reformerna kom att präglas av en relation där forskarna formulerade frågeställningarna inom de ramar som politiker och administration angav. Samtidigt med denna förändring kom forskningen, med samhällsvetenskapernas inflytande, att få en mer kritisk roll och mer teoretisk inriktning. Kritiken mot Skolöverstyrelsens brist på utvärdering³⁸ och ovilja att lyssna på forskarna möjliggjordes de facto genom myndighetens forskningsanslag. Denna dialog skärpte argumenten och framtvängde tydliga beslutsunderlag och en forskning som sökte förklaringar och internationell förankring.

Kravet på forskningsanknytning som accentuerades med 1977 års högskolereform medförde ett ökat intresse för praktisk forskning. Därmed ökade kraven ytterligare på lärarutbildningarnas

³² Svensson, N-E. (1962). *Ability Grouping and Scholastic Achievement*.

³³ Lundgren, U. P. (1972). *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*; Lundgren, U. P. (1981). *Model Analysis of Pedagogical Processes*.

³⁴ Jfr. Rosengren, K. E. & Öhngren, B. (Ed.) (1997). *An Evaluation of Swedish Research in Education*; Lundgren, U. P. (1984). "Ramfaktorteorins historia." I *Skeptron* 1.

³⁵ Härnqvist, K. (1958). *Beräkning av reserver för högre utbildning*. SOU 1958:11, 7–92. de Wolff, P. & Härnqvist, K. (1962). "Réserves d'aptitudes: leur importance et leur répartition." I Halsey, A. H. (red.) *Aptitude intellectuelle et éducation*. Husén, T. & Härnqvist. (2000). *Begåvningsreserven. En återblick på ett halusekels forskning och debatt*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria no. 193.

³⁶ Härnqvist, K. & Grahn, Å. (1963). *Vägen genom gymnasieskolan*. SOU 1963:15.

³⁷ SFS 1965:37 § 37.

³⁸ Franke-Wikberg, S. (red.) (1989). *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet*.

forskningsanknytning och lärarutbildarnas forskarkompetens. Under de senaste decennierna har pedagogikämnet fått kritik från lärarutbildningarna för att inte vara tillräckligt verklighetsanknutet. Denna kritik var inte ny. Relationen mellan lärarutbildning och pedagogik har inte varit helt oproblematiske.

Med etablerandet och utbyggnaden av små och medelstora högskolor kom ett ökat antal professurer i pedagogik att inrättas. Medlen till forskning ökade inte. Istället skars sektorsmedlen kraftigt ned under 1990-talet. De nya högskolorna kom i många fall att byggas kring tidigare lärarutbildningar. Det är i denna miljö som didaktikbegreppet fick nytt liv³⁹ och senare områdena ”pedagogiskt arbete” och ”lärares arbete” föddes. Utvecklingen av forskningsfrågan under 1990-talet beskrivs närmare i avsnitten 2.2.7–2.2.8 nedan.

Betoningen av att vetenskapen ska utgöra grunden för lärarutbildningen speglade en tilltro till en rationell samhällsplanering och utveckling. Psykologi och pedagogik har därigenom, på ett inte helt okontroversiellt sätt, blivit hjälpvetenskaper till utbildningspolitiken, dels genom att ge en pedagogisk filosofisk grund, och dels genom att forskning har länkats till centrala utbildningspolitiska frågeställningar som till exempel differentieringsfrågan.

2.2 Tidigare utredningar

I detta avsnitt görs en genomgång av efterkrigstidens statliga utredningar på lärarutbildningens område. Det är av värde att referera själva utredningarna och inte enbart vilka förändringar de lett till, eftersom det ger en möjlighet att följa idéströmningar och ge ett historiskt perspektiv. De beslut som fattats på grundval av utredningarna har ibland inneburit kompromisser, och ibland kommit långt efter utredningarna. Ett exempel är grundskollärarysreformen 1988, vars grund var Lärarutbildningsutredningen (LUT 74, se avsnitt 2.2.4 nedan). Denna genomgång gör inte anspråk på att vara uttömmande, utan koncentrerar sig på några områden som är relevanta för utvecklingen fram till i dag.

³⁹ Jfr Lundgren, U. P. (1986). ”Den nygamla didaktiken i Sverige. Del I.” *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 3, s. 202–208; Lundgren, U. P. (1986). ”Den nygamla didaktiken i Sverige. Del II”. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 4, s. 268–277.

2.2.1 1946 års skolkommision och den första lärarhögskolan

1946 års skolkommision avlämnade 1948 sitt betänkande, i vilket planerna för enhetsskolan drogs upp. Skolväsendets tänkta framtida struktur med en tredelad enhetsskola följd av gymnasieutbildning krävde en ny lärarutbildning. Kommissionen hade uttryckt att det låg en ”allvarlig olägenhet” i de olika lärarkategoriernas isoletering från varandra. ”Missförstånd och splittring” rådde alltför ofta mellan kategorierna, och vidareutbildning för tjänstgöring inom annan skolform var förenad med stora praktiska problem. Konkret kritik riktades mot folkskollärarseminarierna, där yrkesutbildning och ämnesstudier var alltför sammanblandade, samt mot läroverkslärarnas utbildning där de akademiska studierna i alltför liten utsträckning förberedde kandidaterna på yrkesutövningen.

En särskild delegation tillsattes därför 1949 för att utreda lärarutbildningen. Denna delegation presenterade sitt förslag 1952, och konstaterade att omläggningen av lärarutbildningen var en av de viktigaste förutsättningarna för att skolreformen skulle kunna få avsedd verkan. Förutom speciallärare⁴⁰ skulle tre kategorier utbildas:

- småskollärare för lågstadiet,
- mellanskollärare för mellanstadiet,
- ämneslärare för högstadiet och gymnasieskolan.

Det ansågs vid denna tid omöjligt att även inordna förskollärarytbildningen i detta system. Som tidigare nämnts var förskollärarytbildningens ledningar skeptiska. Ett inordnande kom dock att bli nödvändigt för att trygga seminariernas fortbestånd ekonomiskt, men det kopplades till garantier om att utbildningarnas uppläggning och arbetsformer bibehölls. Ytterligare förskollärarytbildning skulle inrättas ”där behov gör sig gällande” (s. 10).

En grundtanke i förslaget var att de olika lärarkategorierna skulle mötas redan under utbildningen. Detta skulle åstadkommas genom moment som var gemensamma för alla lärarkategorier vid de planerade lärarhögskolorna. Dessa moment skulle vara psykologi, pedagogik, tal- och röstvård, statistik, skolhygien, tekniska

⁴⁰ Med termen speciallärare avsågs det som både förr och senare kallats övningslärare, alltså lärare i teckning, välskrivning, musik, slöjd, hushållskunskap, trädgårdsskötsel samt gymnastik med lek och idrott.

hjälpmedel, begåvnings- och kunskapsprövning, bibliotekskunskap, idrott och friluftsvärksamhet samt simning och livräddning. Det nya ämnet samhällskunskap var föremål för delegationens särskilda intresse. Skolkommissionen hade uttalat att ämnet tillhörde de lärargemensamma momenten, men att det borde studeras vid "socialpolitiska institut". Delegationen konstaterade att ämnets innehåll skiftade alltför mycket mellan stadierna för att det skulle vara praktiskt möjligt att samordna undervisningen. Dessutom fanns ämnet ännu inte som ett självständigt ämne inom gymnasieskolan. Det ansågs dock viktigt att momentets metodiska del förlades till lärarhögskolorna.

Gemenskapen mellan lärarkategorierna fick inte "drivas så långt, att utbildningen därigenom [kom] att ligga för högt eller för lågt för någon elevgrupp" (s. 8). Dessutom radade delegationen upp ett flertal organisatoriska aspekter som komplicerade den konkreta tillämpningen av gemensamhetsprincipen. Små- och mellanskollärarna skulle få hela sin utbildning förlagd till lärarhögskola. Ämneslärarna däremot skulle först bedriva sina akademiska ämnesstudier, och sedan avsluta sin utbildning med ett år vid lärarhögskola.

Skolkommissionen hade föreslagit att ett antal lärarhögskolor skulle inrättas men att endast fyra av dem, nämligen i Uppsala, Lund, Stockholm och Göteborg, skulle utbilda samtliga lärarkategorier. På kort sikt skulle dock endast en av dessa kunna starta, bland annat på grund av att enhetsskolan ännu bara fanns som en begränsad försöksverksamhet på vissa orter, däribland Stockholm. Således föreslog delegationen att den första lärarhögskolan skulle förläggas till Stockholm, noga räknat till Vällingby där den nya ABC-staden höll på att byggas upp. De befintliga seminarierna kunde tänkas bli "ofullständiga lärarhögskolor" med småskollärarytbildning, för att undvika att lärarhögskolorna blev alltför stora.

Delegationen yttrade sig också detaljerat om det inre arbetet vid lärarhögskolorna och deras organisation. Det ansågs väsentligt att de planerade skolorna skulle utvecklas till "allmänt pedagogiska forskningscentra" (s. 10) i nära samverkan med universitetens och högskolornas forskning på det psykologisk-pedagogiska området. Vidare skulle undervisningen vid lärarhögskolorna utformas som fria studier av akademisk karaktär. Det underströks till och med att det inre arbetet skulle "gestaltas så fritt, som omständigheterna medger" (s. 14), något som kan ha påverkat lärarutbildningens fortsatta utveckling. Lärarhögskolorna skulle fylla "centrala upp-

gifter i den pedagogiska utvecklingens tjänst” (s. 19) och därigenom bli ”hårdar för progressiv pedagogik” (s. 24). Denna progressiva pedagogik fick dock inte bli normativ och ge ”auktoritativa besked”, utan endast stimulera de lärarstuderande i deras praktiska arbete. Olika undervisningsmetoder skulle presenteras.

Vid varje lärarhögskola borde en professur i skolforskning inrättas för att säkra anknytningen till verksamhetsfältet och berika lärarutbildningen med ett vetenskapligt betraktelsesätt. Dessutom skulle åtta lektorat i psykologi och pedagogik inrättas, varav ett i statistik. Inriktningen var tydligt empirisk och experimentell. Övriga lärare vid lärarhögskolorna skulle få titeln metodiklektorer. För dessa tjänster skulle inte doktorsexamen krävas. Förordnandetiden skulle i princip vara sex år för att garantera att lärarutbildarna hade aktuell kontakt med skolväsendet. I viss utsträckning skulle också experter av olika slag behöva anlitas, exempelvis på biblioteksområdet.

En viktig roll i detta sammanhang spelade de försöksskolor, som nära skulle knytas till lärarhögskolorna. Betänkandet innehåller mycket detaljerade anvisningar för dessa skolors uppbyggande. Där skulle en stor del av provårsutbildningen kunna bedrivas, i nära kontakt med undervisningen i psykologi och pedagogik. Provårsutbildningen skulle innefatta auskultationer, egna undervisningsserier och personlig handledning. En handledare och två aspiranter skulle tillsammans ta hand om undervisningen i två klasser. Aspiranttjänstgöringen skulle utföras även i andra skolformer än den valda för att ge kännedom om arbetet på olika stadier.

En förändring i behörighetskraven hade gjorts redan 1952 för att lindra den akuta lärarbristen vid läroverken. Folkskollärare som tog fyra betygsheter⁴¹ i den filosofiska ämbetsexamen skulle räknas som behöriga till adjunktstjänst, och folkskollärare med mindre än fyra betygsheter skulle kunna anställas vid läroverken med tillägg på ordinarie folkskollärlön.

Delegationen uteslöt inte lämplighetsprov som urvalsinstrument, men varnade för de risker för likriktning och godtycklighet som ett sådant förfarande kunde föra med sig, och hänsköt till de kommande forskarna vid lärarhögskolan att analysera frågan. På samma sätt undvek man att uttala sig om betygssättningen inom lärarutbildningen.

⁴¹ En betygsheter motsvarar i dagens system 30 högskolepoäng (hp).

Som exempel kan här återges timfördelningen vid den tänkta mellanskolläraryrket:

Ämne	Termin 1	Termin 2	Termin 3	Termin 4	Summa timmar
Pedagogik	50	44	52	28	174
Studieteknik	2				2
Bibliotekskunskap	4		8		12
Fonetik samt tal- och röstvård	2				2
Hospitering	90	92			182
Auskultationer	30	60	18		108
Kristendoms-kunskap	32	12	12		56
Modersmålet	40	16	24		80
Biologi	12	14	12		38
Teckning	32	32	16		80
Musik	32	24	16		72
Gymnastik	36	40	16		92
Samhällskunskap	40	8	12		60
Matematik		24	16		40
Fysik		24			24
Välskrivning		16			16
Skolhygien		12		4	16
Barnlitteratur		8			8
Kemi		24			24
Geografi		16	8		24
Historia		10	8		18
Tekniska hjälpmedel		6	6		12
Psykologisk-pedagogisk statistik			12		12
Undervisningsövning			80	120	200
Konsthistoria			8		8
Läs- och skrivsvårigheter			12		12
Metodik i flerklassundervisning			20		20
Röst- och talrubbingar				8	8

Värt att särskilt notera är det relativt låga antalet undervisningstimmar i matematik och det höga antalet timmar i övningsämnen.

2.2.2 1960 års lärarutbildningssakkunniga (LUS)

1965 avgav 1960 års lärarutbildningssakkunniga sitt digra betänkande. Inledningsvis konstaterades att skolan radikalt ändrat karaktär, och att lärarutbildningen därför behövde reformeras. 1964 nådde de första kullarna i enhetsskolan, hädanefter kallad grundskolan, upp till årskurs 9 och planerna på ett reformerat gymnasium blev alltmer konkreta. Utvecklingen påverkade lärarutbildningen på flera sätt. Den förlängda skolgången och en kommande mer allmän gymnasieskola ökade behovet av lärare totalt sett. Elevkategorier som tidigare inte hade nått så långt skulle nu finnas på

högstadiet och i gymnasieskolan. Helt nya ämnen, i första hand av praktisk karaktär men även vissa allmänna, infördes i och med läroplanen för grundskolan (Lgr 62). Man kunde redan förutse att uppdelningen av årskurs 9 i en gymnasieförberedande och flera praktiska grenar inte skulle bli långlivad; ytterst få elever valde de praktiska grenarna.

Lärarhögskolorna var nu en realitet. Den första lärarhögskolan hade inrättats i Stockholm (dock inte i Vällingby) 1956 och fått efterföljare i Malmö 1960, Göteborg 1962 och Uppsala 1964. Fler-talet seminarier fanns kvar. Försöks- och demonstrationsskolor hade tillkommit. Motivet var att få en samordning mellan teori och praktik byggd på vetenskaplig grund.

Lärarbristen var en bekymmersam realitet. Läsåret 1964/65 saknades drygt 5 000 lärare inom grundskolan och 1 100 inom gymnasieskolan. De sakkunniga konstaterade att de prognoser av lärarbehovet som gjorts alla hade slagit fel. För ämneslärarna tillkom dessutom svårigheten att förutse "lärarbenägenheten" hos de studerande vid filosofisk fakultet, som ju bedrev sina ämnesstudier innan de sökte till lärarhögskolan. Den möjlighet för folkskollärare att vidareutbilda sig för tjänstgöring på högstadiet som öppnats 1952 som en nödlösning sågs nu som en självklar och rent av önskvärd del av lärarutbildningen.

Med nya elevkategorier på högstadiet och i gymnasieskolan krävdes enligt de sakkunniga ett förändrat arbetssätt för lärarna. Större tonvikt skulle läggas på individualisering och på personlighetsfostran. Skolan måste betraktas som en "organisk enhet" (s. 78) där elever med olika förutsättningar skulle arbeta sida vid sida och tillsammans. Disciplinproblem skulle inte längre ses som "korrektionsproblem" utan som ett symptom på ett skolarbetet inte var optimalt organiserat. Lärarna borde släppa kravet på "fixa, i minnet kvarhållna kunskaper" och istället bibringa eleverna "förmåga att orientera sig i allt det nya" (s. 83). Även om det livslånga lärandet ännu inte var myntat som term, uttalades behovet av att lärarna även i sin yrkesverksamhet ständigt skulle inhämta nya kunskaper.

Lärarna skulle också samverka med varandra i större utsträckning, även mellan stadierna, och detta borde stimuleras redan under utbildningen genom systematisk integration av momenten pedagogik, metodik, praktik och, i görligaste mån, ämnesstudier. Här fanns ett gemensamt innehåll i form av "grundläggande delar" som

med fördel kunde bedrivas i grupper sammansatta av studenter från olika lärarkategorier.

LUS föreslog en lärarutbildning med tre olika kategorier. Tillträde till utbildningen skulle endast kunna ske efter genomgången gymnasieutbildning (vilket inte var fallet tidigare för små- och folkskollärarna).

Lågstadielärarna föreslogs även fortsättningsvis få en tvåårig utbildning. Särskild ämnesfördjupning skulle ske i svenska och religionskunskap (som nu skulle ersätta kristendomskunskap).

Mellanstadielärarnas utbildning skulle bli två och ett halvt år. Den särskilda ämnesfördjupningen skulle ägnas svenska och engelska, och den längre utbildningstiden ge utrymme för tillvalsfördjupning i ett ytterligare ämne.

För ämneslärarna tänktes en uppläggningsmodell där utbildningen av lärare för högstadiet och gymnasieskolan var gemensam de första två åren, då två ämnen studerades. Sedan skulle kandidaterna välja mellan ett tredje ämne, vilket ledde till tjänstgöring på högstadiet, eller att fördjupa sig i de två ämnena ytterligare två år för att nå gymnasieläraryrket. Därefter följde ett år vid lärarhögskola. Utbildningen för högstadiet blev på detta sätt fyra år och för gymnasieskolan fem år.

För lektorer gällde i princip genomgången forskarutbildning, helst med gymnasieläraryrket som grund. Utbildningen skulle avslutas med en ettårig praktisk-pedagogisk utbildning, med särskild inriktning på huvudlärarskap.

Betänkandet tog upp kongruensproblemen mellan vissa skolämnen och universitetsämnen, där samhällskunskap ju redan vållat 1946 års skolkommision huvudbry. Nu tillkom naturkunskap, men även svenska, historia, matematik, biologi, fysik och kemi konstaterades vara sammansatta av flera universitetsämnen, vilket krävde avvägningar i den tänkta ämneslärarutbildningen. Rationaliseringsvinster kunde uppnås genom att ämnena studerades i viss ordning för att garantera baskunskaper, exempelvis kemi före biologi eller matematik före fysik.

Liksom för 1952 års utredning återges här förslaget till timfördelning av mellanstadieläro-utbildningen:

Ämne	Termin 1	Termin 2	Termin 3	Termin 4	Termin 5	Summa timmar
Svenska (ämnesstudier)	115	90				205
Svenska (metodik)	8	16	4	22		50
Matematik (ämnesstudier)	30					30
Matematik (didaktik)	8	16	3	13		40
Orienteringsämnen ⁴² (ämnesstudier)		20	40	40	20	120
Orienteringsämnen (didaktik)	8	22	3	35	20	88
Religionskunskap	45	15				60
Obligatoriskt tillval			108	92		200
Bild- och formarbete	34	33		33		100
Musik eller gymnastik ⁴³ (obl.)	24	24	3	6	3	60
Musik eller gymnastik (tillval)	75	75		30	30	210
Psykologi och allmän pedagogik	42	40		42	76	200
Skolhygien					14	14
Handskrivning	16					16
Auskultationer	30	90		60		180
Praktiktjänstgöring			260		260	520

Utökningen av utbildningen med en termin tillkom i synnerhet ämnet svenska (tidigare kallat modersmål) och de praktiska och estetiska ämnena. Det obligatoriska tillvalet var också en nyhet.

LUS diskuterade också läro-utbildningens administrativa struktur, och förespråkade inrättandet av särskilda nämnder vid universiteten för att garantera att läro-utbildningsspecifika frågor beaktades vid ämnesinstitutionerna. Även om det bedömdes viktigt att ämnesundervisningen förblev vid universiteten, stärktes läro-högskolorna genom att de föreslogs utgöra examensmyndighet för samtliga läro-kategorier. Den centrala ledningen av läro-utbildningen skulle underställas Skolöverstyrelsen för att garantera utbildningarnas yrkesrelevans och kontakt med verksamhetsfältet.

Bland annat på grund av denna önskade näro-kontakt, gjorde de sakkunniga ett par yttranden angående lärarna vid läro-högskolorna på ett sätt som sannolikt kommit att påverka läro-utbildningen under lång tid. Liksom 1952 konstaterade man att det vore orealistiskt att kräva doktorsexamen för samtliga lärare, särskilt med tanke på det utökade uppdraget. För att få lektorstjänst vid läro-högskolorna skulle det därför räcka med licentiatexamen. Kompe-

⁴² Inom orienteringsämnen (OÄ) rymdes samhällskunskap, historia, geografi, biologi, fysik och kemi.

⁴³ De studerande skulle få välja att specialisera sig på gymnastik eller musik. Timfördelningen mellan terminerna varierade något mellan de båda inriktningarna, men summan var densamma.

tenskraven för metodiklektorerna var endast lärarexamen samt ”fördjupade insikter”, för att inte icke-akademiker från de tidigare utbildningsformerna skulle riskera att utestängas.

LUS menade att tiden nu var mogen att definitivt avveckla seminarierna, men man insåg att det inte var möjligt att snabbt bygga upp motsvarande utbildningsorganisation vid de befintliga lärarhögskolorna, och inte heller att skapa nya lärarhögskolor. Så kallade ofullständiga lärarhögskolor (utan alla utbildningsgångar) hade inrättats i Umeå 1963 och Linköping 1968.

Fler fullständiga lärarhögskolor borde enligt betänkandet byggas upp. I väntan på dessa blev kompromissförslaget att seminarierna i Jönköping och Karlstad inrättades som filialer till lärarhögskolorna i Stockholm och Göteborg. När lärarhögskolan i Umeå stod färdig borde seminarierna i Härnösand och Luleå på samma sätt utgöra dess filialer. De sakkunniga kom också med detaljerade lokaliseringförslag, bland vilka man kan notera tanken att Lärarhögskolan i Stockholm borde samlokaliseras med universitetet i samband med dess flytt till de nya lokalerna i Frescati, något som nära 50 år senare nu blivit verklighet.

I LUS trädde psykologin tillbaka till förmån för en mer empiriskt orienterad pedagogisk forskning. Pedagogiken borde kopplas till en starkare målinriktning. Forskningen borde behandla tre huvudområden: målet för undervisningen, undervisningsprocessen och dess betingelser samt utvärderingen av undervisningsresultatet. Detta kan ses som ett uttryck för den tidsanda som präglade decenniet efter de stora skolreformerna och den tid då Skolöverstyrelsen var huvudman för lärarutbildningarna.

1967 kom så regeringens proposition angående lärarutbildningen, som samma år antogs av riksdagen. På flera punkter gick man emot LUS förslag. Lågstadielärarutbildningen blev två och ett halvt år lång, och fackskola kunde utgöra grund för utbildningen. Mellanstadielärarutbildningen blev treårig. I fråga om ämneslärarna blev beslutet att personer med adekvat akademisk examen och praktisk-pedagogisk utbildning var behöriga till tjänst både på högstadiet och gymnasieskolan. 1969 modifierades detta till att lärare på gymnasieskolan behövde minst tre betygsenheter i ett av tjänstens ämnen.

2.2.3 Lärarutbildningskommittén och Barnstugeutredningen

1972 presenterade Lärarutbildningskommittén (LUK) sitt betänkande *Fortsatt reformering av lärarutbildningen*. Denna kommitté hade fått i uppdrag att utreda övnings- och yrkeslärarutbildningarna. Alla berörda ämnen kallades tillsviðare "LUK-ämnen", och de förslag som kommittén lade berörde samtliga lärarkategorier utom de allmänna ämnena. Termerna övnings- och yrkeslärare avskaffades, och ersattes med sifferkoder för de olika kategorierna. Enligt detta system blev exempelvis lärare i kontorsämnen för gymnasieskolans ekonomiska och merkantila linjer "lärare 137". Utbildningarna kom i viss mån också att inordnas i den ordinarie lärarutbildningen, men LUK:s förslag om tvåämneskombinationer för dessa grupper blev inte verklighet förrän långt senare.

1975 presenterade 1968 års barnstugeutredning sitt betänkande *Utbildning i samspel*⁴⁴ avseende grundutbildning av personal i förskola och fritidshem samt deras fortbildning och vidareutbildning. Utredningen föreslog återkommande utbildning i tre steg. Det första steget omfattade barnskötarutbildning, det andra förskolläro- och fritidspedagogutbildning och det tredje vidareutbildning. Förskolläro- och fritidspedagogutbildningarna skulle organiseras som en sammanhållen högskoleutbildning, med en specialisering under de två sista terminerna mot förskola respektive fritidshem. En 50 veckors utbildning för låg- och mellanstadielärare som önskade utbilda sig för förskole- och fritidshemsverksamhet föreslogs. Den sedan förskolläro- och fritidspedagogutbildningens ursprung ingående förpraktiken slopades helt för denna utbildning.

2.2.4 Lärarutbildningsutredningen 1974 (LUT)

1978 kom betänkandet från 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74). Bevekelsegrunderna för utredningen var, liksom 1960, att skolan hade genomgått grundläggande förändringar som påverkade lärarrollen och därigenom lärarutbildningen. Nya läroplaner hade kommit för grundskolan 1969 och för gymnasieskolan 1971. Grundskolan var nu sammanhållen i nio år, och gymnasieskolan hade funnit sin form med treåriga teoretiska linjer, tvååriga huvudsakligen yrkesförberedande linjer och en mängd specialkurser. 1974 kom dessutom SIA-utredningen (Skolans inre arbete) med sina

⁴⁴ SOU 1975:67.

tankar om bland annat samlad skoldag och organisation i arbetslag, vilket förutsatte en mer flexibel lärarresurs.

Enligt LUT 74 hade lärarutbildningen inte förmått ge den helhetssyn på eleven som krävdes om intentionerna i läroplan och SIA skulle kunna uppfyllas. Här fanns en tydligt fostrande dimension. Läraren hade ett ”medansvar för elevens totala personlighetsutveckling” (s. 24) och till de centrala uppgifterna hörde att främja ett demokratiskt arbetssätt och en större öppenhet från skolan mot det omgivande samhället. Lärarna skulle i framtiden få ett allt större ansvar för skolans sociala engagemang. Kunskapsförmedling var däremot inte längre en lika central uppgift, utan eleven skulle stimuleras att ”själv söka kunskap, analysera, väga, fatta beslut, påverka och förändra” (ibid.). Lärarens roll blev i konsekvens härmed snarare ”stödjande och stimulerande”.

Lärarutbildningens inre arbete skulle också präglas av dessa tankar. Beslut om utbildningens innehåll och utformning skulle så långt möjligt delegeras till den enskilda studentgruppen. Eftersom skolan skulle vara organiserad i arbetslag, måste lagarbetet som modell genomsyra också lärarutbildningen. Projekt- och problemorienterad undervisning borde vara prioriterade arbetssätt. Den graderade betygsättningen sågs här som ett hinder, och lämplighetsprövningar avvisades med argumentet att en pålitlig mätning av lärarlämplighet inte var möjlig. Linjenämnderna borde stärkas i förhållande till ämnesinstitutionerna. Allmänt sett borde lärarutbildningen ge utrymme för större valfrihet och uppmuntra större självständighet.

Lärarutbildningens nära anknytning till universitet, som framhållits i de tidigare utredningarna, tonades ned. Istället borde lärarutbildning anordnas på så många orter som möjligt. Det krävdes dock att studentunderlaget var tillräckligt för att garantera ett rimligt antal specialiseringar. Utredningen ansåg att grundskollärarutbildningen kunde förläggas till 12–15 orter, medan ämneslärarutbildningen borde koncentreras till sex orter. 1968 hade lärarhögskolorna i Umeå och Linköping inrättats, och nio tidigare seminarier uppgraderats till ”ofullständiga” lärarhögskolor. LUT 74 menade att 1967 års lärarutbildningsreform inte hade inneburit att olika studentgrupper, och därigenom lärarkategorier, förts närmare varandra som avsikten varit.

LUT 74 föreslog en huvudsakligen sammanhållen grundskollärarytbildning om 140 poäng⁴⁵ med 20 poängs obligatorisk fortbildning. Argumenten för denna förändring var att klarare spegla uppdelningen mellan grundskola och gymnasieskola, men i gengäld betona grundskolans enhet och exempelvis lösa upp den skarpa gränsen mellan årskurs 6 och 7. Man hade också konstaterat att endast cirka 3 procent av de adjunkter som hade formell kompetens att tjänstgöra både på högstadiet och i gymnasieskolan gjorde detta.

60 av 140 poäng skulle därför vara gemensamma för alla studerande och utbildningens första år bestå av en praktisk-pedagogisk orienteringskurs. Inslag av pedagogik, metodik och praktik skulle sedan komma under de följande fem terminerna parallellt med övriga studier. Under termin 2 och 3 skulle ett kommunikationsinriktat basblock ges med en gemensam första del och sedan alternativa fördjupningskurser i svenska och matematik.

Terminerna 4 till 6 skulle inrymma 60 poängs specialisering. För studerande inriktade på lägre årskurser fanns två alternativ: miljökunskap samhällsorienterande och miljökunskap naturorienterande, där 10 poäng engelska och 20 poäng praktiska och estetiska ämnen var obligatoriska. Miljökunskapens centrala plats motiverades inte bara med miljöfrågornas ökade betydelse, utan också med att miljökunskapen uppfattades som mer könsneutral än "traditionell" naturvetenskap och därför kunde locka fler kvinnor till denna inriktning. För studerande inriktade på de högre årskurserna fanns tre varianter: samhällsorienterande ämnen (SO), naturorienterande ämnen (NO), samt främmande språk (engelska och tyska eller franska). Dessutom fanns en icke årskursinriktad specialisering avseende ett av de praktiska och estetiska ämnena, samt en "annan specialisering" avsedd bland annat för hemspråkslärare.

För tjänstgöring i gymnasieskolan och inom vuxenutbildningen föreslog LUT 74 tre olika utbildningsvägar. Den direkta vägen innebar en utbildning där ämnesstudier och praktisk-pedagogisk utbildning hölls samman inom ett antal utbildningslinjer. Elva sådana linjer föreslogs, varav en var helt teoretiskt inriktad, ämneslärarlinjen. Linjernas längd varierade mellan 80 och 180 poäng, och för samtliga uppgick inslaget av praktisk pedagogik till 40 poäng. Den indirekta vägen innebar en praktisk-pedagogisk utbildning efter avslutade akademiska ämnesstudier. Denna rekommenderades

⁴⁵ 20 poäng innebar en termins heltidsstudier. Från 2007 används termen högskolepoäng. 30 högskolepoäng (hp) innebär en termins heltidsstudier.

inte i första hand, men sågs som en möjlighet att snabbt öka antalet lärare i en bristsituation. En tredje väg var avsedd för grundskollärare som ville vidareutbilda sig för tjänst på gymnasieskolan. Genom att tillgodoräkna sig relevanta ämnesdelar i grundskollärarytbildningen samt ytterligare studier i två ämnen skulle grundskollärare kunna bli behöriga för gymnasieskolan.

LUT 74 uttalade sig mycket positivt till förekomsten av lektorer i skolan, och såg gärna att lektorstjänster inrättades även i grundskolan samt inom gymnasieskolan i ämnen där sådana tjänster saknades. Vad gäller lärare i praktiska och estetiska ämnen uttalade utredningen som önskvärt att dessa även undervisade i något teoretiskt ämne, men tillade att det inte vore realistiskt.

Ett originellt förslag i LUT 74, präglad av tidsandan, blev aldrig verklighet. Det gällde kravet på minst 15 månaders obligatorisk arbetslivserfarenhet utanför skolvärlden för tillträde till all lärarutbildning. Även lärarutbildarna borde få möjlighet att komplettera sin arbetslivserfarenhet, men här avstod utredningen försiktigtvis från att ställa några krav. I övrigt borde de normala förkunskapskraven för grundskollärarytbildningen vara fullständigt gymnasiebetyg från de treåriga gymnasielinjerna⁴⁶. För SO-inriktningen kunde tvåårig social linje räcka.

Tidig kritik mot praktikens plats och organisation i 1967 års reform hade lett till att en ny praktikorganisation införts 1973, som LUT 74 förhöll sig positiv till. Enligt denna skulle praktikant och handledare bilda ett lärarlag, vilket passade väl med det tänkta framtida arbetssättet. Dessutom ingick samhällsinriktad praktik på institutioner utanför skolan, något som dock redan fått utstå en hel del kritik.

Det praktisk-pedagogiska blocket skulle uppfylla tre funktioner:

- en pedagogisk orienteringsfunktion,
- en yrkesprövningsfunktion och
- en utvecklingsfunktion.

Probleminriktning och lagarbete skulle prägla blocket, och tyngdpunkten läggas på praktik och fältstudier.

Kommunikationsblocket skulle täcka följande områden:

- villkoren för kommunikation i samhället

⁴⁶ Alternativt tre årskurser på fyraårig teknisk linje.

- språk- och begreppsutveckling
- språkliga handikapp
- invandrabarns språkliga situation
- barns och ungdomars läsning
- litteratur från i dag och i går
- centrala matematiska begrepp
- matematiksvårigheter
- de praktiska och estetiska ämnenas betydelse
- grundläggande villkor för inläring
- sociala relationer
- pedagogiska tillämpningar
- specialpedagogiska frågor.

Det var dock väsentligt att inte se dessa områden som åtskilda, utan som en helhet. Inom ämnesstudierna var ämnesdidaktik ett centralt begrepp och skulle bestå av delarna vetenskapsteori, läroplansteori och ämnesstruktur.

Vikten av utbildningsmetodisk forskning, och även forskarutbildning, framhölls särskilt i utredningen. LUT 74 vidgade frågan om vad som kunde vara forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning. Forskarutbildning inom olika ämnen liksom metodik i anslutning till ämnen fogades nu till forskarutbildning i pedagogik och allmän metodik eller didaktik. Forskningen skulle utgöra en integrerad del av lärarutbildningen. Det var inte bara forskningen som skulle berika lärarutbildningen utan också lärarutbildningen som skulle berika forskningen. Detta menade utredningen var en förutsättning för förändringsberedskap. Begreppet utbildningsvetenskap användes som en samlingsterm för forskning av relevans för lärarutbildning.

2.2.5 Propositionen 1984 – grundskollärarytbildningen

Trots LUT 74 kom 1967 års uppläggning av lärarutbildningen med mindre justeringar att leva vidare fram till 1988. Den lärarutbildning som då infördes var resultatet av bearbetningen av LUT 74.⁴⁷ Gymnasieskolan lämnades tillsviare utan åtgärd, vilket innebar att den tidigare ämneslärarutbildningen i praktiken blev en gymnasie-lärarutbildning. Inte heller förskollärarutbildningen blev föremål för några förändringar.

I propositionen 1984 föreslogs en sammanhållen grundskollärarutbildning med två inriktningar, en på årskurs 1–7 och en på årskurs 3–9. Inriktningen på årskurs 1–7, ”tidigarelärare”, skulle omfatta 140 poäng och innehålla en fördjupning inom antingen matematik och naturorienterande ämnen eller svenska och samhällsorienterande ämnen. Inriktningen på årskurs 3–9, ”senarelärare”, skulle omfatta mellan 140 och 180 poäng och fyra specialiseringar: samhällsorienterande ämnen eller naturorienterande ämnen (160 poäng), svenska och två främmande språk (180 poäng), eller praktiskt/estetiskt ämne tillsammans med svenska, matematik eller språk (140–180 poäng). Försök med tvåämnesutbildning för lärare i praktiska och estetiska ämnen hade då redan pågått sedan 1977. Det ansågs inte möjligt att konstruera en ”odifferentierad lärarutbildning” för hela grundskolan.

1980 hade en ny läroplan för grundskolan kommit (Lgr 80), som betonade ökad målstyrning. De grundläggande färdigheterna (läsa, skriva, tala och räkna) var centrala, samtidigt som temastudier infördes och ett mer ”undersökande och experimentellt arbetssätt” rekommenderades. Att grundskolan nu hade fått en ny läroplan som accentuerade skillnaderna mellan den obligatoriska och den frivilliga skolan borde också framgå av lärarutbildningens struktur. Däremot framhölls vikten av samverkan mellan förskola och grundskola.

Temastudier och SO- respektive NO-block fick dock inte minska ämnenas betydelse. Detta gällde i synnerhet lärarutbildningen, eftersom den skulle följa den vetenskapliga utvecklingen och ge lärarna förutsättningar att ge eleverna en ”grundläggande struktur för kunskapen”. Att lärare i viss utsträckning undervisade i ämnen de inte hade utbildning för sågs som ett problem. ”Senarelärare” med SO- eller NO-inriktning skulle således studera alla sina respektive fyra ämnen, varav två i 40 poäng och två i 20 poäng. För

⁴⁷ Prop. 1984/85:122. *Lärarutbildning för grundskolan*.

lärare i svenska och språk gällde 60 poäng i svenskämnets delar och 20 respektive 40 poäng i två språk. Den praktisk-pedagogiska utbildningen (PPU) skulle för alla omfatta 40 poäng.

I fråga om lärarutbildningens organisation konstaterades att en mer precis styrning av lärarutbildningen än av andra högskoleutbildningar var motiverad, eftersom lärarutbildningen sågs som "ett medel att förverkliga samhällets intentioner med skolan" (s. 9). Anknytningen till verksamhetsfältet skulle garanteras genom representation från skolväsendet i berörda linjenämnder. Samtliga lärarutbildningar var sedan 1977 delar av det reguljära högskoleväsendet. Lärarhögskolan i Stockholm var den enda återstående lärarutbildningsanstalt som inte var integrerad i ett allmänt lärosäte, om man inte räknar de estetiska lärarutbildningarna vid de konstnärliga högskolorna i Stockholm.

2.2.6 Arbetsgruppen för översyn av lärarutbildningen (1996)

1988 infördes den nya grundskollärarutbildningen, i stort sett enligt de planer som dragits upp av propositionen 1984. Den viktigaste avvikelsen var att "senarelärarna" skulle utbildas för årskurs 4–9 istället för 3–9. Med de nya läroplaner som började gälla för skolan 1994 fanns åter ett behov av att reformera lärarutbildningen. Skolan hade decentraliserats och statens styrning skulle ske i form av mål- och resultatuppföljning. Antalet fristående skolor växte snabbt. Grundskolans indelning i stadier avskaffades formellt från och med läsåret 1995/96, även om de kom att bestå i många kommuner. Lärarutbildningens utformning var ett av få medel som återstod för staten att påverka skolans utveckling. Skolöverstyrelsen hade ersatts av det betydligt mindre Skolverket 1991.

En arbetsgrupp tillsattes 1995 för att göra en förstudie av lärarutbildningen inför en kommande större översyn. Den publicerade året därpå rapporten *Lärarutbildning i förändring*.⁴⁸

Arbetsgruppen konstaterade att lärarutbildning i någon form anordnades av 23 lärosäten, med "högst varierande förutsättningar" i fråga om volym och vetenskaplig grund. Ett antal brister kunde identifieras. Behovet av ett "särskilt beslutsorgan" betonades, liksom en vilja till återgång till systemet med externa ledamöter i lärarutbildningsnämnder. Examinationen borde göras mer krävande, och sambandet mellan ämnesstudier och praktik bli tyd-

⁴⁸ Ds 1996:16.

ligare. Trots att merparten av lärarutbildningen bedrevs vid ämnesinstitutioner identifierade sig inte dessa som lärarutbildningsinstitutioner, vilket komplicerade ansvars- och styrningsfrågan. Arbetsgruppen frågade sig också hur relevant den vetenskapliga grunden vid ämnesinstitutionerna var för de blivande lärarna, eftersom den sällan behandlade didaktiska eller ämnesteoretiska problem. Inom lärarutbildningarna fanns en alltför normerande tradition, och för lite tid gavs till självstudier och seminarier. Samtidigt hade det ofta uppfattats som svårt att ”ställa och uppfatta tydliga krav”. Det faktum att graderade betyg inte förekom inom den mer yrkesinriktade delen skapade en risk för att utvecklingen av lärarprofessionaliteten inte kunde utgöra en konkurrensfördel (s. 62). Extern examination rekommenderades.

I dimensioneringsfrågan konstaterades på nytt att prognoserna för lärarutbildning inte fungerat, och nu tillkom det faktum att en mycket mindre andel av ”tidigarelärarna” än avsett hade valt den matematisk-orienterande fördjupningen. Experimentverksamheten med tvåämnesutbildning för lärare i praktiska och estetiska ämnen hade lockat få sökande, och flertalet av dessa hade gått över till ettämnesutbildning.

Den decentraliserade och målstyrda skolan skulle lämna över till yrkesutövarna att organisera arbetet inom måldokumentens allmänt hållna formuleringar och riktlinjer för garanterad undervisningstid. Lärarna skulle nu inte bara ha ansvar för sin egen undervisning, utan också för utvecklande av lokala planer. De förväntades ”tillsammans med andra skapa miljöer för elevernas lärande och liv” (s. 49). Detta krävde en förstärkning av lärarnas professionella kunskapsbas, både didaktiskt och socialt, där den ”reflekterande praktikern” skulle vara idealet.

2.2.7 Lärarutbildningskommittén 1997 (LUK)

Året efter arbetsgruppens rapport kom så direktiven till en kommitté med uppdrag att göra en total översyn av lärarutbildningens alla delar. Lärarutbildningskommittén (LUK 97) bestod huvudsakligen av ledamöter från de politiska partierna, men knöt också till sig ett antal sakkunniga på lärarutbildningens område.

Inledningsvis konstaterade kommittén att villkoren för arbetet som lärare förändrats under 1990-talet på en rad punkter: mål- och resultatstyrningen av skolan, den samordnade grundskolan, den

nya gymnasieskolan och läroplanen för förskolan. Läraren behövde nu behärska områden som lokal måltolkning, lokalt kursplanearbete, lokal utvärdering och förmåga att organisera läroprocesser. Lärarens grundkompetens skulle därför vara kognitiv, kulturell, kommunikativ, kreativ, kritisk, social och didaktisk. Såsom framställts även i tidigare utredningar menade LUK 97 att lärarrollen förändrats från att "enbart överföra information" till att "utvärdera och kritiskt granska såväl informationen i sig som hur barn, ungdomar och vuxenstudierande omvandlar denna till kunskap" (s. 11).

Skriuen innan den så kallade IT-bubblan punkterades uttrycker LUK 97 en stor tilltro till informationsteknikens genomgripande förändring av samhället och skolan. Internet hade medfört en "kommunikationsrevolution", som krävde ett "nytt förhållnings-sätt till information och kommunikation" (s. 54). Lärarens "rätt att tala från en överordnad position" (s. 52) utmanades i denna nya situation.

Läraren hade samtidigt en fostrande och samhällsbevarande roll. Det skulle vara varje lärares uppgift att "uppmärksamma, tydligt ta avstånd från och aktivt motverka företeelser som hotar något av samhällsfundamenten" (s. 14). Barn, ungdomar och vuxna skulle utbildas till att självständigt ställa egna frågor och söka svar. Lärarens uppgift vore att "på bästa sätt försöka stimulera en sådan process" (s. 53). LUK 97 konstaterade också att "barn och ungdomar har en inneboende längtan att få formulera sig, att skapa sin identitet osv." (s. 52). Vad som innefattades i "osv." framgår inte, men skolan måste, för att upplevas som meningsfull, tillgodose dessa uttryckta och underförstådda behov hos eleverna.

Redan inom lärarutbildningen skulle de blivande lärarna inskolas i det framtida arbetssättet: utbildningens arbetsformer skulle vara "ett medel för studenternas förberedelser för yrket" (s. 17), något som känns igen från 1960 och 1974 års utredningar. En sammanhållen lärarutbildning var ett mål i sig och sågs som en "grundbult i strukturen" (s. 123). Olika lärarkategorier skulle närmas varandra så att den gemensamma kompetensen utvecklades. Dessutom innebar en sammanhållen lärarutbildning att växlande behov av lärare för olika åldersgrupper skulle kunna pareras på relativt kort sikt genom att lärare enkelt kunde flyttas mellan årskurser och skolformer, ett sedan länge framställt önskemål från kommunerna.

Kommittén föreslog en enda lärarutbildning med tre delar:

- ett gemensamt allmänt utbildningsområde (AUO)

- ett område med olika inriktningar
- ett specialiseringsområde för breddning och fördjupning.

Det allmänna utbildningsområdet skulle inte uppfattas som ett basblock, utan fördelas över hela utbildningen, och innehålla för läraryrket centrala kunskapsområden samt tvärvetenskapliga studier. Inriktningsområdet skulle inte uppfattas som ämnesstudier i vedertagen bemärkelse.

Utbildningarnas längd föreslogs bli 120 poäng (yrkeslärare), 140 poäng (förskola, förskoleklass, grundskolans tidigare år, fritidshem och modersmål⁴⁹), 160 poäng (ovanstående kategorier efter ytterligare specialisering), 180 poäng (grundskolans senare år och gymnasieskolan), 200 poäng (svenska eller samhällskunskap för gymnasieskolan). Det kan noteras att det i förslaget till examensbeskrivning för den sammanhållna lärarexamen talades om "undervisning och annan pedagogisk verksamhet". Märkligt nog fanns inga formulerade krav på IT-kunskaper, vilket fanns med i de då gällande examensbeskrivningarna. Inte heller kraven på kunskaper om grundläggande läs-, skriv- och matematikinläring som gällt "tidigarelärarna" behölls.

Införandet av ett obligatoriskt examensarbete skulle ge studenterna förmåga att systematiskt reflektera över "inhämtade kunskaper i relation till den kommande yrkesverksamheten" (s. 19). Hela skolan skulle i förlängningen bli en lärande organisation, där alla lärare reflekterade kritiskt över sin praktik. Examensarbetet skulle ha en inriktning på den kommande yrkesverksamheten, och företrädesvis behandla utbildningsvetenskapliga frågeställningar. Att påbörja ett livslångt lärande var nämligen ett centralt mål för lärarutbildningen.

AUO skulle omfatta 60 poäng, och innehålla följande centrala kunskapsområden:

- lärande och undervisning (hur läroprocesser bäst utformas)
- socialisation, kulturfrågor och samhälle (alla barns, ungdomars och vuxenstuderandes känsla för demokrati, samhörighet och solidaritet)
- yrkesverksamhetens samhällsuppdrag, demokrati och värdegrund.

⁴⁹ Hemspråkslärare enligt tidigare vokabulär.

Det andra huvudområdet, inriktningsområdet, vars omfattning varierade från 40 till 80 poäng, kunde utgöras av "traditionella skolämnen", men dessa skulle bara ses som exempel på inriktningar. Andra exempel kunde vara "nya universitetsämnen", "tematiska studier" eller "kompetensområden".

Inom specialiseringsområdet skulle studenterna ytterligare profilera sin lärarkompetens genom breddning, det vill säga ytterligare en inriktning, fördjupning i exempelvis ett ämne, ett perspektiv på inriktningen, som "naturkunskap med inriktning på vuxna", eller slutligen ett kunskapsområde som specialpedagogik eller IT. Specialiseringsområdet kunde omfatta 20 till 80 poäng. Studenterna skulle därigenom kunna skapa sin "individuella kompetensprofil" (s. 136).

Såväl AUO som inriktningsstudier skulle innehålla tvärvetenskapliga studier, vilket motiverades med behovet av att de blivande lärarna fick "erfarenheter av hur kunskap bildas och kan organiseras när traditionella ämnesgränser bryts upp" (s. 127). Detta skulle hjälpa lärarna att "samarbeta med lärare med olika inriktningar och specialiseringar för att bättre möta elevernas olika erfarenheter, frågor och problem" (s. 129).

Specialpedagogik föreslogs, liksom av LUT 74, utgöra ett obligatoriskt inslag i lärarutbildningen för att alla lärare skulle kunna möta den "naturliga variationen av elevers olikheter" (s. 24). Ingen särbehandling av elever i behov av särskilt stöd skulle få göras och specialundervisning likställdes med kvarsittning eller avstängning. Alla lärare måste därför vara specialpedagogiskt kunniga, och grundläggande specialpedagogik utgöra en väsentlig del av det allmänna utbildningsområdet. Dessutom skulle specialpedagogik utgöra en av lärarutbildningens inriktningar, samt finnas som specialisering för att möjliggöra fördjupning. Vidare skulle påbyggnadsutbildningen till specialpedagog stärkas genom att den handledande och rådgivande funktionen betonades. Med det systemperspektiv som kommittén företrädde, var det nämligen inte enskilda elever utan skolan som helhet som var i behov av specialpedagogiskt stöd (s. 192).

Den föreslagna strukturen krävde att behörighetsreglerna justerades. En enda huvudingång till utbildningen förutsatte att kraven inte kunde vara särskilt specifika: svenska B, engelska B och samhällskunskap A skulle räcka som standardbehörighet. För att säkerställa att studenter med inriktning på tillräckligt många ämnesområden skulle kunna komma in på lärarutbildningen föreslogs ett

inte närmare definierat system där högskolorna ”i vissa fall” skulle kunna göra alternativa urval bland de sökande. Att kräva exempelvis gymnasiebetyg i relevant språk för språklärare vore dock enligt LUK 97 att begränsa studenternas fria val alltför mycket.

Verksamhetsförlagd utbildning (VFU) skulle ingå i såväl AUO som inriktningsområde med 10 poäng vardera. På detta sätt skulle en både kvalitativ och kvantitativ förstärkning ske av den praktiska yrkeskunskapen. Precis som tidigare utredningar betonade LUK 97 behovet av närmare koppling mellan teori och praktik, och behovet av närmare kontakt mellan lärarutbildningen och verksamhetsfältet. Staten borde dock avhålla sig från att reglera hur denna samverkan skulle ske.

I fråga om lärarutbildningens inre organisation konstaterade kommittén att den föreslagna uppläggnings gav stor frihet åt lärosätena att sätta sin lokala prägel på lärarutbildningen. Inom ramen för specialiseringsområdet, och tack vare mer nätbaserad utbildning, skulle studenterna kunna välja lokala kurser från andra lärosäten.

Lärarutbildningskommittén föreslog, i LUT 74:s efterföljd, att utbildningsvetenskap skulle inrättas som ett nytt vetenskapsområde. Kommitténs motiv och argumentation för inrättande av ett utbildningsvetenskapligt vetenskapsområde kan grupperas utifrån två huvudlinjer:

- lärarutbildningsinstitutionernas tillgång till fasta forskningsmedel
- inriktning och omfattning av forskarutbildning och – i viss mån – forskning inom området.

Lärarutbildningens forskningsanknytning och forskning på lärarutbildningens område hade enligt kommittén begränsats av att institutioner med ansvar för lärarutbildning delvis stått utanför de fasta forskningsresurser som varit knutna till fakulteter. Forskning på lärarutbildningens område hade också missgynnats av att vara utspridd över flera fakultetsområden.

Kommittén ansåg att den forskarutbildning som bedrivits inte i tillfredsställande omfattning varit tillgänglig för studenter från lärarutbildningarna och inte heller inriktats mot frågor och områden av vikt för lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten. I detta sammanhang framhölls vikten av att lärare skulle

kunna göras behöriga till forskarutbildning utan att ha erforderliga 60 poäng i ett huvudämne.

Med utgångspunkt i tre huvudkategorier av institutioner, som kommittén benämnde ämnesinstitutioner, pedagogiska institutioner samt metodik- och didaktikinstitutioner, beskrevs översiktligt huvuddragen i den forskarutbildning som bedrivits. Kommittén ansåg att det saknades incitament för att prioritera forskning och forskarutbildning inom lärarutbildningsområdet. Den sistnämnda institutionskategorin saknade oftast fasta forskningsresurser och forskningen vid de två förstnämnda kategorierna hade inte svarat mot de behov som fanns. Vilka dessa behov skulle vara preciserades dock inte närmare i betänkandet.

De pedagogiska institutionerna och pedagogikämnet uppmärksammades särskilt. ”Pedagogikämnet har länge varit dominerande när det gäller forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet.” (s. 268) Men trots detta hade de pedagogiska institutionerna ”... ej förmått att bredda lärarutbildningens forskningsbas eller producera tillräckligt många doktorer för att fylla lektorstjänsterna inom lärarutbildningen.” (s. 257).

Kommittén menade vidare att ”Vad gäller de pedagogiska institutionerna och pedagogisk yrkesverksamhet bör noteras att forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet endast utgör en del av dessa institutioners verksamhetsfält.” (s. 269). I argumentationen för utbildningsvetenskap som ett nytt vetenskapsområde angav man att det skulle ”... bidra till ett klargörande av dessa institutioners roll i förhållande till lärarutbildning å ena sidan och till samhällsvetenskap å den andra sidan.” (s. 273). Detta senare påstående synes förutsätta att det finns en form av motsättning mellan samhällsvetenskap och en lärarutbildning med tydlig forskningsanknytning.

I betänkandet förs inte någon mer utförlig diskussion om vilken forskning, som bedrivits inom olika discipliner av relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Framför allt saknas ett internationellt perspektiv. Utbildningsvetenskap framstår i betänkandet som ett avgränsat nationellt forskningsområde. Den fråga som inte formuleras är: Vad finns det för nationell och internationell forskning inom andra discipliner, till exempel pedagogik, psykologi, sociologi, statsvetenskap och ämnesdidaktisk forskning, som skulle kunna tillvaratas inom lärarutbildningarna? Svaret på den frågan skulle i sin tur ha kunnat väcka frågan om hur den

forskning av relevans som funnits har tillvaratagits. Diskussionen förs av kommittén utifrån en nationell utgångspunkt och med fokus på produktion av kunskap. Forskning blir med ett sådant instrumentellt synsätt en nationell fråga knuten till lärarutbildningen som grund för forskarutbildning.

De problem som presenterades i betänkandet uppfattades kunna lösas genom inrättandet av ett nytt vetenskapsområde. Detta skulle innebära många fördelar för lärarutbildningens forskningsanknytning. Det skulle bland annat göra det möjligt att styra statliga medel till forskning och forskarutbildning inom området. Dessutom skulle ett nytt vetenskapsområde minska skillnaderna mellan olika lärarutbildningar genom att uppmuntra mindre och medelstora högskolor att utveckla verksamheten genom att få utbildningsvetenskap som vetenskapsområde och därmed rätt att självständigt bedriva forskarutbildning. Ett nytt vetenskapsområde skulle också bidra till att lärosätena tydligare definierade området och dess relationer till andra vetenskapsområden, vilket skulle gagna samverkan mellan institutioner och vetenskapsområden, mellan universitet och mindre och medelstora högskolor samt mellan universitet/högskolor och kommuner.

Kommittén förde en administrativ, organisatorisk argumentation kring frågor om lärarutbildningens forskningsanknytning och vilka olika beslutande organ som kunde etableras. Argumentationen inneslöt därför knappast någon analys av vilken kunskap som den utbildningsvetenskapliga forskningen skulle frambringa. Centralt blev själva konstruktionen av ett vetenskapsområde och ett forskningsråd.

2.2.8 Efter LUK 97

Lärarutbildningskommittén presenterade sitt betänkande, med titeln *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*, i maj 1999. Betänkandet avslutades med en rad reservationer på olika punkter från ledamöter av kommittén. Dessa rörde bland annat utbildningarnas längd. Remissreaktionerna på LUK 97 blev blandade. Flera högskolor var positiva och menade att den föreslagna lärarutbildningen passade väl med deras uppfattning, medan flera universitet var negativa. Några remissinstanser efterlyste en djupare analys av vad som kunde utgöra lärargemensamma kunska-

per, en tydlig problematisering av det förändrade läraruppdraget och mer tid för ämnesfördjupning.

Regeringen lade i maj 2000 fram sin proposition *En förnyad lärarutbildning*⁵⁰ där största delen av förslagen från LUK 97 återfanns. Riksdagsbeslutet kom i slutet av oktober 2000, och den nya lärarutbildningen skulle startas höstterminen 2001. En samlad uppvaktning hos regeringen med begäran att få skjuta upp starten av den nya utbildningen avlogs. Lärosätena fick extremt kort tid, ungefär två månader, på sig att organisera utbildningen innan information måste gå ut till blivande studenter inför vårens ansökningsomgång. Examensordningen fastställdes i slutet av januari 2001, långt efter det att lärosätena beslutat om utbildningens uppläggning.

En konsekvens av den nya gemensamma lärarexamen blev att samtliga lärosäten med någon form av lärarutbildning i september 2001 erhöll generell lärarexamensrätt. Ingen prövning skedde av förutsättningarna för att bedriva utbildning inom samtliga områden som lärarprogrammet täckte. Alla lärosäten kom dock inte att utnyttja denna möjlighet på grund av brist på adekvata lärarresurser, men några högskolor breddade sina utbud.

Vad gäller den vetenskapliga basen för lärarutbildningen delade regeringen kommitténs bedömning att den borde stärkas, men följde inte kommitténs förslag att inrätta utbildningsvetenskap som ett nytt vetenskapsområde. Istället hänvisade man till förslaget i propositionen *Forskning för framtiden – en ny organisation för forskningsfinansiering*⁵¹ i vilken föreslogs en ny organisation för forskningsfinansiering i form av Vetenskapsrådet. Inom detta ansåg regeringen att det borde inrättas en särskild kommitté för utbildningsvetenskap. Kommitténs uppgift borde vara att "... främja utvecklingen av utbildningsvetenskaplig forskning och forskarutbildning i nära anslutning till lärarutbildningen och med direkt relevans för lärarnas yrkesutövning." (s. 42)

Det område som rymdes inom samlingstermen utbildningsvetenskap var enligt regeringen i behov av särskilt stöd: "[Utbildningsvetenskap] rymmer en stor utvecklingspotential och bör med ett tydligt stöd kunna bli ett starkt forskningsområde. Den utbildningsvetenskapliga kommittén bör därför vara temporär under en uppbyggnadsfas." (ibid.) Utvecklingen inom utbildningsvetenskap borde utvärderas senast 2004 och när denna forskning blivit så

⁵⁰ Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*.

⁵¹ Prop. 1999/2000: 81. *Forskning för framtiden – en ny organisation för forskningsfinansiering*.

stark att "... den av egen kraft kan hävda sig gentemot annan forskning bör kommittén avvecklas och utbildningsvetenskap integreras inom Vetenskapsrådet eller annan forskningsfinansiers struktur." (ibid.)

I propositionen påpekade regeringen att det inom varje vetenskapsområde ryms många olika forskningsområden och att fakultetsnämnderna inte behöver sammanfalla med ett vetenskapsområde, utan kan sträcka sig över flera vetenskapsområden. För lärarutbildningens del föreslog regeringen att universitet och högskolor med examensrätt för lärarexamen skulle inrätta ett särskilt organ med ansvar för grundutbildning och forskning inom området. Vid universiteten och vid högskolor med eget vetenskapsområde skulle detta organ också ansvara för forskarutbildning i anknytning till lärarutbildningen.

I frågan om lärarutbildningens vetenskapliga grund och forskning på lärarutbildningens område framhöll regeringen det angelägna i att det bedrivs ämnesdidaktisk forskning vid de ämnesinstitutioner som medverkar i lärarutbildning och att forskning inom discipliner som t.ex. pedagogik, psykologi, sociologi, etnologi, statsvetenskap, ekonomi och filosofi sprids och knyts till lärarutbildningen.

I budgetpropositionen 2000/2001 under rubriken *Utbildning och lärande*⁵² ökades Skolverkets anslag väsentligt de följande åren. Under år 2000 lade regeringen fram flera propositioner med forskningspolitisk inriktning. I mars presenterades propositionen *Forskning för framtiden – en ny organisation för forskningsfinansiering*⁵³ och i september propositionen *Forskning och förnyelse*⁵⁴. Den förstnämnda behandlar framför allt organisationen för forskningsfinansiering – Vetenskapsrådet och övriga forskningsråd – men vare sig i den propositionen eller i de utredningar som ligger till grund för den⁵⁵ berörs mer specifikt frågor om forskning i anslutning till lärarutbildning.

I propositionen *Forskning och förnyelse* presenterade regeringen sin forskningspolitiska inriktning för åren 2001–2003. Här fanns ett särskilt avsnitt under rubriken *Utbildningsvetenskap* som talade

⁵² Se t.ex. Prop. 2000/2001:1 Utgiftsområde 16 s. 41 samt s. 211.

⁵³ Prop. 1999/2000: 81.

⁵⁴ Prop. 2000/01:3.

⁵⁵ *Forskning 2000* (U 1997: 9) dir. 1997:67, SOU 1998:128 *Forskningspolitik*, samt en arbetsgrupp som tillsattes i maj 1999 efter remissbehandlingen av betänkandet. Arbetsgruppen presenterade sina förslag i november 1999 i Ds 1999:68 *Att finansiera forskning och utveckling*.

om behovet av utveckling av lärarutbildningens forskningsanknytning och vetenskapliga bas.

När regeringen längre fram i propositionen gav uttryck för den utbildningsvetenskapliga kommitténs uppgifter och inriktning fanns såväl behovet att främja forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens och den pedagogiska yrkesverksamhetens område, som ett bredare uppdrag att stärka och bredda den vetenskapliga basen för lärarutbildningen och ”... öka kunskaperna om utbildning och lärande i en vidare mening.”(s. 110)

I utredningen om forskning och utveckling av högskolepedagogiken⁵⁶ som presenterades i februari 2001 konstaterades bristen på forskning om högre utbildning. Utredaren föreslog därför att den utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet borde ges i uppdrag att stödja forskningsprojekt också om lärande och undervisning vid universitet och högskolor generellt.(s. 167) Detta förslag innebar att universitetslärares pedagogiska utbildning och arbete inneslöts i kommitténs arbetsuppgifter.

Utredningens förslag behandlades i propositionen *Den öppna högskolan*⁵⁷ som presenterades i september 2001. Förslaget att Utbildningsvetenskapliga kommittén skulle få i uppdrag att också stödja forskning om lärande och undervisning inom högre utbildning tycktes inte få gehör från regeringen. Det avvisades inte uttryckligen utan kommenterades snarare indirekt. Forskningsprojekt om lärande och undervisning kommenterades inte, istället lyftes kvalitetsarbete och pedagogiskt utvecklingsarbete fram i texten.

Regeringen följde inte explicit utredarens förslag till ett utvidgat uppdrag för kommittén och med utskottets motivering förefaller det lite glidande om forskning om undervisning och lärande inom högskolan, förutom lärarutbildning, skulle vara ett prioriterat uppdrag för utbildningsvetenskapliga kommittén eller inte.

2.2.9 Avslutande reflektioner

Som Karin Fransson och Ulf P. Lundgren konstaterar i sin rapport *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*⁵⁸ är all utbildning normativ. Vilka normer som ska förmedlas skiftar dock

⁵⁶ SOU 2001:13 *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*.

⁵⁷ Prop. 2001/02:15 *Den öppna högskolan*.

⁵⁸ Fransson, K. & Lundgren, U.P. (2003). *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*.

under tidens gång. Genomgången av utredningar på lärarutbildningens område under efterkrigstiden visar att den normerande tendensen varit en av flera konstanter. Detaljreglering av formen för lärarutbildningen i de tidigare utredningarna har ersatts av normativa anvisningar för arbetssätt och perspektiv i de senare.

En grundtanke i LUK 97 var att samhällsutvecklingen lett till att läraren inte längre kunde vara en auktoritet. En utredningskommitté kunde dock ännu vara en auktoritet i sitt sätt att föreskriva hur läraren skulle arbeta. Även om grundtanken var anti-auktoritär var den fortfarande normativ genom att den ville slå fast en viss syn på lärande och lärarroll.

Tanken att läraren inte kan vara en auktoritet var inte ny och hade framförts även i LUT 74. Andra konstanter i de tidigare utredningarna, ofta framställda som nyheter, är till exempel tanken att olika lärarkategorier bör blandas under utbildningen, att teori och praktik måste knytas samman bättre, att utbildningarnas längd snarare än innehåll är av största vikt, att lärarutbildningen borde ha olika särregler inom högskolan, exempelvis i fråga om lärarutbildarnas vetenskapliga kompetens.

Samtliga tidigare utredningar om lärarutbildningen har motiverats med faktiska förändringar i skolsystemet och ett samhälle i snabb förändring. Denna utredning motiveras inte på detta sätt, vilket gör den originell historiskt sett.⁵⁹ Istället är motiven huvudsakligen konstaterade brister i lärarutbildningen. Inga grundläggande förändringar har skett i skolsystemet på tio år. Samhället förändras kontinuerligt och obevekligt, men sällan i så dramatiska och snabba steg som man ibland föreställer sig. Inga grundläggande samhällsförändringar har skett sedan LUK 97 presenterade sitt betänkande. Däremot har själva lärarutbildningen genom reformen 2001 förändrats kraftigt.

Ett grundläggande problem med lärarutbildningsreformer är deras ständiga eftersläpning i förhållande till skolan. Skolreformer går i princip att genomföra ganska snabbt, åtminstone på läroplansnivå. Reformen av lärarutbildning kommer i allmänhet efter skolreformerna, och det tar sedan ett antal år innan de första lärare som utbildats på det nya sättet når skolan, och flera decennier innan de helt har befolkat skolan. Att lärare från en och samma

⁵⁹ 1865 års seminariestadga motiverades enligt Sven Hartman av "utbildningens tvivelaktiga kvalitet" vilket orsakat en markant nedgång i antalet sökande till seminarierna. Reformen 1865 "ökade den statliga styrningen av lärarutbildningen. De lokala variationerna undanröjdes. Man skar ner antalet utbildningsorter" (2006, s. 97).

lärarutbildning fullt ut bemannat skolan har hittills under efterkrigstiden inte inträffat, eftersom reformer av lärarutbildningen kommit i genomsnitt vart tionde år.

De tidigare utredningarna har präglats av vad man förenklat skulle kunna beteckna som en rationell och modernistisk syn på samhället. Genom reformer skulle samhället nå en allt högre utvecklingsnivå. Med detta synsätt blev också den svenska skolan ett internationellt föredöme; ju fler och ju radikalare reformer, desto längre fram i utvecklingen hade Sverige nått. När internationella mätningar av den typ OECD:s PISA⁶⁰-undersökningar representerar började få genomslag, blev dock ifrågasättandet av den svenska skolan mer allmänt utbrett.

Skolan och dess funktion och arbetsformer är alltid ett ideologiskt laddat och engagerande område. Detta beror sannolikt på skolans funktion av att reproducera samhällets kunskaper, normer och värderingar. Frågan blir då vilken kunskapssyn och vilka värderingar som ska styra. Den skolpolitiska debatten kan på så vis ses som en debatt om kulturell reproduktion, och skolan som ett uttryck för samhällets sammanhållning. Linjen från Gustav Vasas nationella enhetssträvanden in i vår tid framträder då tydligt.

2.3 Styrning och utvärdering

En annan viktig bakgrund till förslag om en förändrad lärarutbildning är styrningsfrågan, det vill säga vilka möjligheter staten har att styra skolan och lärarutbildningen.

I det följande kommer en redogörelse att ges för såväl de formella, juridiska regelverk som styr skola och högre utbildning, som för de möjligheter till styrning som resurstilldelning och utvärdering ger. Vid genomgången av skolans styrdokument kommer särskild vikt att läggas vid hur lärarnas uppdrag formuleras och de konsekvenser detta kan få för innehållet i lärarutbildningen.

Eftersom lärarutbildningen är en akademisk yrkesutbildning kan den inte enbart definieras av akademien själv, utan hänsyn måste tas till det fält på vilket de blivande lärarna kommer att verka, och de regler som gäller för detta fält. Därför är en genomgång av skolans styrmedel intressant för denna utredning – hur mycket kan lärarnas arbete styras av centrala beslut och riktlinjer?

⁶⁰ PISA=Programme for International Student Assessment

En hög grad av decentralisering och autonomi utmärker svenskt utbildningsväsende. Det gäller såväl högskolan (efter 1993 års reform) som skolan (med decentraliseringen av skolan 1991 och expansionen av antalet friskolor). Det är inte realistiskt att föreställa sig en återgång till ett centralstyrt system. Tvärtom har regeringen nyligen tillsatt en utredning för att öka lärosätenas autonomi.⁶¹ Vilka möjligheter återstår då för staten att påverka, kontrollera och följa upp verksamheten?

2.3.1 Styrning av lärarutbildningarna

Sedan 1977 är all lärarutbildning⁶² en del av högskoleväsendet. Utbildning av lärare för gymnasieskolan (och tidigare realskolan) hade ju sedan lång tid tillbaka skett vid universiteten, och de tidigare seminarierna integrerades under 1960- och 1970-talen i lärarhögskolorna. Dessa uppgick 1977 i universitet och högskolor, med undantag för Lärarhögskolan i Stockholm som först 2008 uppgick i Stockholms universitet. 1977 blev också de konstnärliga högskolorna delar av det reguljära högskoleväsendet och därigenom också deras utbildningar av lärare i praktiska och estetiska ämnen.

2.3.1.1 Styrning av högskolan

Sedan 1993⁶³ begränsar sig statens formella styrning av universitet och högskolor till upprättande av regelverk i form av högskolelag och högskoleförordning. Detta regelverk är i stort mycket allmänt hållet, och överlåter i stor utsträckning till lärosätena att svara för den interna organisationen.

De statliga lärosätena – 36 universitet och högskolor av mycket varierande storlek – är egna myndigheter under Utbildningsdepartementet⁶⁴. Departementet utformar regleringsbrev för dem, med

⁶¹ Autonomiutredningen (U 2007:11) lämnar sitt betänkande den 5 december 2008.

⁶² Med lärarutbildning avses här lärare för förskola, fritidshem, förskoleklass, grundskola, gymnasieskola, sarskola, gymnasiesarskola, sameskola, specialskola, vuxenutbildning och folkhögskola. Det finns också andra typer av lärarutbildning inom exempelvis vuxenutbildningen (trafiklärare) eller som internutbildning inom företag och myndigheter.

⁶³ Hösten 2007 lämnade Resursutredningen sitt betänkande *Resurser för kvalitet* (SOU 2007:81).

⁶⁴ Sveriges Lantbruksuniversitet (SLU) är en myndighet under Jordbruksdepartementet och har en egen förordning som till största delen överensstämmer med högskoleförordningen. Dessutom finns tre stiftelsehögskolor och ett antal enskilda utbildningsanordnare, för vilka högskolelagen och högskoleförordningen gäller.

utgångspunkt från budgetproposition och budgetunderlag från lärosätena. Dessa återrapporterar genom årsredovisningar och andra rapporter. Muntliga överläggningar sker mellan departement och lärosäten angående den övergripande planeringen.

I regleringsbrev får lärosätena utbildningsuppdrag med årliga mål och kvantitativa examensmål för vissa utbildningar, till exempel för lärarutbildningen. För att uppfylla dessa mål får lärosätena ersättning för antalet helårsstudenter och för helårsprestationer. En helårsstudent motsvarar en student som är registrerad på 60 högskolepoäng under ett år. Ersättningarna för helårsstudenter och helårsprestationer varierar mellan olika utbildningsområden. Den lägsta ersättningsnivån gäller studenter inom teologi, juridik, humaniora och samhällsvetenskap (cirka 20 000 kronor per helårsstudent och cirka 18 000 kronor per helårsprestation⁶⁵), medan den högsta nivån gäller studenter vid konstnärliga utbildningar (för opera cirka 274 000 kronor per helårsstudent och cirka 164 000 kronor per helårsprestation). Ersättningen för helårsstudenter och helårsprestationer kan maximalt betalas ut upp till det så kallade takbeloppet som årligen fastställs för varje lärosäte av regeringen. Om summan av helårsstudenter och helårsprestationer blir större än takbeloppet kan lärosätena spara denna ”överproduktion” till kommande år, dock med maximalt tio procent av takbeloppet. ”Underproduktion” under flera år i följd kan innebära en minskning av takbeloppet.

I regleringsbrev kan departementet också lägga in särskilda uppdrag till ett lärosäte. Det kan handla både om löpande åtaganden inom vissa områden, exempelvis ett nationellt ansvar för ett ämne, och om enstaka uppdrag för ett år. För dessa anvisas särskilda medel.

2.3.1.2 Utvärdering av högskolan

I styrningen av högskolan har behovet av att ta fram information och kunskap genom olika typer av utvärdering ökat under senare år. Detta kan ses mot bakgrund av den gradvisa decentralisering av skola och högre utbildning som har skett under en längre tid, och införandet av mål- och resultatstyrning på 1990-talet. Decentralisering innebär att ansvarsfördelningen mellan nivåerna i utbildningssystemet förändras. Högskolorna har fått betydligt utökade befo-

⁶⁵ För 2008.

genheter och egen beslutanderätt i en rad viktiga frågor. Men samtidigt har det förstärkta lokala inflytandet över verksamhetens innehåll och uppläggning inneburit ökade krav och ökat ansvar för att till övre liggande nivåer och ut mot samhället lämna information och redovisa hur erhållna medel används och hur målen uppfylls. Krav på ökad kvalitetskontroll ställdes också i samband med att det nu gällande resurstilldelningssystemet infördes 1993. Vissa farhågor fanns för att detta system, som bygger dels på antalet registrerade studenter, dels deras prestationer, skulle leda till sänkt utbildningskvalitet. Utvärdering och kvalitetssäkring blev i det sammanhanget viktiga instrument.

Den större friheten för lärosätena att lokalt utforma utbildningarna innebär dock att det fortfarande finns ett krav på att utbildningarna ska vara likvärdiga i bemärkelsen att en examen från en högskola ska vara jämförbar med motsvarande examen från en annan högskola. Det betyder inte att utbildningarna ska vara lika, men däremot att de måste upprätthålla en viss minimikvalitet. Det måste också finnas möjligheter för de studenter som vill byta lärosäte att göra detta utan att utbildningen förlängs. Med likvärdighetskravet följer ett informationsbehov för beslutsfattare på övre liggande nivåer att kontrollera och försäkra sig om att utbildningarna uppfyller kvalitetskraven⁶⁶. Även på den lokala nivån medför ett ökat ansvar för verksamhetens kvalitet att det uppstår behov av informationsunderlag som kan tas fram genom utvärdering, även om huvudsyftet här är att bidra till verksamhetens utveckling.

Högskoleverket är den myndighet som sedan den 1 juli 1995 ansvarar för central uppföljning, utvärdering och tillsyn av den högre utbildningen. År 2001 förstärktes också verkets utvärderingsverksamhet genom ett regeringsuppdrag som innebär att all högskoleutbildning ska utvärderas i sexårscykler. Samtliga utbildningar ska kvalitetskontrolleras och examensrätterna omprövas i utvärderingarna. Påvisas allvarliga kvalitetsbrister har Högskoleverket befogenhet att återkalla examensrätten ifall bristerna inte åtgärdas inom viss tid. Den första sexårscykeln kvalitetsgranskningar avslutades 2007 och en ny inleddes den 1 januari 2008.

⁶⁶ Franke-Wikberg, S. (1992). *Utvärderingens mångfald – några ledtrådar för vilka utvärderare*.

2.3.1.3 Profilering, samverkan och koncentration

I en slutrapport över de första sex årens kvalitetsgranskningar gör Högskoleverket en sammanfattning av utvärderingsresultaten.⁶⁷ Högskoleverket pekar på att utvecklingen med krympande ekonomiska resurser, fler arbetsuppgifter som lagts på lärosätena utan medföljande ekonomisk ersättning samt ökad konkurrens om studenter har gått ut över kvaliteten i utbildningarna. Lärarna har en hårt ansträngd arbetssituation med många gånger stora och heterogena studerandegrupper. I språkämnen, undantaget engelska, är studerandegrupperna däremot alltför få, vilket inneburit att kurserna inte kan bära sina egna kostnader. För att locka till sig fler studenter erbjuder många lärosäten nybörjarkurser i språk, och Högskoleverket ifrågasätter om sådana kurser hör hemma på högskolan. Konkurrensen om studenter har också lett till att lärosätena försöker locka till sig studenter genom att starta en rad nya utbildningar, ibland av mer eller mindre tveksam kvalitet. Högskoleverkets bedömargrupper har under åren varit rörande eniga om vad lärosätena behöver göra för att åstadkomma ett bättre resursutnyttjande och åstadkomma höjd kvalitet i utbildningarna. Råden kan sammanfattas i de tre begreppen profilering, samverkan och koncentration. En utveckling i enlighet med profilering och samverkan skulle i sin tur medföra en koncentration av utbildningar till färre lärosäten. Det är en utveckling som inte minst för lärarutbildningarnas del med största sannolikhet skulle bidra till höjd kvalitet.

2.3.1.4 Högskolans interna styrning

Eftersom lärosätena är mycket fria att utforma sin organisation går det inte att generellt beskriva hur den interna styrningen går till. Det vanliga är dock att styrelserna beslutar om verksamhetsplan och budget efter de i regleringsbrevens uppställda målen. Sedan fördelar fakultetsnämnder eller motsvarande organ uppdragen på institutioner. Vissa lärosäten har valt en beställarorganisation där fakultetsnivån gör ett slags upphandlingar av utbildning hos institutionerna. Vid mindre lärosäten kan fakultetsnivån saknas.

Gemensamma kostnader, för exempelvis administration, servicefunktioner och bibliotek, kan antingen belasta varje institution

⁶⁷ Högskoleverket (2007). *Hur har det gått? En slutrapport om Högskoleverkets kvalitetsgranskningar 2001–2006.*

eller dras av på central nivå. Lärosätena skiljer sig också åt vad gäller hur stor del av helårsstudentanslagen institutionerna får behålla. Genom att göra omfördelningar mellan utbildningsområden av de anslagna ersättningsbeloppen kan enskilda institutioners över- och underprestationer utjämnas.

Fakultetsnämnder måste enligt högskolelagen finnas vid universiteten och vid högskolor med vetenskapsområde. Dessa ska ansvara för forskning och forskarutbildning, men kan också ansvara för utbildning på grundnivå och avancerad nivå om inte andra särskilda organ finns för detta ändamål. Dessa fastställer normalt kursplaner och beslutar om kursutbud, antagning till forskarutbildning och fördelning av forskningsresurser.

2.3.1.5 Det särskilda organet för lärarutbildningen

För att garantera att lärarutbildningsreformen 2001 skulle leda till önskade resultat i fråga om sammanhållen och forskningsanknuten lärarutbildning inrättades det särskilda organet för lärarutbildningen som ett formellt organisatoriskt krav på lärosätena från statens sida. Detta var en ”extraordinär lösning inom högskolesystemet för att hantera en i flera avseenden extraordinär verksamhet inom detta system”.⁶⁸ Det särskilda organets uppgifter enligt högskolelagen är att ansvara ”för lärarutbildning och för forskning som knyter an till sådan utbildning”.⁶⁹ Av dess ledamöter ska⁷⁰ flertalet vara lärare vid högskolan, men inga krav ställs på deras vetenskapliga kompetens. Studenter har rätt att vara representerade i organet.

Högskoleverket har vid flera tillfällen granskat och utvärderat det särskilda organet vid lärosätena. Vid utvärderingen av lärarutbildningen 2004 konstaterade bedömargruppen att det särskilda organet fått mycket olika utformning och befogenheter vid olika lärosäten. Gruppen ställde sig frågande till själva inrättandet av en organisatorisk funktion med oklar ställning i förhållande till lärosätens ledning. I alla övriga frågor är det rektor och styrelse som svarar för lärosätens interna organisation och resultat inför regeringen. Skulle de särskilda organen tillvarata lärarutbildningens och den utbildningsvetenskapliga forskningens intressen gentemot

⁶⁸ Högskoleverket (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen, Del I*, s. 115.

⁶⁹ Högskolelagen (HL) 2 kap. 5 a §.

⁷⁰ HL 2 kap. 6 §.

styrelsen? Var organet därmed överordnat fakultets- eller grundutbildningsnämnder i fråga om dimensionering och resursfördelning? Och skulle organen på egen hand kunna samverka med externa aktörer, som kommuner?

Högskoleverkets bedömaregrupp undersökte om de särskilda organen fått befogenheter enligt reformens intentioner. Det visade sig att organen var mycket beroende av det organisatoriska och personella sammanhang de verkade i. Gemensamt var att organen fastställde utbildningsplaner för lärarprogrammen – ett traditionellt åtagande för en fakultets- eller grundutbildningsnämnd – och fördelade resurser för viss forskning. När det sedan gällde fördelning av resurser för själva grundutbildningen var det få lärosäten som hade överlåtit ansvaret för dessa beslut på organet, med hänvisning till att sådana beslut ofta påverkar många institutioner. Undantagen var lärosäten där all lärarutbildning bedrivs inom en egen organisatorisk enhet. Bedömaregruppen riktade dessutom kritik mot själva arbetet i de särskilda organen. Underlagen var ofta dåligt beredda, uppföljningen bristfällig och beslut grundade mer på ”egna idealbilder” än insikt i de faktiska förutsättningarna.

Denna bild bekräftades av en granskning av de särskilda organen som Högskoleverkets juridiska avdelning gjorde inom ramen för sin tillsynsverksamhet.⁷¹ Ungefär hälften av lärosätena med lärarutbildning hade gett organen tillräckliga befogenheter, medan den andra hälften inte hade gjort detta. Verket valde dock, med tanke på den kommande utredningen om lärarutbildningen, att inte vidta några åtgärder mot dessa. Vid de allra flesta lärosäten var det särskilda organet placerat direkt under styrelsen. Detta innebar dock inte nödvändigtvis att lärarutbildningens ställning stärkts vid lärosätena, eller att det särskilda organet överordnats fakulteter eller institutioner. I vissa fall fattade organet endast beslut som gällde det allmänna utbildningsområdet. Vid flera lärosäten fanns en konstruktion där det särskilda organet hade en beställarfunktion.

2.3.1.6 Examensordningen

Statens enda formella verktyg för att styra innehållet i högskoleutbildningar är examensordningen. Examensordningen är en bilaga till högskoleförordningen, och innehåller dels generella examina,

⁷¹ Högskoleverket (2007). *Högskolornas särskilda organ för lärarutbildning – deras ansvar och befogenheter*.

dels yrkesexamina. Varje yrkesexamen har en examensbeskrivning, och dessa är därigenom betydligt mer specifika till sitt innehåll än de generella examina. Graden av detaljföreskrifter skiljer sig dock åt mellan olika yrkesexamina, även om alla efter den nuvarande examensordningens införande 2007 har samma grundstruktur.

När den gemensamma lärarexamen infördes 2001 fick den en examensbeskrivning som, i jämförelse med de tidigare nio lärarexamina, var mycket allmänt hållen. Examensordningen har sedan ändrats vid två tillfällen. Första gången skedde detta efter Högskoleverkets utvärdering 2005 när krav på fördjupad kunskap i läs-, skriv- och matematikinläring lades till för lärare för de tidigare åren, och fördjupad kunskap i bedömning och betygsättning lades till för lärare för de senare åren och gymnasieskolan. Dessutom tillkom för alla krav på kunskaper om mobbning och diskriminering.

Den så kallade Bolognamodellens införande under 2007 innebar nya examensbeskrivningar för samtliga yrkesexamina utom för lärarexamen. Lärarexamens placering på antingen grundnivå eller avancerad nivå blev föremål för en längre politisk process. Till slut beslutades under våren 2007 att inriktningarna om 4–5,5 år placerades på avancerad nivå, medan de som omfattar 3–3,5 år placerades på grundnivå. Denna andra förändring av lärarexamensbeskrivningen innebär att den nu är strukturerad med de tre rubrikerna

- mål, kunskap och förståelse
- färdighet och förmåga
- värderingsförmåga och förhållningssätt.

Innehållsligt blev förändringarna ganska stora. Både den gällande och den tidigare examensordningen för lärarutbildningen finns i bilaga.

Hur effektiv kan examensordningen sägas vara som styrinstrument? Ju mer detaljerad examensordningen är skriven, desto större styrka har den naturligtvis som formellt styrinstrument. I praktiken är denna styrka beroende av graden av uppföljning av målen. Examensbeskrivningen för lärarutbildningen skulle i teorin kunna vara hur detaljerad som helst även i dag. Det skulle dock särskilja lärarexamen från andra yrkesexamina, och dessutom vara svår-förenligt med principen om det självständiga högskoleväsendet. Utredningen delar den uppfattning som uttrycks i LUK 97 att ”ju

mera omfattande raden av mål är, desto mer 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 ska tas upp i lärarutbildningen. En lång uppräkningslista riskerar också att bli snabbare föräldrad än få, stringenta mål” (s. 380). I den gällande examensordningen för lärarutbildningen är målen dock varken få eller särskilt stringenta.

Denna utredning ska undersöka om olika examina bör införas för olika lärarkategorier. Flera examina innebär att examensbeskrivningar måste tas fram för varje examen. Detta skapar möjligheter att specificera och differentiera målen mer än i dag utan att detaljstyra innehållet.

2.3.1.7 Andra former av styrning av lärarutbildningen

För en yrkesutbildning är det naturligt att avnämarna för utbildningen, i det här fallet skolhuvudmännen, har ett visst inflytande över utbildningens innehåll. Mot slutet av 1990-talet infördes regionala utvecklingscentra (RUC) som skulle främja samverkan mellan lärarutbildning, högskola och skola. Utöver dessa centra finns inga formella möjligheter för skolhuvudmännen att påverka lärarutbildningen. I den mån samverkan i övrigt sker är det inom ramen för olika projekt eller på individ- eller gruppnivå. På en del håll i landet, som Dalarna och Malmö, finns goda exempel på upparbetade former för samverkan mellan kommuner och lärarutbildning, i synnerhet vad gäller den verksamhetsförlagda utbildningen. I vissa fall, som vid Göteborgs universitet, finns representanter för skolhuvudmännen med i det särskilda organet för lärarutbildningen.

Denna bild bekräftas av den enkätundersökning som Högskoleverket gjorde inom ramen för sin utvärdering av lärarutbildningen 2005. Enkäten ställdes till landets alla kommuner och syftet var att få en bild av kommunernas medverkan i planering och genomförande av lärarutbildningen. Det visade sig att gemensamma diskussioner kring utbildningens innehåll, utveckling och dimensionering förekom i mycket liten utsträckning. Enkäten visade också att endast nio procent av kommunerna ansåg sig kunna påverka utbildningens yrkesrelevans. Det finns ingen anledning att förvänta sig att samarbetet mellan lärarutbildningarna och andra skol-

huvudmän än kommuner skulle vara mer utvecklat, snarare tvärtom.

2.3.2 Styrning av skolväsendet

1991 överfördes ansvaret för de offentligt drivna skolorna från staten till kommunerna. Lärarnas tidigare centralt reglerade arbetsformer gjordes beroende av i vilken kommun de var anställda. De kom att skilja sig mycket åt, i synnerhet som undervisnings-skyldigheten (räknad i antal lektioner per vecka) avskaffades och individuell lönesättning infördes.

Hur sker då statens styrning av skolorna i dag? Riksdagen fastställer skollagen, som anger övergripande mål för utbildningen i skola och vuxenutbildning samt riktlinjer för hur skolans verksamhet ska utformas. De styrningsformer staten behållit kan karakteriseras både som proaktiva (rektors- och lärarutbildning) och som reaktiva (utvärdering och tillsyn, senare inspektion).

I form av förordningar utfärdar regeringen läroplanerna, som är mycket allmänt hållna. I dessa beskrivs verksamheternas värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet. På lokal nivå ska sedan varje skola utforma arbetsplaner där de nationella målen konkretiseras i förhållande till innehållet. Nedan görs en genomgång av de tre läroplanerna för att finna vilka krav och förväntningar som ställs på lärarna i de olika skolformerna.

Central myndighet för skolväsendet är Skolverket, som bildades 1991 när Skolöverstyrelsen lades ned. Skolverket tar fram och utvecklar nationella styrdokument som kursplaner och betygskriterier. Skolverket ansvarar också för nationell uppföljning och utvärderar huvudmännens och verksamheternas kunskap om styrdokumentens innehåll och funktion.

Skolverket hade redan från början ett tillsynsuppdrag som byggde på att följa hur lagar och förordningar efterlevdes. Tillsynen utövades dels efter enskilda anmälningar, dels genom systematiska granskningar utifrån olika temata. 1998 fick verket ett uppdrag att i sexårsperioder genomföra systematisk inspektion av landets alla kommunala skolor.⁷²

⁷² Denna uppgift har den 1 oktober 2008 övertagits av en ny myndighet, Statens skolinspektion. Regeringen har också aviserat att regelbundna inspektioner av skolorna ska göras vart tredje år.

Den direkta styrningen av skolans verksamhet utövas sedan reformen 1991 av skolhuvudmännen, i större eller mindre grad delegerad till skolledarna. Läroplanerna (se nedan) bygger på principen om målstyrning och lokalt utvecklingsarbete. Det åligger alltså varje kommun, skolenhet och arbetslag att ta fram lokala mål- och utvecklingsdokument. I detta arbete ska, i varje fall enligt intentionerna, lärarna vara de viktigaste aktörerna, utifrån sin professionella kunskap.

Sedan det fria skolvalet blivit en realitet på många håll har föräldrar och elever blivit viktiga aktörer i styrningsprocessen. Här har även medierna blivit en maktfaktor sedan man börjat uppmärksamma bland annat olika former av statistik. Braskande löpsedlar av typen ”Kommunens bästa och sämsta skolor – hela listan” kan knappast undgå att påverka föräldrars och elevers syn på och val av skola.

2.3.2.1 Läroplan för förskolan (Lpfö 98)

När förskolan 1998 fick en läroplan var det ett bevis på att en förändrad syn på förskolan fått genomslag i myndighetsstruktur och styrdokument. Tidigare hade förskolan motiverats som stöd till barnets fostran, som en befolkningspolitisk angelägenhet (1930-talet), som en arbetsmarknadspolitisk fråga (1940-talet) och som en familje- och jämställdhetspolitisk fråga (1960–80-talen). Sedan 1990-talet markeras förskolans pedagogiska uppdrag genom den första läroplanen och genom överflyttningen av huvudmannskapet från Social- till Utbildningsdepartementet. Som tidigare konstaterats har den pedagogiska dimensionen funnits länge inom förskolan och tillsammans med omsorg och fostran utgjort en helhet i begreppet förskolepedagogik. Begreppet utformades i samband med seminariernas etablering i början av 1900-talet.

I skollagens 2 kap. finns bestämmelser om förskoleverksamheten. Där står bland annat att personalen ska ha ”sådan utbildning eller erfarenhet att barnens behov av omsorg och en god pedagogisk verksamhet kan tillgodoses”. Läroplanen har två delar: förskolans uppdrag och värdegrund samt mål och riktlinjer för verksamheten. Förskolans uppdrag är mycket omfattande och innehåller omvårdnad, omsorg, fostran och lärande, som enligt läroplanen ska bilda en helhet. Omvårdnads- och omsorgsaspekterna är

dock inte formulerade i konkreta uppdrag. Stor tonvikt läggs i läroplanen vid förhållningssätt och miljö.

I motsats till de två andra läroplanerna finns inga konkreta förväntningar formulerade på lärarna i förskolan, vilket är förvånande med tanke på att den första meningen i läroplanens uppdragsbeskrivning är att "förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande". De konkreta uppdragen riktar sig antingen till förskolan som institution, till alla som arbetar i förskolan eller till arbetslaget. Arbetslaget har en särställning genom att de punkter som utgör riktlinjerna för ett antal övergripande områden adresseras direkt till arbetslaget. Med arbetslaget avser läroplanen "den personalgrupp som har det pedagogiska ansvaret för en viss grupp barn". Förskollärarna får antas ingå i arbetslaget. De omfattas alltså av läroplanens riktlinjer som kan ses som statens förväntningar på deras yrkesutövning.

Riktlinjerna är uppdelade på fem områden:

1. Normer och värden

Av naturliga skäl är fostransuppdraget det dominerande på detta område. Arbetslaget ska ansvara för att förskolan tillämpar ett demokratiskt arbetssätt och tillse att alla barn blir respekterade och uppmärksammade, men också uppfostra barnen till att visa respekt och förståelse för varandra och för andra människor. Denna process ska ske i samverkan med föräldrarna.

2. Utveckling och lärande

Den pedagogiska verksamheten ska genomföras "så att den stimulerar barnets utveckling och lärande". Lärandet ska vara "lustfyllt" och utgå från barnens nyfikenhet, intressen och tidigare erfarenhet. En logisk följd av detta förhållningssätt är att inga konkreta kunskapsmål finns uppställda. Däremot finns 16 mål av varierande konkretionsgrad som förskolan ska sträva efter. Flertalet av dessa handlar om att barnen ska utvecklas på olika områden. Riktlinjerna är mer allmänt hållna och innebär inga direkta pedagogiska uppdrag, utan snarare förhållningssätt till olika uttryck hos barnen. Exempelvis ska arbetslaget "stimulera barns nyfikenhet och begynnande förståelse av skriftspråk och matematik".

3. Barns inflytande

Detta område är huvudsakligen en del av fostransuppdraget, men ställer, liksom område 1 ovan, höga krav på det pedagogiska ledarskapet hos förskolans personal. Arbetslaget ska här skapa möjlig-

heter för att barnen får inflytande över verksamhetens innehåll och arbetssätt, samt stimulera barnens vilja till inflytande. Som en del av det pedagogiska uppdraget kan ses den punkt som talar om att barnen ska förberedas på rättigheter och skyldigheter i en demokrati.

4. Förskola och hem

Inledningsvis konstateras på detta område att det är vårdnadshavarna som har ansvaret för barnens fostran och utveckling. Förskolans roll är att komplettera hemmet, och därför ska arbetet med barnen ske i nära samarbete med hemmen. Detta innebär att föräldrarna ska ha möjlighet att påverka verksamheten, inom ramen för de nationella målen. Förskolans personal ska ”visa respekt för föräldrarna” och utveckla en tillitsfull relation med dem.

5. Samverkan med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet

För att garantera barnens utveckling i ett långsiktigt perspektiv föreskriver läroplanen för förskolan att arbetslaget ska utbyta kunskaper och erfarenheter med personalen i förskoleklass, skola och fritidshem. Förskolan har ansvaret för att barnets förskoleperiod avrundas och avslutas på ett lämpligt sätt, sannolikt för att förbereda övergången till förskoleklass och skola, även om detta inte uttrycks direkt.

Vissa andra direkta förväntningar på förskolans personal finns formulerade i beskrivningen av förskolans uppdrag och värdegrund, samt i Skolverkets kommentarer som utgör bilaga till läroplanen. Bland dessa kommentarer kan noteras att ”de professionella som arbetar i förskolan” själva svarar för hur läroplansmålen nås. Emellertid rekommenderas ett ”temainriktat arbetssätt”. Det ankommer på förskolans huvudmän att skapa förutsättningar för att nå målen. Betyg eller omdömen får inte användas i förskolan. Det är däremot viktigt att utveckla metoder för utvärdering och dokumentation av det pedagogiska arbetet. Personalen ska vara väl utbildad och ha möjlighet till kompetensutveckling och annat professionellt stöd. Internt ska arbetslaget föra en aktiv diskussion om ”innehåll i begreppen kunskap och lärande”. Läroplanen anger tonen för denna diskussion genom att konstatera att kunskap inte är något entydigt uttryck, och att barn söker och erövrar kunskap genom ”lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera”. Barnen ska lära sig genom samspelen med de vuxna men också med varandra. Genom egen aktivi-

tet ska barnen öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter. Förskolan har ansvar för att stimulera barnens språk-utveckling, liksom deras estetiska uttrycksformer och ekologiska insikter.

Barn i behov av särskilt stöd har rätt till sådant stöd utifrån individuella behov och förutsättningar, vilket förutsätter specialpedagogisk kompetens hos förskolans personal.

2.3.2.2 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)

Liksom förskolans läroplan är Lpo 94 uppdelad i ”värdegrund och uppdrag” samt ”mål och riktlinjer”, och de formulerade kraven och förväntningarna är formulerade på fyra nivåer:

- skolan
- alla som arbetar i skolan
- rektorn
- läraren.

I motsats till Lpfö 98 finns här alltså konkret formulerade krav på lärarens roll och förhållningssätt. Dessa krav har dock ingen direkt koppling till de mer specifika kraven på uppnådda kunskapsmål, som är ”skolans” ansvar. Frågan är då vem som förväntas ta detta ansvar. Läroplanen speglar visserligen en syn på inläring som något som i första hand handlar om det lärande subjektet, men med tanke på att det är frågan om barn och ungdomar mellan 6 och 16 år kunde det förväntas att lärarens särskilda ansvar betonades.

Kraven på rektorn i detta avseende är i första hand organisatoriska och innebär att han eller hon har ansvar för att skapa goda förutsättningar för den pedagogiska verksamheten. I realiteten tar läraren, på egen hand eller i samverkan med arbetslaget, självklart det direkta pedagogiska ansvaret, i all synnerhet som de kursplaner som finns för varje ämne också innefattar bedömningskriterier. Om fritidspedagogernas uppgifter sägs inget i läroplanen, trots att den även omfattar fritidshemmen som integrerad del av skolan.

Läroplanens del om mål och riktlinjer är indelad i åtta avsnitt, varav sju ställer direkta krav på läraren:

1. Normer och värden

Läraren ska diskutera det svenska samhällets värdegrund, motverka kränkande behandling och tillsammans med eleverna utveckla regler för skolarbetet. I denna process ska läraren samarbeta med hemmen, men klargöra skolans normer och regler för vårdnadshavarna.

2. Kunskaper

Ett överordnat mål för läraren är att ”i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former”. Riktlinjerna är allmänt hållna och gäller i huvudsak förhållningssätt och organisation. Läraren ska utgå från varje enskild individ, stärka elevernas vilja att lära, ge utrymme för elevens egen förmåga, skapa möjligheter för ämnesövergripande arbete, samverka med andra lärare och ge särskilt stöd till elever med svårigheter.

3. Elevernas ansvar och inflytande

Läraren ska utgå från att alla elever vill och kan ta ett personligt ansvar för sin inläring och för skolarbetet. Planering och utvärdering ska ske i samarbete med eleverna, som ska förberedas på att verka i ett demokratiskt samhälle. Läraren ska se till att alla elever får lika stort inflytande, oberoende av social bakgrund, kön, etnisk tillhörighet, religion, sexuell läggning eller funktionshinder.

4. Skola och hem

Detta avsnitt är mycket kort och ålägger läraren att samverka med föräldrarna, informera dem om elevernas ”skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling” samt att själv hålla sig informerad om elevernas personliga situation.

5. Övergång och samverkan

Läraren ska utveckla samarbetet mellan förskoleklass, skola och fritidshem, utbyta kunskaper och erfarenheter med personal i förskolan och gymnasieskolan och i detta arbete särskilt uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd.

6. Skolan och omvärlden

Lärarens ansvar på detta område innebär att bidra med underlag för elevernas fortsatta utbildning⁷³ samt medverka till att utveckla kon-

⁷³ Studie- och yrkesvägledaren (eller den personal som fullgör motsvarande uppgifter) ska informera och vägleda eleverna på samma område.

takter med det omgivande samhället, bland annat företag och organisationer.

7. Bedömning och betyg

Läraren ska hålla utvecklingssamtal med eleverna. Dessa ska främja elevernas ”kunskapsmässiga och sociala utveckling”. Varje elevs utveckling ska utvärderas och redovisas muntligt och skriftligt såväl för eleven och hemmet som för rektorn. Utvärderingen ska vara allsidig och utgå från kursplanernas krav.

För grundskolan finns också kursplaner för varje ämne, som är betydligt mer detaljerade styrdokument än läroplanen. Dessutom finns en timplan för grundskolan som helhet. Timplanen anger den minsta garanterade tid som eleverna har rätt att få lärarledd undervisning i olika ämnen. Däremot föreskriver kursplanen inte fördelningen av timmar mellan årskurserna. Utifrån dessa dokument, och med läroplanen som övergripande rättesnöre, ska varje skolhuvudman fastställa en skolplan som visar hur skolan organiseras och utvecklas. Kursplanerna ska ligga till grund för planeringen av undervisningen och är alltså direkt styrande för lärarens arbete. De ger en kortfattad ämnesbeskrivning och uppställer både allmänna mål samt mål som eleverna ska ha uppnått efter årskurs 5 och 9.⁷⁴ Kursplanerna innehåller också bedömningsgrunder och betygs-kriterier, men föreskriver inte vilka undervisningsmetoder eller vilka läromedel som ska användas. Detta planeringsarbete ska göras lokalt, i samverkan mellan lärare och elever.

Lpo 94 avslutas med mål och riktlinjer för rektorernas arbete. Rektor ska vara ”pedagogisk ledare och chef för lärarna” och har det övergripande ansvaret för att skolan når målen, samt för att den lokala arbetsplanen upprättas och följs upp. Det kan också noteras att rektor har ansvar för att ”undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet”, och att samarbetsformer upprättas mellan de olika skolformerna. Det åligger rektor att se till att eleverna får undervisning i ”miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger”. Rektor har dessutom ansvar för att personalen får kompetensutveckling.

⁷⁴ Skolverket har nyligen fastställt nationella mål även för årskurs 3.

2.3.2.3 Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)

Lpf 94 omfattar gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, komvux och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda. Den har samma struktur som de två andra läroplanerna, med delarna värdegrund och uppgifter samt mål och riktlinjer.

Synen på inläring uttrycks delvis annorlunda i Lpf. När det för den obligatoriska skolans elever talas om att skolan ska ”främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper”, är de frivilliga skolformernas uppdrag att ”förmedla kunskaper”. Med tanke på att de frivilliga skolformernas elever är äldre och sannolikt mer mogna och motiverade att själva inhämta kunskaper är skillnaden besynnerlig, men utredningen fördjupar sig inte på detta område. Man kan dock notera att avsnittet ”kunskaper” är placerat först i Lpf 94, och före ”normer och värden”, medan det i Lpo 94 är tvärtom.

Riktlinjerna för lärarna i de frivilliga skolformerna är mer utförliga än för lärarna i de obligatoriska, även om de fortfarande håller sig på ett övergripande plan. Bland de i förhållande till Lpo 94 tillagda riktlinjerna finns lärarens ansvar att undervisningen speglar både manliga och kvinnliga perspektiv, kravet på bok- och bibliotekskunskap och vikten av att i undervisningen ”beakta resultat av utvecklingen inom ämnesområdet och i den pedagogiska forskningen”.

I jämförelse med Lpo 94 saknas avsnitten ”skola och hem”, ”övergång och samverkan” samt ”skolan och omvärlden”. I gengäld finns ett avsnitt om ”utbildningsval – arbete och samhällsliv”, vars riktlinjer inte är ställda till läraren utan till ”personalen [...] efter en av rektor gjord arbetsfördelning”. Lärarens ansvar på de resterande områdena ”normer och värden” och ”elevernas ansvar och inflytande” är i allt väsentligt formulerat på samma vis i de två läroplanerna.

Kursplaner av samma slag som för grundskolan finns även för gymnasieskolan. Dessutom finns program mål som beskriver de översiktliga målen för varje program i gymnasieskolan. Program målen riktar sig inte direkt till lärarna. Gymnasieskolan är som bekant föremål för ett omfattande reformarbete, och nya program och kursmål kommer att tas fram av Skolverket. Skollagen omarbetas också genom arbetet i skollagsberedningen, vilket sannolikt kommer att påverka läraruppdraget.

2.3.3 Utvärdering av lärarutbildningen

Redan innan Skolforskningskommittén lade fram sitt betänkande 1980 hade lärarutbildningen införlivats i högskolan genom högskolereformen 1977.⁷⁵ Lärarutbildningen omfattas därmed av decentraliseringens kännetecken med ökade lokala befogenheter, större frihet att utforma utbildningarna och återkommande utvärderingar av olika slag. Dessutom förväntas lärarutbildningarna att, i likhet med all annan högskoleutbildning, genomföra återkommande utvärderingar som ett led i den egna kvalitetssäkringen och kvalitetsutvecklingen.

Under hela 1990-talet var lärarutbildningarna föremål för flera utvärderingar och översyner. En kort redogörelse för dessa ges nedan.

2.3.3.1 Utgrundrapporten 1992

År 1989 gav regeringen, i nära anslutning till starten på den nya grundskollärarutbildningen, dåvarande Universitets- och högskoleämbetet (UHÄ) i uppdrag att följa upp och utvärdera lärarutbildningen. Tre problemområden identifierades: utbildningens struktur, dess innehåll och de studerandes förberedelse för läraryrket. I tilläggsdirektiv till UHÄ uppmärksammades även likvärdigheten i lärarutbildningen. Några år senare redovisades de samlade resultaten i den s.k. Utgrundrapporten år 1992.⁷⁶ Det konstaterades att reformen som helhet inte hade fått det mottagande och genomförande som förutsatts, vilket bl.a. relaterades till att lärarutbildarna saknade en gemensam syn på utbildningen och läraryrket. Utbildningens vetenskapliga bas och forskningsanknytning liksom de generella yrkeskompetenserna ansågs bristfälliga och behövde stärkas. Vidare kom man fram till att pedagogikämnets ställning i lärarutbildningen var otydlig. Den didaktiska ansats som betonats i reformen visade sig vara ett kunskapsområde främst för de lärare som själva saknade anknytning till forskning. Mer behövde också göras för att öka studenternas valmöjligheter. För att stärka lärarutbildningens ställning på lärosätena efterlystes någon form av sammanhållande organ.

⁷⁵ Regeringens proposition 1976/77:59. *Proposition om utbildning och forskning inom högskolan m.m.* Högskolelag 1977:218.

⁷⁶ UHÄ- rapport 1992:21. *Utgrunds slutrapport. En grund att bygga på.*

2.3.3.2 Departementsöversynen 1995

I budgetpropositionen 1994/95 aviserade regeringen en ny översyn av lärarutbildningen. Frågor som nu lyftes fram var bland annat rekryteringen till läraryrket, lärarutbildningens förhållande till utvecklingen i skolan samt den didaktiska forskningen. En arbetsgrupp tillsattes 1995 med uppdrag att göra en uppföljning av vissa aspekter på grundskollärarutbildningen, med utgångspunkt från UHÅ:s tidigare omnämnda Utgrundrapport. Uppdraget innebar att göra en inventering av problem och frågeställningar relaterade till grundutbildningen av lärare för skolan, fortbildning och vidareutbildning samt forskning och forskarutbildning inom området. Inventeringen skulle ses mot bakgrund av de förändringar som skett i samhället, skolan och högskolan och de därav förändrade kraven på lärarnas yrkeskompetens och kunskaper. De frågor som skulle belysas rörde i princip det mesta inom lärarutbildningen: organisation och innehåll, lärarrollen, didaktiken, informations- teknikens möjligheter, internationaliseringens krav, samverkan mellan olika utbildningsprogram för skola och förskola, lärarutbildningens kompetens, basen för lärarutbildningens forsknings- och utvecklingsarbete, relationen skola-lärarutbildning, högskolans roll i lärarnas kompetensutveckling, lärarutbildningen som regionalt utvecklingscentrum samt rekryteringsfrågorna.

2.3.3.3 Universitetskanslersämbetets/Högskoleverkets utvärdering 1996

Universitetskanslersämbetet fick 1995 regeringens uppdrag att göra en utvärdering av grundskollärarutbildningen. Kanslersämbetet uppgick för övrigt i Högskoleverket samma år. Utvärderingen, som presenterades 1996,⁷⁷ hade som särskilt uppdrag att belysa jämförbarhetsfrågornas behandling i utbildningen. Förutom denna fråga fokuserades återigen frågan om didaktikens utformning samt bland annat lärarutbildarnas kompetens, utbildningens vetenskapliga nivå, pedagogikämnetets karaktär samt naturorientering och naturvetenskap.

De resultat som Högskoleverket framför allt tog fasta på i sin skrivning till regeringen var bristen på forskningsanknytning i lärarutbildningen, vilken verket fann anmärkningsvärd med tanke

⁷⁷ Högskoleverket (1996). *Grundskollärarutbildningen 1995. En utvärdering.*

på vad högskolelagen föreskriver. Högskoleverket såg också allvarligt på att studenterna vittnade om låga krav i utbildningen och att forskningsrön avseende lärandets villkor och karaktär ofta saknades i utbildningen. Kritiken ledde dock inte till någon form av sanktioner från Högskoleverkets sida. Verket framhöll att särskilda insatser måste göras för att utvecklingen av lärarutbildningen skulle kunna bli framgångsrik, och föreslog att särskilda forskningsresurser avsattes för att utveckla den vetenskapliga basen. Den didaktiska ansatsen måste också förstärkas, enligt Högskoleverket.

2.3.3.4 Lärarförbundets utvärdering 1995

Även Lärarförbundet uttryckte oro över utvecklingen av grundskolläroverutbildningen, särskilt med avseende på avvägningen mellan yrkeskrav och akademiska krav. 1995 fick professor Bertil Gran i uppdrag att genomföra en begränsad uppföljning av hur de senaste reformerna inom högskola och skola hade påverkat lärarutbildningens innehåll och utformning. Gran menade att lärarutbildningen brast i professionalitet och efterlyste en grundläggande idé om vad de inblandade institutionerna ville åstadkomma med sin lärarutbildning. Gran förordade också en förstärkning av ämnesdidaktiken, liksom den praktisk-pedagogiska utbildningen. En annan fråga som lyftes fram av Gran var lärarutbildningens likvärdighet. Enligt Gran var detta dock svårt att åstadkomma i en decentraliserad och målstyrd högskola. Han förordade därför att en ökad central styrning av lärarutbildningen borde övervägas.

2.3.3.5 Högskoleverkets utvärdering 2005

Utvärderingen av den nya lärarutbildningen som implementerades 2001, ingick i regeringens uppdrag till Högskoleverket att från och med 2001 utvärdera samtliga utbildningar för generella examina och yrkesexamina i sexårscykler. I Högskoleverkets utvärderingsplan fanns lärarutbildningen med i slutet av sexårsperioden mot bakgrund av att ett större antal studenter då skulle ha genomgått hela utbildningen och utbildningen ha funnit sina former. Regeringen hade dock redan i propositionen om en ny lärarutbildning⁷⁸ aviserat en grundlig utvärdering tre år efter genomförandet av reformen,

⁷⁸ Prop. 1999/2000;135. *En förnyad lärarutbildning.*

varför utvärderingen genom ett regeringsuppdrag flyttades fram till 2004.

Förutom de huvudsakliga syften som omfattade samtliga utvärderingar som Högskoleverket genomförde, dvs. granska huruvida utbildningarna svarade mot mål och bestämmelser i högskolelagen och -förordningen, bidra till kvalitetsutveckling samt ge information bland annat till studenter inför deras val av utbildning lyfte regeringen i regleringsbrevet 2004 fram några aspekter. Högskoleverket anmodades att särskilt följa upp utbildningens forskningsanknytning, det fördjupade ämnesinnehållet och den verksamhetsförlagda utbildningen samt hur lärosätena uppfyllde kravet på att inrätta ett särskilt beslutsorgan för lärarutbildningen.

Utvärderingen som helhet var både en reformuppföljning och en kvalitetsgranskning och utmynnade i tre delrapporter. I del 1 där bakgrunden till och uppbyggnaden av den nya lärarutbildningen sammanfattas framkommer att lärosätena tolkat reformen på olika sätt, vilket bidragit till att utbildningarna varierade stort när det gäller uppläggning och innehåll. De frågor som tas upp i utvärderingen rör forskningsanknytning och vetenskaplig grund, progression, kravnivåer och ansvar för professionell förkovran, måluppfyllelse, kvalitetssäkring samt de studerandes stora valfrihet att forma sin utbildning och egna ansvar. I fyra separata studier fokuserades a) det gemensamma innehållet i lärarutbildningen, b) omfattningen av språk- och språkutvecklingskurser i lärarutbildningen, c) kommunernas samverkan med lärarutbildningen samt d) forskarutbildning med anknytning till lärarutbildningen.

En stark kritik riktades mot lärarutbildningen, som något mildrades av att tiden för implementering av reformen varit synnerligen kort och att utbildningen vid tiden för utvärderingens genomförande ännu inte helt hade funnit sina former. Kritiken riktades framför allt mot studenternas stora valfrihet, utbildningens struktur, låga kravnivåer och brist på forskningsbaserad utbildning. En av reformens bärande idéer var studenternas valfrihet, dvs. rätten att fritt välja kurser och inriktningar, vilket innebar att lärosätena måste kunna erbjuda ett varierat och flexibelt utbud. En komplicerad och svåröverskådlig utbildningsstruktur med ett allmänt utbildningsområde, olika inriktningar och specialiseringar, kombinerat med verksamhetsförlagd utbildning och krav på examensarbete medförde stora svårigheter för studenterna att göra relevanta vägval med tanke på möjligheter till framtida anställning. Här förutsattes att studenterna skulle erbjudas en väl fungerande studievägledning.

För få studievägledare och långa väntetider innebar emellertid att många studenter inte fick den hjälp de behövde och valen blev orealistiska.

Det allmänna utbildningsområdet (AUO) ska enligt examensordningen innehålla en gemensam del för samtliga lärare och inrymma viktiga områden som läs- och skrivutveckling, prov och kunskapsbedömning. Lärosätenas frihet att utforma detta område innebar dock att denna del i många fall blev väldigt begränsad.

Bristen på forskningsanknytning manifesterades dels i en låg andel forskarutbildade lärare inom utbildningen, dels i att examensarbetena handlade mer om att tillämpa bestämda metoder än om att reflektera över den kunskapsteoretiska grunden för arbetet. Till det låga antalet forskarutbildade lärare bidrog att lärarutbildningen var dåligt integrerad med övrig verksamhet vid många lärosäten. Lärosätets samlade lärarkompetens utnyttjades inte till fullo i utbildningen.

Studenterna uppfattade att kravnivåerna i utbildningen, framför allt inom det allmänna utbildningsområdet, ofta var låga. Det visade sig vidare att studenter vid två tredjedelar av lärosätena sade sig ägna mindre än 30 timmar per vecka åt studier, samt att examinationen i många fall inte var särskilt krävande. Vissa studenter ansåg att det gick bra att arbeta heltid parallellt med studierna.

Högskoleverkets slutsatser utifrån resultaten var att snabba och kraftfulla åtgärder omedelbart måste sättas in. Verket rekommenderade regeringen att

- i examensordningen tydliggöra innehållet i det allmänna utbildningsområdet,
- förtydliga kommunernas och lärosätenas ömsesidiga ansvar för planering och genomförande av den verksamhetsförlagda utbildningen.

Regeringen agerade också snabbt och ändrade skrivningarna i examensordningen i syfte att stärka studenternas kunskaper i läs- och skrivutveckling, matematik, prov och betygsättning.

Högskoleverket rekommenderade *lärosätena* att

- se över utbildningsplanerna i syfte att tydliggöra lärarutbildningens uppläggning och olika utbildningsvägar,

- se över lärarprogrammets uppläggning så att samtliga studenter garanteras verksamhetsförlagd utbildning i den omfattning som examensordningen föreskrev,
- se över uppläggningsområdet av det allmänna utbildningsområdet så att det för alla studenter täckte för läraryrket väsentliga moment i tillräcklig omfattning,
- skapa förutsättningar för rationella val inom lärarutbildningen genom att avsätta tillräckliga och adekvata vägledningsresurser,
- intensifiera arbetet med att rekrytera disputerade lärare samt utnyttja den kompetens som finns inom lärosätena bättre,
- se över och skärpa kravnivåerna i utbildningen,
- kvalitetssäkra examensarbetena samt
- satsa särskilt på att utveckla strategier för kvalitetsarbete och utvärdering inom lärarutbildningen.

Högskoleverket uttryckte att det inom ett år avsåg att

- granska det särskilda organets ansvar och befogenheter inom ramen för sin tillsyn,
- uppmana lärosätena att inkomma med en skriftlig redovisning av hur de garanterade att centrala kunskapsområden, t.ex. läs- och skrivutveckling, prov, betyg, bedömning och utvärdering, behandlades i all lärarutbildning,
- stickprovsmässigt undersöka kvaliteten på examensarbetena inom lärarutbildningen,
- genomföra en särskild studie av examinationsformerna inom lärarutbildningen.

Inom två år planerade man även en förnyad utvärdering för att uppmärksamma bemanningen inom utbildningen samt lärosätenas strategier för utvärdering och kvalitetsarbete inom lärarutbildningen. De lärosäten som efter det inte kunde uppvisa godtagbar kvalitet riskerade att få sina examensrätter indragna.

Högskoleverket genomförde, i enlighet med ovanstående, tre ytterligare studier i nära anslutning till den avslutade utvärderingen 2005. Dessa gav ytterligare kritiska synpunkter på lärarutbildningen när det gällde examinationsformer, examensarbeten och

forskningsanknytning. I studien om examinationsformer jämfördes läkar-, psykolog-, civilingenjör- och lärarutbildningarna. Det visade sig att det förekom få kontroller av studenternas faktakunskaper på lärarutbildningen till skillnad från övriga utbildningar. Istället dominerade hemtentamina.

Studien som behandlade examensarbetena gällde lärar- och sjuksköterskeutbildningarna samt ämnena företagsekonomi och psykologi. Det visade sig att de lärarstuderande nästan uteslutande tillämpade en kvalitativ datainsamlingsmetod genom att göra ett mindre antal intervjuer. I den granskning som en expertgrupp gjorde av ett större antal uppsatser ifrågasattes det tidigare satta betyget godkänt för nästan 30 procent av uppsatserna. Brister konstaterades i teoriansknytning, kritisk granskning och självständigt ställningstagande. Examensarbetena var mycket normativa till sin karaktär.

I studien om forskningsanknytning, som omfattade ämnena företagsekonomi och psykologi samt lärar- och sjuksköterskeutbildningarna, gav ett antal lärare sin syn på forskningsanknytningen. Många kopplar frågan till produktion och konsumtion. Inom sjuksköterskeutbildningen har man satsat på att fostra studenterna till kritiska och kompetenta forskningskonsumenter. I lärarutbildningen läggs mer tonvikt vid att fostra de studerande till att bli forskningsproducenter med mer eller mindre lyckat resultat som redovisats ovan. Sjuksköterskeutbildningen har i hög grad också lyckats lösa frågan om undervisningens vetenskapliga förankring genom att introducera det gemensamma ämnet omvårdnadsvetenskap som den självklara forskningsbasen för stora delar av utbildningen. Någon motsvarande strategi har ännu inte utvecklats inom lärarutbildningen, även om på senare år forskningsområdet utbildningsvetenskap har vuxit fram som en möjlighet för att forskningsbasera lärarutbildningen.

2.3.3.6 Högskoleverkets uppföljande utvärdering 2008

Den uppföljande utvärdering som Högskoleverket påbörjade 2007 skiljde sig från den som avrapporterades 2005 genom att inte vara någon reformuppföljning. En annan skillnad var att fler lärarstuderande hade hunnit avsluta sina studier och få sin examen sedan lärarutbildningsreformen infördes 2001. I denna utvärdering undersöktes särskilt det allmänna utbildningsområdet (AUO) och den

verksamhetsförlagda utbildningen samt ämnena svenska och matematik.

Utvärderingsresultaten visade att de allra flesta lärosäten hade tagit de rekommendationer som Höskoleverket gav i den förra utvärderingen på största allvar och åtgärdat många av de brister som då påtalades. Bland annat följande åtgärder hade genomförts:

- Många utbildningar hade fått en fastare studiegång. På praktiskt taget samtliga lärosäten fanns det inom ramen för det samlade lärarprogrammet tämligen fasta studiegångar inriktade på klart identifierade skolverksamheter.
- Kravnivåerna och progressionen inom det allmänna utbildningsområdet hade förbättrats, fler tentamina gavs och inslagen av individuell examination hade förbättrats.
- Examensordningens skärpta krav vad gäller utbildningen om läs-, skriv- och matematikutveckling hade lett till vissa förbättringar.
- Examensarbetet organiserades med hänsyn till den befintliga handledarkompetensen.
- Flera högskolor hade genomfört en omfördelning av resurser i syfte att anställa fler disputerade lärare och möjliggöra för adjunkterna att bedriva forskarutbildning.
- Den verksamhetsförlagda utbildningen och organisationen kring denna hade utvecklats betydligt.

Trots förbättringarna fanns dock ett betydande antal lärosäten som fortfarande uppvisade allvarliga brister. Följande brister konstaterades:

- För få disputerade lärare, framför allt inom det allmänna utbildningsområdet, vilket inverkar menligt på forskningsbasen och var ett problem inte minst i fråga om handledning av examensarbeten. De disputerade lärarna behövde också ges reella förutsättningar för att utöva och utveckla sin forskarkompetens och därigenom aktivt bidra till kunskapsuppbyggnaden inom utbildningsvetenskapen till gagn för lärarutbildningen.
- Ämnesdidaktiken, som var ett problematiskt område, framför allt inom matematikdidaktiken, där bristen på disputerade lärare var stor.

- Vid flera lärosäten var progressionen inom centrala kunskapsområden inte tillfredsställande.
- Kursinnehållet i matematik behövde ses över.

Förändringstakten var alltför långsam inom dessa områden vid flera av lärosätena.

Högskoleverket uppmärksammade även andra problem:

- Det så kallade särskilda organet fungerade inte som föreskrivet vid alla lärosäten. Intentionen bakom tillkomsten av det särskilda organet var att få fram en handlingskraftig enhet vars syfte skulle vara att bevaka och driva fram utvecklingen inom det utbildningsvetenskapliga området. Organets befogenheter varierade, ofta beroende på utbildningens volym och organisatoriska tillhörighet.
- Omfattningen och innehållet i VFU skiljde sig åt vid flera lärosäten.
- Det tvärvetenskapliga området var svårt att fylla med relevant innehåll.
- Alltför få studenter har valt matematik, vilket lett till att matematik A räcker som förkunskapskrav, vilket är oacceptabelt lågt. Blivande lärare i årskurs 4–6 och gymnasieskolan får otillräckliga kunskaper och färdigheter.
- Kunskaper om läs-, skriv- och matematikutveckling borde alla blivande lärare ha för att upptäcka elever med inlärningssvårigheter.
- Stora mobilitetsproblem. Ett viktigt mål med den nya examensordningen och dess anpassning till europeisk standard har varit att göra all högskoleutbildning mer internationellt jämförbar. Den ytterst varierande uppläggningsen av studierna, tillsammans med de krav som examensordningen ställer gör att mobiliteten, även inom Sverige, försvåras. Det internationella student- och lärarutbytet är mycket litet, liksom inslaget av internationella utblickar i utbildningen.

Högskoleverket intog en pragmatisk hållning till identifierade brister i strukturen av lärarutbildningen med hänvisning till att en ny lärarutbildning för närvarande utreds. 10 av de 26 lärosäten som ingick i utvärderingen fick sina examensrätter ifrågasatta då de inte

nådde kvalitetsmålen, främst på grund av för liten andel disputerade lärare som medverkar i utbildningen. Några lärosäten ifrågasattes dessutom för svag progression inom det allmänna utbildningsområdet, brister i kursinnehållet för matematikutveckling och låg nivå på de blivande lärarnas matematikkunskaper.

2.3.3.7 Några återkommande problem i samtliga utvärderingar

Läraruppdraget, som omväxlande omnämns lärarrollen eller – professionen, är ett återkommande tema i utvärderingarna. Å ena sidan anses lärarutbildningen behöva en bättre vetenskaplig grund för att den blivande läraren ska kunna utföra sitt uppdrag på ett adekvat sätt. Å andra sidan ifrågasätts om inte behovet av vetenskaplighet kan tonas ner till förmån för den erfarenhetsbaserade kunskapen. Kritiken kan ses i ljuset av att olika intressenter har olika föreställningar om vad en blivande lärare ska kunna och vilka färdigheter hon eller han ska besitta. Måhända är förväntningarna ibland för högt, för lågt eller till och med fel ställda. Det går emellertid inte att bortse ifrån att lärarutbildningen är en högskoleutbildning och att den därmed måste uppfylla kraven i högskolelagen och högskoleförordningen. Att ha förvärvat en yrkesexamen innebär att studenten har kvalificerats för en konkret yrkesverksamhet med sikte på att ”förverkliga förskolans, skolans eller vuxenutbildningens mål”.⁷⁹ Yrket formas och utvecklas vidare i arbetslivet i samband med de förändringar som sker i samhälle och skola. Återkommande kompetensutveckling är en nödvändig del i denna process.

I likhet med andra professionsutbildningar i högskolan måste lärarutbildningen vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Någon definition av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet ges inte av statsmakterna, utan olika ämnen och discipliner gör egna tolkningar av begreppen. Att tillgång till ett visst antal disputerade lärare som medverkar i utbildningen är en nödvändig, men inte tillräcklig, förutsättning för att garantera den vetenskapliga grunden, är en synpunkt som knappast någon inom högskolans värld ifrågasätter. Ända sedan lärarutbildningen införlivades i högskolan 1977 har bristen på disputerade lärare påpekats i alla utvärderingar och krav på skyndsam förbättring har rests. En

⁷⁹ Examensordningen i högskoleförordningens bilaga 2.

hel del har gjorts under årens lopp för att förbättra situationen, men som den senaste utvärderingen också visat är situationen fortfarande inte tillfredsställande. Denna utredning menar att hela lärosätet måste involveras i lärarutbildningen mycket mer än i dag om fler disputerade lärare i utbildningen ska kunna bli en realitet inom en inte alltför avlägsen framtid. Regeringens beslut att inrätta tio forskarskolor med inriktning på lärande och ämnesdidaktik för att få fram forskarutbildade inom detta område, är ett steg i rätt riktning.

Beprövad erfarenhet är inte detsamma som praktik. Högskoleverkets bedömaregrupp (2008) menar att begreppet beprövad erfarenhet inom lärarutbildningarna ofta tagits till intäkt för att lärar-erfarenhet är ett alternativ till vetenskaplig kompetens, när den enligt högskolelagen är ett komplement. Beprövad erfarenhet är något mer än erfarenhet, även om erfarenheten är lång. Erfarenheten ska vara prövad och dokumenterad eller i varje fall kommunicerad så att den kan delas med andra. Den ska också i ett kollegialt sammanhang vara granskad utifrån kriterier som är relevanta för erfarenhetens verksamhetsinnehåll. En sådan prövning kommer nära det vetenskapliga arbetssättet även om innehållet kan vara ett annat än det vetenskapligt genererade.

De studerandes valfrihet är ett annat återkommande inslag i utvärderingarna, och ibland hävdas att valfriheten måste öka, ibland att den måste minska. Öka de studerandes valfrihet var rådet i Utgrunds rapport 1992, helt i enlighet med den så kallade frihetsreformen som kom 1993. En bärande tanke i reformen var att de studerandes ökade valfrihet skulle åstadkomma större konkurrens mellan lärosäten om de bästa sökande, vilket i sin tur skulle öka mobiliteten och leda till högre kvalitet i utbildningen. Att det inte blev så har framgått av utvärderingarna. En effekt av det rådande resurstilldelningssystemet är att det istället har bidragit till att lärosätena startar nya utbildningar och försöker locka så många studenter som möjligt för att öka den ekonomiska lönsamheten. Ett utslag av den strategin är att det erbjuds betydligt fler platser på den populära idrottslärarutbildningen än vad som är nödvändigt för att täcka skolans behov.

I den lärarutbildning som implementerades 2001 ledde de studerandes stora valfrihet, i kombination med att lärosätena inte kunde erbjuda tillräckligt studievägledning, till att många gjorde orealistiska val och inte blev anställningsbara. Det budskap som framfördes i Högskoleverkets utvärdering 2005 blev följdriktigt att val-

friheten måste begränsas, vilket som utvärderingen 2008 konstaterade, också har hörsammats av lärosätena.

Pedagogikens ställning i lärarutbildningen har försvagats, och i utvärderingarna från 1995 och framåt talas mer om att didaktiken måste uppmärksammas. Höskoleverkets senaste bedömargrupp tar upp att det råder stor osäkerhet kring didaktikbegreppet som sådant både när det gäller tolkning och användning. Det äldre metodikbegreppet förvandlas lätt till "didaktik" och den pedagogiska forskningen definieras ofta som både "allmändidaktisk" och "ämnesdidaktisk". Störst osäkerhet tycks råda då det gäller att definiera ämnesdidaktiken, avgöra var den hör hemma och hur den kan tas i bruk och utvecklas inom ämnets egna ramar. I ämnet svenska, som tillsammans med matematik specialstuderats i den senaste utvärderingen, skrivs få ämnesdidaktiska examensarbeten, men i de miljöer där man medvetet satsat på att förstärka den ämnesdidaktiska kompetensen görs fler ämnesdidaktiska arbeten.

I utvärderingarna framhålls återkommande att det ställs för låga krav på de lärarstuderande. Detta kopplas samman med bristen på disputerade lärare i utbildningen och bristande forskningsbaserings. Även om den massiva kritiken från föregående utvärdering har lett till vissa förbättringar när det gäller examinationen finns mer att göra för att säkerställa att kvalitetskraven blir tillräckligt höga. Standarden när det gäller internationella perspektiv i utbildningen är fortfarande inte godtagbar. Lärarutbildningen är i allmänhet en tydlig nationell angelägenhet med ganska få internationella utblickar. Praktiska och strukturella åtgärder som underlättar för studenterna att förlägga delar av sina studier utomlands efterlyses av bedömarna i Höskoleverkets senaste utvärdering. Utredningen delar denna synpunkt.

Som framgått ovan har problem och brister i lärarutbildningen återkommande uppmärksammas. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att statsmakternas inblandning i lärarutbildningen har varit omfattande och lett till en rad förändringar och i en allt snabbare förändringstakt under senare år. Det är också viktigt att erinra om att lärarutbildningarna har hörsammat framförd kritik och åstadkommit kontinuerliga förbättringar. Fortsatt kvalitetsarbete är nödvändigt, men för att långsiktigt åstadkomma en lärarutbildning av hög kvalitet krävs dessutom genomgripande och strukturella förändringar.

2.4 Enkät till nyutexaminerade lärare

2.4.1 Enkätens genomförande

Många intressenter har under utredningens gång beretts möjlighet att lämna synpunkter på lärarutbildningens form och innehåll. En särskilt viktig grupp i det sammanhanget är de studenter som har genomgått och examinerats från 2001 års lärarutbildning och som nu befinner sig ute i arbetslivet. Hur ser de i backspegeln på sin utbildning? Hur väl uppfattades den fungera som förberedelse för läraryrket? Vilka förslag till förbättringar vill de framföra till denna utredning om ny lärarutbildning?

För att få svar på dessa och näraliggande frågor har utredningen i samarbete med SCB genomfört en rikstäckande enkätundersökning under våren 2008 (enkäten återfinns i bilaga). Frågeformuläret skickades ut till närmare 8 000 lärare som tagit ut ett examensbevis från den nuvarande lärarutbildningen under läsåren 2004/05–2006/07 och besvarades av 72 procent. Det betraktas i dag som en hög svarsfrekvens när det gäller enkäter och torde betyda att frågorna har ansetts angelägna att besvara. Skillnaderna i svarsfrekvens är små, dock har något fler kvinnor, äldre och gifta besvarat enkäten, medan läsår och verksamhetsform inte har påverkat svarsfrekvensen mer än marginellt. Svartsbortfallet på enskilda frågor är också lågt, med undantag för ett avsnitt som handlade om lärararbetet. Här fanns ett bortfall på 5 procent när det gäller förskolan. Andelen bortfall var högst bland fritidspedagoger, vilket förmodligen hänger samman med att inte alla definierat sig som lärare. Ungefär 5 procent av de svarande kunde inte heller markera en huvudsaklig verksamhets- eller skolform som de utbildat sig för. Som utbildningen är uppbyggd, framför allt för lärare åt de yngsta barnen och eleverna, är bortfallet inte heller på denna fråga uppseendeväckande högt.

2.4.2 Varför vill man bli lärare?

Lärarnas Riksförbund redovisade en studie 2008 som innehåller en kartläggning av likheter och skillnader mellan studenter som valt att studera till jurist, lärare, läkare och socionom. Det visar sig att läraryrkets attraktionskraft kraftigt har minskat. 32 procent av de blivande juristerna, 40 procent av läkarna och 41 procent av socio- nomerna hade övervägt att bli lärare. Skälet till att man valt bort

yrket uppges i stor utsträckning bero på brister i arbetsmiljö och alltför låg lön.

Det visar sig också att lärarstuderande som är inriktade mot arbete med yngre barn motiverar sitt yrkesval med en önskan om att arbeta med barn och ungdomar. Bland blivande lärare för äldre elever i grund- och gymnasieskolan uttrycks i stället ett större intresse av att få leda och undervisa. Intresset för ett eller flera ämnen uppges som främsta skäl bland blivande lärare i gymnasieskolan.⁸⁰

Det vanligaste svaret i utredningens enkät på varför man valt att bli lärare är just att man vill arbeta med barn/ungdomar/vuxna (84 procent), att man tycker om att undervisa (52 procent) och/eller är intresserad av sina undervisningsämnen (43 procent). Andra faktorer som karriärmöjligheter, lön och långa lov tycks däremot ha påverkat yrkesvalet i liten utsträckning.

Arbetar man med det man är utbildad för?

Hur ser det ut för de lärare som har utexaminerats och ingår i utredningens enkätstudie? Har de arbete och arbetar de som lärare i överensstämmelse med utbildningsinriktningen? Resultaten visar att 97 procent har arbete, varav 90 procent som lärare. Uppgifter om form och grad av sysselsättning saknas, men en del kommenterar att arbetet har inneburit många korta vikariat och svårigheter att få ett fast arbete. 40 procent av lärarna har ett arbete som överensstämmer helt med utbildningsinriktningen, medan en lika stor andel har ett arbete som bara överensstämmer till viss del och för resterande överensstämmer arbetet inte alls. Förskollärarna är de som i störst utsträckning arbetar i överensstämmelse med sin utbildningsinriktning, lärare med inriktning på grundskolans tidigare år i minst utsträckning.

2.4.3 Kunskapskraven i lärarutbildningen

De låga kunskapskraven i lärarutbildningen har påtalats många gånger, inte minst i de ovan redovisade utvärderingarna. Dessa resultat har också fått stor genomslagskraft i medierna. En del stu-

⁸⁰ Lärarnas Riksförbund (2008). *Vem blir vad – och varför? En jämförande studie av nybörjarstudenter på jurist-, lärar-, läkar- och socionomprogrammen.*

derande är ändå mycket nöjda med sin utbildning. I Högskoleverkets stora studerandeundersökning 2002, den så kallade Studentspegeln, var de lärarstuderande bland de grupper som var mycket nöjda med sin utbildning. Några frågor om utbildningens krav ställdes inte i den undersökningen, däremot i den senaste Studentspegeln som redovisades 2007.⁸¹ Studenterna på lärarutbildningen tillhörde dem som oftast ansåg att kraven var för låga, till skillnad från civilingenjörs-, läkar-, tandläkar- och apotekarutbildningar, där få studerande ansåg att kraven var för låga. Till saken hör också att män i större utsträckning än kvinnor ofta, eller mycket ofta, upplevde att studierna ställt för låga krav. En hög andel lärarstuderande, 55 procent, angav också att det i hög eller mycket hög grad var lätt att bli godkänd på kurserna.

Kurslitteratur, undervisnings- och examinationsformer

I utredningens enkät ställdes frågor om kraven i lärarutbildningen beträffande kurslitteratur, undervisnings- och examinationsformer. Av svaren framgår att endast 5 procent av lärarna anser att kunskapskraven när det gäller kurslitteratur var mycket höga, medan 31 procent anser att kunskapskraven var låga. Detta resultat kan ses i ljuset av tidigare utvärderingsresultat som riktade kritik mot att kurslitteraturen i lärarutbildningen generellt låg på en låg nivå och att internationell litteratur var sparsamt förekommande. Kraven beträffande undervisningsformer uppvisar ännu lägre procentandelar: endast 2 procent ansåg att kraven var mycket höga, medan fyra av tio ansåg att kraven var låga.

En mer ingående granskning av examinationsformerna i lärarutbildningen och några andra utbildningar gjordes i samband med Högskoleverkets utvärdering 2005. De examinationsformer som verkade dominera i lärarutbildningen, till skillnad från psykolog-, läkar- och civilingenjörsexamina, var grupp- och hemtentamina. Lärarutbildningen utmärkte sig genom att ha få tentamina som kontrollerar i vilken utsträckning studenterna tillägnat sig vissa faktakunskaper. Högskoleverkets senast redovisade utvärdering visar att det har skett en viss förbättring, och numera förekommer något fler och individuella tentamina. I denna utrednings enkätresultat ansåg dock närmare 40 procent av lärarna att examinationerna i utbildningen var lätta.

⁸¹ Högskoleverket (2002 och 2007). *Studentspegeln*.

2.4.4 Hur har lärarutbildningen förberett för läraryrket?

När lärarna blickar tillbaka på sin tidigare utbildning och ställs inför frågan om hur väl utbildningen förberett dem för olika kunskapsområden i läraryrket uttrycker svaren stor osäkerhet. De områden som ingår i frågan är sådana som kan definieras som lärargemensam kunskap, dvs. kunskap som alla lärare bör ha i större eller mindre utsträckning beroende på vilken inriktning man förbereds för.

Tabell 1 Förberedelse för läraryrket inom ett antal kunskapsområden

	Inte alls förberedda	I viss utsträckning förberedda	I stor utsträckning förberedda	Uppgift saknas
Ämneskunskaper	8	51	36	5
Läs- och skrivutveckling	27	45	24	5
Prov och bedömning	48	42	5	5
IT-kunskaper	42	40	5	12
Lärandeprocesser	4	55	36	5
Utvecklingssamtal	44	42	9	5
Mångfaldens skola och samhälle	10	57	27	5
Lokalt utvecklingsarbete	55	35	5	5
Ta tillvara och reflektera över forskningsresultat	19	52	24	5
Pedagogiskt ledarskap	13	57	25	5
Utvärdering	23	55	16	5

(Siffrorna avser procent)

Av siffrorna ovan framgår att lärarna upplever sig bäst förberedda när det gäller ämneskunskaper och lärandeprocesser. Samtidigt är det inte fler än 36 procent som ger uttryck för att vara väl förberedda. Att åtta procent upplever sig vara helt oförberedda när det gäller ämneskunskaper kan tyckas förvånande, men kan ha sin förklaring i att en del lärare inte definierar innehållet i utbildningen i ämnen.

Kunskaper om lärandeprocesser betraktas ofta som den viktigaste uppgiften i läraryrket och för lärarutbildningen, inte minst när lärarna själva uttalar sig.⁸² Att den problematiken har uppmärksamats i relativt stor utsträckning i lärarutbildningen kommer till uttryck i enkäten genom den dryga tredjedel som anser sig vara väl

⁸² Hult, A.; Olofsson, A.; Rönnerman, K. (2005). *Ten years later: Teachers' views of their profession.*

förberedda inom detta kunskapsområde. Samtidigt är det fyra procent som anser sig helt oförberedda.

Undervisning om läs- och skrivutveckling konstaterades i Högskoleverkets utvärdering 2005 vara ett försummat kunskapsområde, vilket bl.a. ledde till att regeringen ingrep snabbt och införde nya krav i examensordningen. Bristerna avspeglas också i enkätsvaren, vilket inte är särskilt förvånande mot bakgrund av att lärarna befann sig i utbildningen när utvärderingen genomfördes. Närmare en tredjedel känner sig helt oförberedda när det gäller att hantera frågor om läs- och skrivinlärning. Förberedelsen för att hantera prov och bedömning tycks vara ännu sämre. Närmare hälften av lärarna uppger att de inte alls har blivit förberedda på att hantera dessa uppgifter. Med tanke på den vikt som i dag läggs vid att jämföra testresultat, inte minst i ett internationellt perspektiv, är det viktigt med kunskaper som innebär att man kan reflektera över och dra korrekta slutsatser av sådana resultat.

Till komplexiteten i läraryrket räknas i dag den ökande mångfalden i samhället. I det avseendet anser sig drygt en fjärdedel av lärarna ha fått kunskaper som gör dem väl skickade att möta olika kulturer. Som lärare förväntas man också axla ett ansvar för det pedagogiska ledarskapet med allt vad det innebär av internt och externt samarbete, inte minst föräldrakontakter. I dag läggs stor vikt vid utvecklingssamtalen av både föräldrar och elever. Mer än hälften av lärarna anser dock att de inte har fått någon förberedelse för denna uppgift.

I det decentraliserade skolväsendet förutsätts lärarna i egenskap av professionella vara drivande i det lokala utvecklingsarbetet. För att kunna vara det på ett systematiskt och välgrundat sätt behövs kunskaper både om hur man bedriver utvecklingsarbete och kunskaper om hur man utvärderar sin verksamhet. Ett visst mått av kunskaper i utvärdering tycker sig drygt hälften av lärarna ha fått, medan det är sämre ställt när det gäller att delta i lokalt utvecklingsarbete. Mer än hälften anser sig vara helt oförberedda för en sådan uppgift.

Det är en aning förvånande att mer än 40 procent av lärarna anser sig dåligt förberedda när det gäller IT-kunskaper. Möjligen är det den snabba utvecklingen inom detta område som bidrar till en upplevelse av att man aldrig känner sig tillräckligt kunnig och väl förberedd.

2.4.5 Framtida karriärvägar

Även om lärarna, att döma av enkätsvaren, inte uttrycker så stor tillfredsställelse med sin utbildning trivs över hälften av lärarna mycket bra. Nästan alla tror att de kommer att arbeta kvar inom skolan inom fem år. Funderingar på att byta yrke har ändå drygt en tredjedel haft, främst på grund av skäl som dålig psykosocial miljö och dålig lön.

Inom varje profession är det viktigt att man har möjlighet att utvecklas vidare. Ett antal möjliga förslag på karriärvägar gavs i enkäten och svaren fördelar sig enligt tabellen nedan.

Tabell 2 Vikten av att nedanstående karriärväg finns eller inrättas inom skolan⁸³

Karriärväg	I hög grad viktigt	I varken hög eller låg grad viktigt	I låg grad viktigt	Vet inte/har ingen åsikt	Uppgift saknas
Läromedelsansvarig	30	32	20	13	5
Utvecklingsledare	52	24	8	10	6
Pedagogik-, didaktik- eller ämnesexpert	59	23	6	7	5
Speciella tjänster för lärare med längre utbildning	27	33	17	17	6
Ansvarig för handledning av lärarstuderande	67	18	5	4	5
Ansvarig för kontakter och samarbete med forskning, andra skolor, andra organisationer eller myndigheter	48	30	9	8	5
Ansvarig för internationella frågor	26	38	16	15	6

(Siffrorna avser procent)

Den karriärväg som fått flest svar är den som innebär någon form av handledaransvar för lärarstuderande. Närmare 70 procent ger uttryck för detta. Det är rimligt att anta att svaret inrymmer en upplevelse av att själv inte ha blivit särskilt väl omhändertagen under studietiden. Att göra någon form av karriär som pedagogisk/didaktisk ämnesexpert ter sig också lockande, liksom att få ta ansvar för olika utvecklingsaktiviteter.

Mindre lockande ter det sig att få ett särskilt ansvar för läromedel eller internationella frågor. Att just internationella frågor skattas lågt hänger förmodligen samman med att dessa frågor har en undanskymd plats i lärarutbildningen. Lärarutbildningen har varit och är framför allt ett nationellt projekt. Då är det heller inte

⁸³ Frågan löd: Hur viktigt anser du det vara, för egen del, att nedanstående karriärväg finns eller inrättas inom skolan?

särskilt märkligt att lärarna inte upplever det som viktigt att göra karriär inom detta område.

2.4.6 Kunskapsområden som behöver förstärkas i en ny lärarutbildning

När det kommer till frågan om vilka kunskapsområden som de svarande anser behöver förstärkas i en ny framtida lärarutbildning ser bilden ut på följande sätt:

Tabell 3 Kunskapsområden som bör förstärkas i en ny framtida lärarutbildning

Kunskapsområden	Procent
Läs- och skrivutveckling	65
Pedagogiskt ledarskap	62
Utvecklingssamtal	56
Prov och bedömning	55
Ämneskunskaper	50
VFU	42
Lärandeprocesser	39
Utvärdering	30
Lokalt utvecklingsarbete	21
IT-kunskaper	20
Ta tillvara och reflektera över forskningsresultat	14
Annat	19

Siffrorna ovan talar sitt tydliga språk om vilka kunskapsområden som de nyblivna lärarna anser behöva förstärkas i en ny lärarutbildning. Den bild som tidigare utvärderingar visat får stöd i resultaten i enkäten. Det är inom samma områden som brister tidigare påtalats som de här lärarna anser att förstärkningar måste göras. Läs- och skrivutveckling, pedagogiskt ledarskap, utvecklingssamtal, prov och bedömning och bättre ämneskunskaper är de områden som i första hand bör ha mera plats i utbildningen.

Lokalt utvecklingsarbete är inte något som lärarna anser sig behöva, vilket kan tolkas som att lärarutbildningen inte är förankrad i det lokala utvecklingsarbetet trots att skolan varit decentraliserad i nära 20 år. I den tidigare nämnda granskningen av examens-

arbeten var det inte heller något arbete som var relaterat till det lokala utvecklingsarbetet.

Under rubriken ”Annat” framförs att kunskaper om konfliktlösning måste finnas med på ett bättre sätt i utbildningen. Lärarna önskar också att utbildningen hade gett dem mer praktisk-metodiska kunskaper liksom kunskaper i specialpedagogik. Flera kommenterar särskilt de låga kraven i utbildningen och i samband med det framförs önskemål om höjda krav. Flera skriver också att det borde införas någon form av antagnings- och lämplighetsprov.

2.4.7 Några resultatskillnader mellan olika verksamhetsformer och lärosäten

En intressant fråga är om det finns några skillnader i hur man svarar relaterat till lärosäte och verksamhetsform. Vissa skillnader finns mellan lärosäten, men de är i de flesta fall inte särskilt stora, undantaget specialhögskolorna som Gymnastik- och idrottshögskolan och Konstfack. När det gäller skillnader mellan verksamhetsformer är det vanskligt att dra några säkra slutsatser när det gäller lärare med inriktning på senare år som utexaminerats vid högskolorna eftersom denna grupp är så liten. Viss varsamhet gäller alltså för skillnader i resultat som gäller verksamhetsformer.

Lärare vid specialhögskolorna anser sig i högre utsträckning än lärare vid andra lärosäten ha fått ämneskunskaper som gjort dem väl förberedda. Högskolorna i Dalarna och Skövde anses i något större utsträckning än andra lärosäten ha höga kunskapskrav i utbildningen, både när det gäller kurslitteratur, undervisningsformer och examination.

Ett rimligt antagande är att höga krav leder till att studenterna får kunskaper som gör dem väl förberedda inför sitt kommande arbete. Uttryck för sådan överensstämmelse finns dock endast inom något enstaka område, t.ex. lärandeprocesser och läs- och skrivutveckling. Högskolan i Skövde utmärker sig återigen med att ha en något större andel lärare som upplever sig väl förberedda. Växjö universitet och Mälardalens högskola är andra exempel.

Samtidigt bör det påminnas om att andelen lärare som upplever sig väl förberedda inte annat än undantagsvis når över 50 procent. Den förhållandevis låga siffran kan också ses mot bakgrund av att det var en stor andel lärare som inte hade ett arbete i överensstäm-

melse med utbildningsinriktningen. Ju mer arbetet avviker från inriktningen, desto större osäkerhet torde man uppleva.

Ett annat kunskapsområde där skillnader i svar ger tydligt utslag är mångfaldens skola och samhälle. 93 procent av lärarna som har avlagt sin examen vid Södertörns högskola känner sig mycket väl förberedda inom detta kunskapsområde. Den höga procentsiffran kan ses i ljuset av att Södertörns högskola kännetecknas av att ha en mångfaldsprofil. En sådan profil har också Malmö högskola som kommer på tredje plats efter Gymnastik- och idrottshögskolan. Södertörns högskola har också den högsta andelen (31 procent) lärare som i stor utsträckning anser sig ha förberetts för utvecklingsamtal.

Det finns en tendens till att lärare med inriktning på senare år i något större utsträckning än lärare med inriktning på tidigare år anser att kraven i utbildningen var låga. Göteborgs, Linköpings och Uppsala universitet samt Lärarhögskolan i Stockholm⁸⁴ kan här nämnas som exempel, där andelen som ger uttryck för låga krav är något större än vid andra lärosäten. Bilden blir något annorlunda om man ser till tidigare år. Fler svarande anger att kurslitteraturen håller låg nivå vid Göteborgs och Uppsala universitet samt vid Malmö högskola.

2.4.8 Sammanfattning

Många forskare har vittnat om att läraryrket är ett svårt yrke och att svårigheterna har tilltagit över tid i samband med förändringar i samhälle och skola.⁸⁵ Läraren tillskrivs ett allt större ansvar för både elevens och skolans utveckling. Ökad komplexitet tycks dock inte motsvaras av höjda kunskapskrav i lärarutbildningen, att döma av enkätsvaren. Det är sammantaget en hög andel som känner sig dåligt förberedda inom för läraryrket centrala kunskapsområden som läs- och skrivutveckling, prov och bedömning, utvecklingsamtal och inför uppgiften att vara pedagogisk ledare i klassrummet. En forskningsbaserad lärarutbildning ska innebära att den blivande läraren ser värdet av att ta tillvara och reflektera över forskningsresultat som har relevans för lärarutbildningen och yrket. Utbildningen tycks emellertid inte på ett tillfredsställande

⁸⁴ Samtliga svarande i enkäten har tagit examen innan Lärarhögskolan blev en del av Stockholms universitet.

⁸⁵ Se t.ex. Brynolf, M. m.fl. (2007). *Läraryrkets många ansikten*.

sätt ha bidragit till att bibringa studenterna ett sådant förhållnings-sätt.

Till den något dystra bild av lärarutbildningen som förmedlats ovan ska läggas att lärarnas upplevelser av att vara dåligt förberedda delas av många andra som genomgått en yrkesförberedande utbildning. Det är vanligt att de studerande får något av en chock när de kommer ut i den så kallade verkligheten. Då blir det gärna utbildningen som får klä skott för en upplevd osäkerhet genom att ha varit alltför långt ifrån den konkreta vardagen. Sådana uttryck finns i kommentarer till enkäten, där man skriver att lärarutbildningen ger en alltför idealiserad bild av skolan. Den ofta framförda efterfrågan på mer kunskaper i konfliktlösning är ett annat tecken på att relationerna i skolan mellan lärare och elever eller eleverna emellan många gånger är mer problematiska och svårösta än man kanske hade tänkt sig. Som lärare måste man handskas med många och komplexa uppgifter och ofta mötas av motstridiga krav och förväntningar. Det är måhända en näst intill omöjlig uppgift att inom utbildningens ram helt tillfredsställa studenters önskemål på fullödig yrkesförberedelse.

Det är också vanligt att utbildning tenderar att bedömas mer positivt när en längre tid har gått och utbildningens olika pusselbitar har hunnit falla på plats.⁸⁶ Det talar för att lärosätena borde göra mer av uppföljande studier som tar reda på hur deras utbildningar motsvarar arbetslivets krav. Även mer forskning inriktad på själva lärarutbildningen vore värdefull. Men oavsett om bilden av utbildningen ändrar karaktär över tid, är det förstås önskvärt att varje lärarutbildning, i betydligt högre grad än vad ovanstående enkätresultat visar, bidrar till att de studenter som examineras lämnar utbildningen med en upplevelse av att ha fått bästa möjliga förberedelse för sin kommande lärargärning.

⁸⁶ Lars Geschwind och Karin Larsson har på uppdrag av Sveriges Kommuner och Landsting gjort en kunskapsöversikt på temat uppföljning av studenter efter avslutade studier, där lärarutbildningen är en av de studerade utbildningarna. De visar att uppföljningar i dag framför allt är fokuserade på enbart utbildning och bygger främst på utbildningsmål och aktuell högskoleförordning. Aspekter som, enligt författarna, borde tas med är om utbildningen matchar den vardag som möter studenterna i arbetslivet. Geschwind & Larsson (2008). *Uppföljning av studenter efter avslutade studier – ett verktyg för att utveckla utbildningen.*

2.5 Internationell utblick

En annan viktig utgångspunkt för utredningen har varit internationella jämförelser. Allt mer uppmärksamhet, såväl medialt som i den politiska debatten, har riktats mot internationella mätningar av skolans resultat, som PISA⁸⁷, TIMSS och PIRLS. Så har den svenska skolan och därmed lärarutbildningen allt mer kommit i blickpunkten, i synnerhet som Sveriges resultat tycks ha försämrats i jämförelse med andra länder. Särskilt markant har denna försämring visat sig vara i matematik och naturvetenskap. De internationella mätningarna säger dock inte allt, och de utgör långt ifrån det enda skälet till att i denna utredning se närmare på lärarutbildning i andra länder.

Om ett tydligt samband kunde finnas mellan lärarutbildningens uppläggning och påvisade skolresultat vore det självklart en stor tillgång. Verkligheten är dock mer komplex än så. Det är ändå av värde att söka finna gemensamma drag som förenar lärarutbildningen i de länder som uppvisar mycket goda skolresultat och som kan tjäna till inspiration för svensk del. I till exempel PISA-undersökningarnas absoluta topp finns Finland, vissa provinser i Kanada samt bland annat Hongkong, Sydkorea och Singapore.

Skolsystem är alltid nationella och präglade av inhemsk pedagogisk och annan debatt. Detta har ibland tagits till intäkt för att avfärda de internationella mätningarnas relevans, eller för att inte stärka lärarutbildningens internationella förankring. Den västliga kulturfären har dock blivit allt mer homogen under efterkrigstiden. Populärkultur och Internet har fört inte minst barn och ungdomar i olika länder närmare varandra, och skillnaderna i barns och ungdomars uppväxtvillkor i västvärlden går snarare inom än mellan länder.

Att jämföra Sverige med kulturellt mycket närliggande länder som Finland och Kanada är således högst relevant, även om skolsystemens organisation kan skilja sig åt länderna emellan. De flesta andra delar av det man kan kalla den utbildningsvetenskapliga grunden för lärarutbildningen är inte lika nationellt betingade. Jämförelser med kulturellt och skolpolitiskt mer avlägsna tillväxtländer som Sydkorea eller Singapore kan däremot ses som mindre

⁸⁷ PISA = Programme for International Student Assessment, TIMSS = Trends in International Mathematics and Science Study, PIRLS = Progress in Reading and Literacy Study.

relevanta, vilket inte innebär att de inte skulle kunna vara värdefulla.

Utredningen valde att göra studiebesök i just Finland och Kanada.⁸⁸ Att dessa valdes för mer fördjupade studier byggde på ländernas genomgående mycket goda resultat i ovan nämnda internationella undersökningar. För ytterligare fyra länder (Danmark, Norge, Storbritannien och Frankrike) har material inhämtats angående skola, läraryrke och lärarutbildning, och en mer översiktlig redogörelse lämnas. Danmark och Norge utgör, tillsammans med Finland, en nordisk jämförelsebas. Utbildningssystemet i Storbritannien har tjänat till inspiration för näraliggande utredningar.⁸⁹ Med Frankrike kan intressanta paralleller dras, då en utredning om läraryrket och lärarutbildningen bedrivits även där under 2007–08 till följd av politisk och medial uppmärksamhet kring landets försämrade resultat i PISA-undersökningarna.

Fler länder hade naturligtvis kunnat bli föremål för fördjupade studier. Tyskland och Nederländerna har diskuterats, men avskrivits på grund av alltför stora skillnader i skolans organisation jämfört med Sverige. Ryssland hade kunnat uppmärksammas för den topposition landet fick i PIRLS-undersökningen 2006. USA:s delstater är dock alltför olika för att en beskrivning på nationell nivå ska vara relevant.

Den översiktliga genomgång av ett antal länder som följer vill stimulera till vidare utblickar, i synnerhet av lärarutbildningarna och dess studerande. Förutsättningslösa internationella jämförelser vidgar horisonten och synliggör likheter och skillnader mellan utbildningssystem och deras respektive för- och nackdelar.

2.5.1 Finland

Utredningen gjorde i november 2007 en studieresa till Helsingfors och besökte Utbildningsministeriet, Helsingfors universitet samt övningsskolan i Viikki (VTS).

⁸⁸ Provinserna Québec och Ontario.

⁸⁹ Lärarutredningen och Resursutredningen.

Examina och innehåll

Den finländska lärarutbildningen har två tydliga program som båda är längre än sina nuvarande och tidigare svenska motsvarigheter och resulterar i två tydliga yrkesidentiteter:

- Klasslärare
- Ämneslärare

Finland har nioårig grundskola och treårigt gymnasium. Klasslärarna undervisar vanligtvis samtliga ämnen i sina klasser i årskurs 1–6. I årskurs 7–9 och på gymnasieskolan är undervisningen närmast ämnesundervisning som ges av ämneslärare.

Inom båda lärarprogrammen finns möjligheter att bredda kompetensen för att kunna undervisa även på andra stadier än de valda. Lärarbehörigheten på grundskole- och gymnasienivå är knuten till en masterexamen på 300 högskolepoäng, dvs. fem års heltidsstudier.

Ämneslärarutbildningen motsvarar i stort sett den möjlighet som finns vid de flesta svenska lärarutbildningar att bygga på relevanta ämnesstudier med allmänt utbildningsområde. Den samordnade ämneslärarutbildning som bedrivs vid några finländska universitet har dock uppenbara fördelar: tydlig professionsidentitet, möjlighet till ett didaktiskt perspektiv samt bättre och tidigare prognoser av lärtillgång. Detta har visat sig särskilt lyckosamt i fråga om rekrytering av lärare i naturvetenskapliga ämnen.

Betydligt färre studenter avbryter lärarutbildningen i förtid i Finland jämfört med i Sverige. I genomsnitt fullföljer 93 procent av studenterna utbildningen. Detta är inte ett mått på utbildningens kvalitet, men visar att finländska lärarstuderande är måna om att avsluta sina studier med en examen. Liksom i Sverige är en stark majoritet av studenterna kvinnor. Skillnaden mellan klass- och ämneslärarna är dock jämförelsevis mindre – 74 procent av klasslärarna (80 procent i Sverige) och 71 procent (63 procent i Sverige) av ämneslärarna är kvinnor. Den finländska lärarutbildningen attraherar relativt sett fler ur gruppen män från glesbygd.

Utbildningen till ”barnträdgårdslärare” (förskollärare) är treårig och leder till en kandidatexamen på 180 högskolepoäng. Dessa lärare undervisar även i förskoleklassen.

Söktryck, behörighet och antagningsförfarande

Utbildningarna lockar många sökande, till barnträdgårdsläro- utbildningen 5,3 per plats och till klassläroarutbildningen 8,1 per plats (2008).⁹⁰ Vad gäller ämnesläroarutbildningen är en jämförbar siffra svår att ange på grund av de olika möjligheterna att bedriva utbildningen som finns.

De finländska universiteten använder antagningsprov som urvalsinstrument till klassläroarutbildningen. Dessa prov ger en möjlighet att prioritera sökande med uppenbar talang för läro- yrket, och att undvika sökande med uppenbar brist på talang. Proven kan också, om de är tillräckligt väl genomtänkta och genomförda, ge de sökande en mer realistisk uppfattning om vad som krävs inom läroarutbildningen. Proven sker först efter att en första sällning efter betyg gjorts bland de sökande, så att inte personer med alltför klana förkunskaper antas.

Universiteten samverkar kring antagningsproven, vilket ger en nationell likvärdighet och minskar den lokala administrativa han- teringen. Det är dock fortfarande en omfattande och resurs- krävande verksamhet.

*Praktik*⁹¹

De försöksskolor som finns knutna till de finländska läroarutbild- ningarna garanterar att studenterna får en relevant verksamhets- förlagd utbildning. De fungerar dessutom som pedagogiska forsk- ningslaboratorier.

Allmänt sett är den verksamhetsförlagda delen av utbildningen, och därigenom anknytningen till skolan, betydligt mer strukture- rad och reglerad än i Sverige. Man använder sig bl.a. av särskilt utvalda s.k. fältskolor. Praktikhandledarna vid de fältskolor som också används för praktikplatser har skriftliga avtal med universi- teten, och ges återkommande kompetensutveckling för ändamålet.

⁹⁰ Det finns dock lokala variationer; till klassläroarutbildningen vid Helsingfors universitet var söktrycket exempelvis 10,4 per plats.

⁹¹ Begreppet *praktik* används i den internationella genomgången, oavsett om verksamheten liknar den tidigare svenska praktiken eller den nuvarande VFU:n. Det ligger inget ställnings- tagande i detta ordval. Att konsekvent beteckna de utländska läroarutbildningars praktik som "VFU" hade inte varit korrekt.

Vetenskaplig grund

Den vetenskapliga grunden för lärarutbildningen ses som självklar i Finland och har varit föremål för ett flertal studier, utredningar och utvärderingar. Lärarutbildningen har bedrivits i universitetens regi sedan 1971. Den forskningsförberedande delen av klasslärarutbildningen är betydande (80 högskolepoäng inklusive magisteruppsatsen om 20–40 hp). Antalet disputerade lärare inom lärarutbildningen är inte högre i Finland än i Sverige. Resurserna till utbildningsvetenskaplig forskning är dock större, ställda i proportion till humaniora och samhällsvetenskap.

Utredningar

Hösten 2007 publicerades rapporten från en utredning⁹² vars uppgift var att bedöma förändringarna i lärarbehoven och ta fram förslag på hur lärarutbildningens dimensionering och uppbyggnad borde anpassas efter detta. Även den ökande kulturella mångfalden ansågs vara en faktor att ta hänsyn till. Ett ökat behov av lärare med speciallärarbehörighet kunde konstateras, och smidigare vägar för att nå sådan behörighet efterlystes. Lärarnas fortbildning borde göras mer systematisk och finansieringen klargöras så att universitetet i stigande grad kunde ta ett mer heltäckande ansvar för utvecklingen av lärarutbildningen.

Jämförelser

Det är uppenbart att den finländska lärarutbildningen har ett sådant anseende att den kan locka ett stort antal sökande till läraryrket. Här finns en uppenbar och inte helt lättförklarad skillnad jämfört med Sverige.

Det går inte att förklara den finländska skolans goda resultat, eller läraryrkets attraktionskraft, med att skolsystemet skulle vara radikalt annorlunda än det svenska. Istället är likheterna mycket stora. Skolorna är kommunala, och utvecklingsarbetet sker lokalt, vilket innebär att lärarrollen innefattar även utvecklings- och uppföljningsarbete. Specialundervisning ges med riktat stöd till de elever som behöver. Däremot görs inga satsningar på särskilt begå-

⁹² *Lärarutbildning 2020* (2007 :44).

vade elever. Läroplanerna tillåter pedagogisk frihet för både skolor och enskilda lärare. Ingångslönerna för lärare motsvarar ungefär de svenska.

De skillnader man kan finna är bland annat färre elever i varje klass, få friskolor och endast 1 procent elever med invandrarbakgrund. Inga centrala inspektioner av skolorna görs numera. Systemet med skolinspektioner togs bort i början av 1990-talet, och något lärarauktoriseringssystem är inte planerat. Läraryrket är ett mycket eftertraktat och respekterat yrke i Finland. Antalet reformer de senaste 50 åren är högst begränsat jämfört med Sverige, och politisk enighet har under lång tid rått i skolfrågor.

Det pågår dock en rad debatter i Finland som berör skolans och lärarutbildningens område, bland annat att antalet elever i skolan sannolikt kommer att minska under de kommande åren vilket medför behov av färre lärare. Debatten om utbildningens kvalitet intensifieras också med mycket skilda åsikter och idéer om kvaliteten och mätmetoderna för utvärdering. Lärarutbildningen anses inte heller ha erbjudit tillräckligt många möjligheter till karriäravancemang.

Till detta kan fogas att Finland har en lång tradition av en vetenskaplig grund för utbildningen. Det gäller inte minst pedagogik som haft en hög status. De första föreläsningarna i pedagogik hölls i Åbo på 1700-talet. Den första professuren inrättades 100 år före Sverige.

2.5.2 Kanada

Utredningen gjorde i januari 2008 en studieresa till Kanada där fyra universitet med lärarutbildning i provinserna Québec och Ontario besöktes, samt den särskilda myndigheten Ontario College of Teachers (OCT, se nedan).

Utbildningssystemet

Kanadas provinser har mycket stor autonomi. Utbildningssystemet och förutsättningarna kan därför skilja sig mycket åt mellan provinserna. I PISA-undersökningarna blir skillnaderna provinser emellan stora, för att inte säga dramatiska. Provinsen Alberta utmärker sig genom de höga PISA-resultaten, men man bör vara

medveten om att de socioekonomiska förutsättningarna är speciella. Alberta består mestadels av glesbygd med en välbärgad etniskt homogen befolkning och man betalar ingen inkomstskatt.

Skolsystemen är inte helt jämförbara med Sverige. Förskolan är mer skola än barnomsorg, och i Québec är tvåårig collegeutbildning ett förkunskapskrav för högskolan. Varken i Québec eller Ontario finns någon skolinspektion. Auktorisationssystem finns i olika former: i Québec blir lärarna certifierade efter avslutad examen. En certifierad lärare blir behörig att undervisa i sina ämnen i hela skolsystemet. I Ontario sköter OCT auktorisationen av lärare.

Både i Québec och Ontario är lärarutbildningen uppdelad i två fyraåriga program, det ena för *kindergarten + elementary school teachers* och det andra för *secondary school teachers*. Valfriheten varierar mycket mellan lärosätena. *Secondary*-lärare har i allmänhet bara ett undervisningsämne.

Québec

Den i princip franskspråkiga provinsen Québec placerar sig på andra eller tredje plats i Kanada i sju av åtta PISA-test. Några av förklaringarna till de särdeles goda PISA-resultaten är enligt universiteten själva att man gjort satsningar på matematik både från utbildningsministeriets sida i form av fortbildning och vidareutbildning av lärare, satt matematiken i fokus och marknadsfört den samt att blivande lärare läser matematik vid ämnesinstitutionen, vilket ger studenterna en god grundutbildning. De goda PISA-resultaten i matematik i Québec förklarades med tidig och konsekvent matematikutbildning.

Utbildningsministeriet i Québec har fastställt de 12 kompetenser som man anser att en lärare ska ha. Dessa 12 kompetenser har tagits fram i en samrådsprocess med forskare. Det är sedan upp till respektive lärosäte att organisera utbildningen på det sätt att kompetenserna uppnås, men programmen måste godkännas av ministeriet.

Lärarutbildning bedrivs vid flera av provinsens universitet och högskolor. I Montréal finns utbildning på tre ställen: Université de Montréal, Université de Québec à Montréal (franskspråkiga) och McGill University (engelskspråkigt). Dessa utbildar sammanlagt cirka 4 000 lärarstuderande per år.

Université de Montréal (UM) har den minsta volymen grundutbildningsstudenter, men är det franskspråkiga Kanadas främsta forskningsmiljö inom utbildningsvetenskap. Här finns dessutom kansliet för CRIFPE⁹³, de kanadensiska universitetens nätverk inom utbildningsforskning med mer än 200 associerade forskare. Universitetet erbjuder ett stort antal kurser på master- och forskarnivå inom utbildningsvetenskap. Den grundläggande lärarutbildningen bedrivs på de två franskspråkiga lärosätena inom två fyraåriga program, som leder till examen *baccalauréat en éducation*. Det ena programmet utbildar lärare för *éducation préscolaire* och *école primaire* (tvåårig förskola och sexårig grundskola), och det andra för *école secondaire* (treårigt högstadium och tvåårigt gymnasium). Lärarna i *école secondaire* undervisar normalt endast i ett ämne, och ämnesstudier och pedagogiska studier är integrerade. Valfriheten är mycket begränsad. Specialpedagogiska kurser av olika slag, även pedagogik för särskilt begåvade elever, utgör ett relativt stort inslag. Förutom studierna ska de lärarstuderande fullgöra 700 timmars praktik i skolor. Denna praktik sker i form av en mängd olika tematiska *stages* som ges under vissa bestämda tidsperioder i olika partnerskolor. Studenterna uppmantras också att tillbringa en termin vid någon lärarutbildning i Frankrike eller Belgien. Vid UM finns ett flertal utbytesavtal som möjliggör för studenterna att förlägga en termins studier i annat franskspråkigt land, som Frankrike, Belgien eller något afrikanskt land.

Université de Québec är ett nyare universitet som är uppdelat på ett flertal campus i provinsen, däribland Montréal (UQAM). Man satsar mycket på distansutbildning och minoritetsfrågor. Lärarutbildningen är upplagd på ungefär samma sätt här som vid Université de Montréal, men valfriheten är större och inslaget av "multikulturella" och "multisociala" kurser är större.

Vid det engelskspråkiga universitetet McGill bedrivs lärarutbildning för de engelska minoritetsskolorna i Québec i två fyraåriga program för *kindergarten/elementary school teachers* och *secondary school teachers*. McGill University och Université de Montréal bedriver i samverkan utbildning av lärare i engelska respektive franska som andraspråk, ett möjligen unikt exempel på lärarutbildning där studenter utbildas för helt olika skolsystem och på olika språk av samma lärosäte.

⁹³ CRIFPE = Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

Ontario

Ontario ligger något under Kanadagenomsnittet i samtliga PISA-test utom i lästestet, där man ligger på tredje plats bland provinserna. Vid University of Toronto finns dock Kanadas största lärarutbildning med nära 10 000 studenter och en omfattande forskning med 19 särskilda forskningscentra inom OISE.⁹⁴ Förutom en stor mängd påbyggnadskurser och kortare kurser finns två huvudprogram för *elementary* och *secondary*. Dessa innehåller först en nio månader lång *core* med ett pedagogiskt kärninnehåll som fastställts i samråd med Ontarios undervisningsministerium. Resterande del av utbildningen tillbringar studenterna i en vald *academic cohort* enligt ett system som påminner om det engelska collegesystemet vid Oxford och Cambridge. Dessa ”kohorter” har lite olika inriktning, både vad gäller pedagogik och tematik. Valfriheten är mycket stor och studenterna kan välja mellan över 300 delkurser. De måste själva kontrollera att kurserna kan godkännas som del i examen av Ontarios myndighet för lärarauktorisering. Kortare praktikperioder ska ingå under hela utbildningen, men dessa behöver inte nödvändigtvis fullgöras inom skolväsendet. Lönen för lärare är högre i Ontario än i Québec.

Söktryck och antagningsförfarande

Söktrycket varierar beroende på antalet platser (som bestäms av ministerierna), men *elementary*-utbildningen är mest eftertraktad. I genomsnitt går det 2–3 sökande per plats. Inga antagningsprover används, utan betyg är enda urvalsinstrument. En skillnad finns mellan det franska respektive det engelska antagningssystemet i Québec vad gäller behörighet, där man i det franska systemet per automatik blir behörig.

En stor majoritet av de lärarstudenter (cirka 75 procent) är kvinnor. I genomsnitt fullföljer cirka 85 procent utbildningen.

⁹⁴ Ontario Institute for Studies in Education.

Praktik

Vid samtliga besökta lärosäten fanns en välstrukturerad och genomtänkt uppläggning av den verksamhetsförlagda utbildningen. Ministerierna krävde minst 700 timmars praktik över de fyra åren och en tydlig progression i de krav som ställs under praktikperioderna. Tydliga avtal fanns med praktikskolorna, och handledarna (som måste ha minst fem år i yrket) hade regelbunden kontakt med universiteten. Vid McGill återkom studenterna en dag i veckan till universitetet under sin längsta praktikperiod (tre och en halv månad under år 3) för att diskutera uppkomna situationer med kurskamrater och lärare.

Vid OISE i Toronto kan studenterna välja att förlägga sin praktik till andra institutioner än skolor.

Vetenskaplig grund

Den vetenskapliga grunden för utbildningen är stark och självklar vid samtliga besökta lärosäten, särskilt vid OISE och vid UM där det utbildningsvetenskapliga forskningsinstitutet CRIFPE har sitt säte. Ambitionerna att ge studenterna en överblick över forskningsfältet var tydliga. Påbyggnadskurser på masternivån finns på ett stort antal områden, och man ser gärna att yrkesverksamma lärare söker dessa kurser i kompetensutvecklingssyfte.

Läraryrket

Lärare har hög status i Kanada, och var i en nyligen genomförd opinionsundersökning det tredje mest respekterade yrket (efter läkare och brandman). Lönerna anses dock låga, särskilt för franskspråkiga lärare i Québec. I Ontario finns OCT som har anförtrots såväl ackreditering av lärarutbildningar som kompetensutveckling och sanktioner. I Québec finns CAPFE⁹⁵, som är en kommitté med representanter för professionen, lärarutbildningen och utbildningsministeriet med uppgift att utveckla läraryrket och godkänna förändringar i lärarutbildningen. CAPFE har identifierat de ovan nämnda tolv kompetenser som en lärare ska besitta och som

⁹⁵ CAPFE= Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

utbildningen ska ge, vilket har gjort utbildningarna mer lika varandra.

Kompetensutveckling

Utbildningsministerierna i både Québec och Ontario satsar allmänt sett mycket på kompetensutveckling för lärare, liksom på dialog med lärare och lärarutbildare om professionens innehåll och i utbildningsfrågor. OCT tar kontinuerligt fram professionsbaserat kompetensutvecklingsmaterial och anordnar kurser som är mycket efterfrågade. Lärare deltar gärna i dessa kurser, även på kvällar och helger, som är meriterande både vad gäller lön och karriär. De är ett krav för att bli skolledare.

Alberta

Provinsen Alberta utmärkte sig på ett extremt sätt i PISA-undersökningen 2003 genom att vara bäst av samtliga kanadensiska provinser i samtliga deltest. I testet ”matematik – variationer och relationer” var Alberta bäst i världen, och i lästestet delade man förstaplatsen med Finland. Det kan därför vara värt att även kort beröra lärarutbildningen i denna provins.

Lärarutbildning bedrivs vid fem universitet och högskolor. Den största volymen (cirka 1 800 studenter) finns vid University of Alberta i Edmonton, där det också finns fyra forskningscentra kopplade till lärarutbildningen.

Lärarutbildningen har två program: en fyraårig utbildning till *elementary school teacher* (Kindergarten till årskurs 6) och en femårig utbildning till *secondary school teacher* (årskurs 7–12). *Secondary school teachers* har normalt två eller tre undervisningsämnen, men uppmuntras läsa in fler ämnen, särskilt praktiska och estetiska ämnen, för att underlätta personalförsörjningen i de små glesbygdsskolorna. Valfriheten är relativt stor inom utbildningen, även inom den så kallade *Education Core*. Endast IT-kunskap är obligatorisk. Praktikorganisationen är helt centraliserad till en särskild *Field Experiences Division* som också sköter handledarutbildning och fördelning av praktikplatser. Efter grundutbildningen till lärare kan man studera vidare till *Master* eller *Doctor of Education*.

Jämförelser

I en jämförelse mellan Sverige och Kanada bör man ha som utgångspunkt att utbildningssystemen skiljer sig åt mellan olika kanadensiska provinser. En tydlig skillnad jämfört med Sverige är lärarnas och lärarutbildarnas upplevelse av delaktighet i kommunikationen och samarbetet med provinsministerierna. Lärare deltar i flera olika processer, till exempel när läroplaner tas fram. I Québec och Ontario förefaller man i större utsträckning ha lärare och lärarutbildare med sig i genomförandet av förändringar.

Forskningen har en given plats i lärarutbildningen, och flera professionsanknutna forskningsinstitut finns i anslutning till lärarutbildningen. De lärarstuderande orienteras om bredden på det utbildningsvetenskapliga fältet, och om vikten av att kontinuerligt i sin yrkesutövning vända sig till aktuell forskning.

Lärarens status i det kanadensiska samhället är högre än i Sverige. Lärarutbildningarna är eftertraktade. Lönemässigt är kanadensiska lärares lön ungefär som de svenska, medan skillnader finns mellan provinser. Till exempel har lärare i Ontario högre lön än sina kolleger i Québec.

Praktiken fungerar mycket väl och grundtanken bakom den är att den ska löpa genom hela utbildningen och vara upplagd på ett sådant sätt att återkoppling och reflektion kan ske kontinuerligt och integrerat. Samarbetet mellan lärosäte och praktikskola, dvs. mellan lärarutbildare, studenter och verksamma lärare ute i skolorna, fungerar också mycket väl.

Exempel på något mindre positivt var det sanktionssystem man i Ontario utformat med olika slags disciplinära åtgärder mot lärare som fått anmärkning, bland annat genom publicering av namn och bild i en tidning som går ut till alla lärare i provinsen. Denna typ av repressiva system bidrar knappast till att höja läraryrkets status eller attraktivitet.

2.5.3 Övriga länder

2.5.3.1 Danmark

Examina och innehåll

I Danmark övergav man 1997 enhetslärarprincipen, dvs. att en enskild lärare ska kunna undervisa i alla ämnen. Det finns fyra huvudsakliga lärarutbildningsprogram:

- Förskollärarytbildningen, *Professionsbachelor som paedagog*, är 3½ år lång. Praktiken utgör en tredjedel av utbildningen och är uppdelad på en övningspraktik om 12 veckor under studieår 1, för att sedan följas av två längre perioder om 6 månader under studieår 1 och 2. De två senare praktikperioderna, à 6 månader, är dessutom avlönade.
- Grundskollärarytbildningen, *Professionsbachelor som laerer i folkeskolen*, är fyra år lång. Utbildningen är inriktad mot grundskolans årskurs 1–10 där åldersspecialiseringen, 1–6 respektive 7–10, väljs inom ämnena. Den obligatoriska delen av grundskollärarytbildningen består av studier i danska (åldersspecialiserat), matematik (åldersspecialiserat), natur/teknik eller fysik/kemi, kristendomskunskap/livsupplysning samt ett pedagogiskt ämne (allmändidaktik, psykologi eller pedagogik) Dessutom ingår ett examensarbete och praktik, om 24 veckor uppdelat på alla fyra studieåren, där den lärarstuderande undervisar och deltar i de olika läraruppgifterna på praktikskolan.
- Gymnasielärarytbildningen är en femårig universitetsutbildning i undervisningsämnena, oftast två stycken, uppdelad på tre + två år. Vid den första anställningen tillkommer en didaktisk-pedagogisk påbyggnad under normalt två år med lön under utbildningstiden. Alla fast anställda på en gymnasieskola ska ha denna pedagogiska påbyggnad.
- Meritlärarytbildningen etablerades 2002 för att avhjälpa lärarbristen och samtidigt ge andra grupper än de som genomgått den ordinarie grundskollärarytbildningen möjlighet att undervisa i skolan. Den riktar sig till personer som har ämnesmässig och/eller pedagogisk utbildning. Dessa får utbildning i två av skolans undervisningsämnen och i pedagogik.

Läroarbilden är sedan länge tillbaka organiserad i lärarseminarier som haft ensamrätt på utbildningen av grundskollärare. Förslag från universitetshåll har väckts om att göra grundskolläroarbilden till en treårig universitetsutbildning med möjlighet till en tvåårig påbyggnad på avancerad nivå. Motivet är bl.a. att öka rekryteringen och möjligheterna att skapa förutsättningar för en stärkt ämnes- och forskningsmiljö för utbildningen.

Läroarbilden i Danmark bedrivs vid yrkeshögskolor och ger inte behörighet till forskarutbildning (undantagen gymnasieläroarbilden som är en universitetsutbildning). Utbildning bedrivs vid 18 lärarseminarier. Endast 10 procent av lärarna som undervisar vid seminarierna är forskarutbildade.

Söktryck, behörighet och genomströmning

Söktrycket till utbildningen för grundskollärare respektive gymnasielärare skiljer sig åt. Exempelvis har grundskolläroarbilden mycket få sökande och tendensen är vikande de senaste åren. 2008 gick det endast 0,6 sökande per plats. Samma låga tal gäller förskolläroarbilden. Eftersom vägen till att bli gymnasielärare går via en akademisk examen inom ämnena, utan inriktning på att bli lärare, kan man först senare konstatera söktrycket i form av antalet sökande till de utbildningsplatser – anställningar – som regeringen beslutar om årligen efter behov. Jämförelsen med grundskollärare blir därför något haltande. Under 2008 har regeringen beslutat om 550 utbildningsanställningar för gymnasielärare. Antalet sökande har i vissa städer och till enskilda gymnasieskolor varit 40 sökande per plats. Antalet sökande skiljer sig dock kraftigt åt beroende på ort, skola och ämne. Matematikämnet har på vissa mindre orter haft mycket få sökande.

IT

Stora insatser har gjorts för att föra upp frågan om digital kompetens på den politiska agendan. Det finns ett nationellt program för hur digital kompetens ska utvecklas för perioden 2004–2008.

Learning Lab Danmark forskar i lärande och kompetensutveckling i kunskapssamhället. Man arbetar med att skapa användbar forskningsbaserad kunskap, ofta med utgångspunkt från existerande

rande praktisk kunskap. Ett av deras fokusområden är utveckling av nya metoder och medier för lärande.

I Danmark satsar regeringen stort på e-lärande. Den nya treåriga nationella strategin för e-lärande fokuserar på att tillvarata ungdomars kunskaper om IT-användning för att utveckla och förnya skolan. Arbetet ska ta avstamp i ungas digitala medieanvändning utanför skolan, och medieforskare involveras i arbetet för att hitta nya lösningar.

Utvärdering

2003 genomförde Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en utvärdering av lärarutbildningen. Utvärderingen visade följande huvudsakliga problem och åtgärdsbehov:

- Otydliga mål och krav.
- Bristande sammanhang och progression i utbildningen.
- Behov av att stärka ämnesdidaktiken.
- Bristande forskningsanknytning.
- Behov av bättre praktik när det gäller förberedelse, genomförande och bearbetning.
- Behov av att förbättra prov och examinationsformer.

Den danska regeringen har tidigare tillsatt en arbetsgrupp kring en kompletterande lärarutbildning. Arbetsgruppen har nyligen kommit med sin slutrapport kring bland annat kompetens för undervisning och samarbete och arbetsdelning. Regeringen har tagit till sig slutsatserna från denna arbetsgrupp och har utfärdat ett antal rekommendationer. Med denna kompletterande lärarutbildning hoppas man kunna öka intresset för läraryrket och öka flexibiliteten.

Jämförelser

Vad gäller lärarens status är situationen liknande den svenska, undantaget gymnasielärarna som har en annan utbildningsväg än i Sverige och som i Danmark åtnjuter en markant högre status än grundskollärarna.

I Danmark har den nuvarande regeringen sedan en tid tillbaka valt en mer målinriktad styrning för att öka kvaliteten på utbildning och forskning, men förändringarna har inte alltid tagits väl emot, särskilt inte av lärarkåren. Några av dessa förändringar är införandet av individuella studieplaner och nationella prov av olika slag, och en förstärkning av ämneskompetensen inom lärarutbildningen. Delvis är det PISA-resultaten från 2004 som ligger till grund för en del av de förändringar som har genomförts eller påbörjats.

2.5.3.2 Norge

Examina och innehåll

Det finns tre huvudsakliga lärarutbildningsprogram i Norge:

- Förskollärare – en treårig utbildning som kvalificerar för pedagogiskt arbete i förskolan. Med ett års relevant vidareutbildning kan förskollärare arbeta i grundskolans årskurs 1–4. Praktiken är 20 veckor och ska i huvudsak förläggas till förskolan, förutom 1–2 veckor som ska vara i grundskolans årskurs 1.
- Allmänlärare – en fyraårig utbildning som ger behörighet att undervisa i grundskolans årskurs 1–10. Efter tre års utbildning får man en Bachelorexamen, men för titel och behörighet som allmänlärare krävs fyra års studier. Utbildningen är utformad med en inledande tvåårig obligatorisk del och en avslutande tvåårig del där studenterna kan välja de återstående 120 poängen med den begränsningen att 60 poäng ska användas till skolämnen. Den obligatoriska delen består av studier i pedagogik, kristendoms-, religions- och livsupplysningskunskap, matematik, norska, grundläggande läs- och skriv- och matematikundervisning samt praktik.
- Ämneslärare – en tre- eller fyraårig utbildning som kvalificerar för arbete i första hand på gymnasienivå (*vidaregående opplæring*) och inom vuxenutbildning. En femårig variant, PPU, finns där pedagogik, didaktik och praktik integreras med ämnesstudier på universitet.

Läroarbuddning ges vid 20 institutioner, varav en är en privat högskola. Avslutad läroarbuddning kvalificerar inte till forskararbuddning.

Institutionerna ska ha en utarbetad plan för praktikarbuddningen som ska baseras på målen för de enskilda ämnesstudierna och för utbildningen som helhet. Planen ska visa hur praktiken organiseras och hur progressionen säkras genom utbildningen. Den ska betona det ansvar som läroarbuddare, studenter och praktikskolor gemensamt har för att kunna genomföra och bearbeta praktikarbuddningen. Praktiken varar i 20–22 veckor och efter varje praktikperiod ska studentens insats värderas med godkänt eller icke godkänt.

Söktryck, behörighet och genomströmning

Antalet sökande till läroarbuddningen har minskat betydligt sedan 1990-talet, med en halvering av antalet sökande med allmänläroarbuddningen som förstahandsval från 1996 till 1999. Genomsnittet för åren 1999–2005 är 1,4 sökande per plats, och för 2006 en liten ökning med 1,6 förstahandssökande per plats.⁹⁶ Ökningen 2006 beror på ett minskat antal studieplatser (9 procent färre), och en reell ökning av antalet med allmänläroarbuddningen som förstahandsval med 5 procent.

Hösten 2005 införde regeringen nya antagningskrav till allmänläroarbuddningen där de sökande ska ha minst betyget 3 i norska och matematik samt minst 35 studiepoäng. 2005 var andelen behöriga sökande 61 procent.⁹⁷

Genomströmningen i utbildningen är enligt NOKUT⁹⁸:s utvärdering från 2006 ”oroväckande låg” med endast 45 procent som slutför utbildningen i tid och 35 procent studieavbrott. Variationerna mellan lärosätena var dock stora. De flesta avbrott sker under första studieåret och av de som påbörjade det andra studieåret fortsatte 93 procent.

⁹⁶ NOKUT (2006). *Evaluering av allmänläroarbuddningen*.

⁹⁷ NOKUT (2006). *Midveisrapporten*.

⁹⁸ NOKUT = Nasjonalt organ for kvalitet i uddanningen.

Vetenskaplig grund

Den relativt liberala etableringspolitiken där allmänlärarutbildningen regionalt sett är betydelsefull för lärosäten och samhälle i form av inkomster och sysselsättning har medfört problem med för små och tunna utbildningsmiljöer ämnesmässigt sett.

Här finns stora variationer lärosäten emellan, bland annat vad gäller lärarutbildarnas kompetens där genomsnittet för andelen med *förstestillingskompetens* är 32 procent (förstelektor, högskoledocent och professor). Graden av kompetens skiljer sig även ämnesmässigt åt: 25 procent för pedagogik respektive 52 procent för naturorienterande ämnen. De lärosäten som hade högst andel lärarutbildare med *förstestillingskompetens* hade även högst andel lärarutbildare med erfarenhet från grundskolan.

IT

Norge hör till de länder som sedan flera år tillbaka arbetar aktivt och målmedvetet med att integrera IT i undervisningen. Det övergripande målet är att alla elever ska få möjlighet att utveckla de kunskaper och färdigheter som krävs i ett alltmer digitaliserade samhälle. Satsningen, som startade 2006 och pågår till och med nästa år, är ett led i det här arbetet. Normmännen har under flera år satsat målmedvetet på att integrera IT i lärarutbildningen och samtidigt försökt stärka den vetenskapliga grunden för den pedagogiska IT-användningen.

I Norge samarbetar skolor och lärarutbildningar sedan tre år tillbaka i satsningen *Lärende nettverk*, som går ut på att stärka lärarnas förmåga att använda IT på ett konstruktivt och pedagogiskt sätt i sitt arbete. Lärarutbildningar och skolor skapar regionala nätverk där de arbetar tillsammans och lär av varandra. Sammanlagt har det bildats ett 50-tal nätverk över hela landet, vilket innebär att det finns en stor kunskaps- och erfarenhetsbas att bygga vidare på. Grundtanken har varit att använda lärarutbildningarna som motorer för IT-utvecklingen i regionerna.

Forsknings- och kompetansenettverk för IT i utdanning (ITU) vid universitetet i Oslo har ett nationellt ansvar för forskning och kunskapsspridning kring den pedagogiska IT-användningen i den norska skolan. I oktober 2007 publicerades för tredje gången den årliga rapporten ITU Monitor, som beskriver och analyserar hur

arbetet fortskrider. Den här gången fokuserade man särskilt på digital kompetens och hur bildningsbegreppet kan förändras i det digitala samhället. Slutsatsen var att en alltför stor del av lärarkåren inte klarar att integrera IT i undervisningen på ett fullödigt sätt eftersom de helt enkelt saknar den nödvändiga kompetensen. Det rör sig alltså inte främst om att lärarna är negativt inställda till den nya tekniken. Däremot saknar många av dem en grundläggande förståelse för den pedagogiska utmaning som tekniken innebär.

Skolutvecklingsprojektet "IT i flerkulturella skolor" har uppvisat goda resultat genom att IT kopplas samman med organisatoriska, teknologiska och pedagogiska förändringar.

Utvärdering

NOKUT utvärderar och främjar utveckling och internationalisering av högre utbildning. Av NOKUT:s utvärdering av allmänlärarutbildningen 2006 samt den av regeringen tillsatta utredningen⁹⁹ framgår att kvaliteten i utbildningen är varierande och har en rad brister. Utvärderingen visade att samarbetet mellan olika aktörer inom allmänlärarutbildningen brister och man har ibland mycket olika uppfattningar om vad som är bra och dåligt inom utbildningen, liksom om orsakerna till detta. Lärarutbildningen har till exempel ett stort antal avbrott under det första året, men institutionerna hade ingen förklaring till detta och på sina håll var man även omedveten om detta.

Vidare är det ett problem med små miljöer och få studenter där lärosätet inte kan samla alla de resurser som krävs för en lärarutbildning på hög nivå.

Också studenter var kritiska till en rådande låg kravnivå, och lärarutbildarna kritiska till omotiverade studenter. Studenter upplever också att ämnesundervisningen har för liten relevans då den inte är tillräckligt knuten till de didaktiska och metodiska krav som ställs i grundskolan.

Kritik har också framkommit mot allmänlärarutbildningens uppdelade modell. Utbildningens fyra år har inte ansetts vara tillräckligt sammanhängande, vilket har medfört att pedagogikämnet inte kan fungera som en röd tråd genom hela utbildningen.

För att höja kvaliteten på allmänlärarutbildningen föreslås en rad åtgärder:

⁹⁹ NOU 2008:3. *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning.*

- att ett tydligare ledarskap utvecklas på alla nivåer
- att den ämnesdidaktiska delen stärks med en bättre koppling mellan ämne, ämnesdidaktik och pedagogik
- att forskningsanknytningen stärks och även knyts närmare skolvardagen
- att tydliga förväntningar och krav formuleras vad gäller studenternas insats och resultat
- att allmänlärarnas kompetensnivå höjs, särskilt i de centrala skolundervisningsämnena
- att samarbetsstrukturer etableras, både internt och externt t.ex. genom att göra praktiken till ett gemensamt ansvar för både lärosätet och skolan
- att departementet bör spela en större roll i dimensionering, lokalisering och profilering och att en nedre gräns för lägsta antal heltidsstudenter bör införas
- att allmänlärarutbildningen utökas till att bli en femårig utbildning.

Jämförelser

Det som skiljer den norska utbildningen från den svenska är bland annat andelen obligatoriska ämnen, pedagogikämnets centrala ställning och att alla lärarstuderande får obligatorisk undervisning i grundläggande läs-, skriv- och matematikutveckling. De två sista åren av utbildningen består av valbara ämnen, det som i Sverige motsvaras av fördjupning eller specialisering men med den skillnaden att dessa ämnen i Norge endast kan väljas bland de ämnen eller ämnesområden som är skolämnen i grundskolan.

En gemensam nämnare för den svenska respektive den norska lärarutbildningen är den långa rad av reformer, utvärderingar och förändringar som utbildningen har varit föremål för. De många reformerna och utvärderingarna av allmänlärarutbildningen tyder på att de uppsatta målen inte uppnåtts.

I PISA-testerna har Norge presterat under genomsnittet, vilket lett till diskussioner då man i Norge satsar mer pengar på skolan

per invånare än något annat land.¹⁰⁰ Man talar i Norge om en lärarkår med svag självkänsla, som befinner sig i en splittrad skolvardag, och som är pressad av ökade krav från både politiker, arbetsgivare och medier.

I Norge diskuteras även allmänlärarnas i vissa fall svaga ämneskunskaper. Ett exempel är undervisningsämnet engelska där 50 procent av allmänlärarna inte har någon form av högre utbildning i ämnet. Just ämnessvagheten hos allmänlärarna där man ska kunna lite om mycket har skapat krav på förändrad lärarutbildning.

2.5.3.3 Storbritannien

Då skolsystemet och utbildningssystemet som helhet och åtföljande lagstiftning skiljer sig åt en del mellan England, Wales, Skottland och Nordirland har utredningen valt att koncentrera beskrivningen till enbart England.

Examina och innehåll

Den inledande lärarutbildningen benämns *Initial Teacher Training* (ITT). Benämningen syftar till att utbildningen är den inledande delen i en utbildning som ska fortgå genom hela det fortsatta yrkeslivet som lärare. Det finns två huvudvägar till läraryrket:

- *The Concurrent model (undergraduate)* har traditionellt sett varit den vanligaste vägen för att bli lärare i *Primary schools*, dvs. för barn i åldern 5–11 år. Utbildningen är tre till fyra år lång vid heltidsstudier och består av ämnesstudier, teori och praktik. Praktiken är 24 veckor vid tre års studier och 32 veckor vid fyra års studier, och ska ske vid två olika skolor. Utbildningen leder till examina Bachelor of Education, Bachelor of Arts eller Bachelor of Science in Education.
- *The Consecutive model (postgraduate)* har varit den vanligaste vägen för att undervisa i *Secondary schools*, men ökar sedan en tid i popularitet för dem som ska undervisa i *Primary schools*. Utbildningen är tre till fyra år lång och leder till examen Postgraduate Certificate in Education.

¹⁰⁰ Nordiska ministerrådet. *Analys Norden*.

Efter fullgjord utbildning inom programmen får studenten examen samt *Qualified Teacher Status* (QTS). Det första året som nyutexaminerad lärare (*Newly Qualified Teacher, NQT*), är en prövo-period där den nyutexaminerade läraren måste kunna visa att han eller hon besitter vissa färdigheter och kunskaper. Om man inte motsvarar dessa krav som benämns *Core standards for NQTs* och tagits fram av *the Training and Development Agency for Schools (TDA)*, har man inte möjlighet att få anställning som lärare.

En reform som innefattar förändringar på många områden trädde i kraft september 2007. Den innebar en reformerad lärarutbildning och nya riktlinjer för lärarbehörighet, legitimering (*licensed status*) och karriärutveckling. Syftet med reformen var att stärka professionalismen inom läraryrket genom att sätta upp nya riktlinjer med ökade krav och stöd till lärare i deras fortsatta utveckling inom yrket. Olika utvecklingscentra har också skapats, *Centres of Excellence in Teacher Training*, som består av ett nätverk av olika utbildningscentra som samverkar för att uppnå en högkvalitativ lärarutbildning med fortsatta utvecklingsmöjligheter.

Lärosätena är autonoma institutioner som själva beslutar om utbildningarnas profil och kursinnehåll. Även skolor är involverade i utformning av olika delar av lärarutbildningen, bl.a. gäller det rekrytering, kurser och att ta emot praktikanter. Särskilt utvalda skolor lyfts fram som goda exempel. På departementsnivå har man satt upp vissa mål eller kunskaper för vad en god lärare bör kunna (jämför de 12 kompetenserna i Québec). Det är upp till de enskilda lärarutbildningarna att se till att dessa kunskaper uppnås.

Söktryck, behörighet och antagning

Under 1990-talet skedde en nedgång i antalet sökande till lärarutbildningen, vilket föranledde ett åtgärdsprogram bestående av mediekampanjer av olika slag samt särskilda finansiella åtgärder. Detta har visat sig framgångsrikt och situationen har kraftigt förbättrats. Förutom allmänna behörighetskrav tillämpar man en begränsad antagning genom en urvalsprocess med intervjuer för att bedöma den sökandes lämplighet och intellektuella förmåga att genomföra utbildningen. En bedömning görs också om den sökande besitter sådana attityder och värderingar som krävs för att bli en bra lärare. Sedan 1989 deltar även yrkeserfarna lärare som bedömare i denna urvalsprocess.

Läraryrket

Man har ett väl utbyggt och utvecklat system för fortsatt utbildning av lärare under hela deras fortsatta yrkesliv. Sedan 2007 ska all ny personal vars huvuduppgift är undervisning sträva efter att uppnå statusen *Qualified Teacher Learning Skills (QTLS)* eller *Associate Teacher Learning Skills (ATLS)*. Det synsätt som råder är att det finns utvecklingsmöjligheter hela tiden, oavsett var man befinner sig i karriären. För klasslärare finns två särskilda karriärmöjligheter: För det första *Excellent Teacher* som är tänkt för en mindre grupp mycket skickliga lärare som genom sin förmåga kan vara förebilder i klassrummen och bland kolleger på skolan. För det andra *Advanced Skills Teacher* som är en alternativ karriärväg där framstående lärare kan inspirera andra, inte bara på den egna skolan, utan också på andra skolor. Det finns flera olika typer av erkännanden i form av högre lön eller engångsutbetalningar för skickliga och framgångsrika lärare.

Jämförelser

Synen på läraryrket som en profession och inte ett kall framträder tydligt. Genom reformer har man också i England arbetat för att stärka just professionen. Dels gäller det kraven på och möjligheterna för en lärare att efter examen från lärarutbildning, fortsätta utvecklas och vidareutbilda sig genom hela det fortsatta yrkeslivet och dels gäller det de olika karriärmöjligheter som finns inom skolan. Det som i Sverige benämns lärarutbildning omfattar i England ett mycket längre tidsspann som inleds med *Initial Teacher Training*, åtföljs av ett års introduktionstid (*induction period*) och sedan fortsätter genom vidareutveckling och strävan mot de olika stegen i karriären. I England ser man den nyutexaminerade läraren som en aspirant, vars förmåga och kunskaper behöver både prövas, utvärderas och utvecklas. Metoden att följa upp en nyutexaminerad över tid och erbjuda stöd kan underlätta övergången mellan utbildning och yrkesliv. Men förutsättningarna måste finnas ute i skolan, på arbetsplatsen i form av erfarna, duktiga handledare som i sin tur är utbildade för att följa upp och erbjuda relevant yrkesstöd till nyutexaminerade lärare.

Genom att urvalsprocessen består av intervjuer har lärarutbildningarna också möjlighet att neka sökande, som visar sig olämpliga,

tilträde till utbildningen. Detta är ett led i strävan att få enbart de mest lämpade att bli lärare. Även längre fram, exempelvis under introduktionsåret vid första anställningen, finns möjligheter att stoppa personer som inte uppfyller kraven på en god lärare.

Vissa delar av det engelska skolsystemet skiljer sig mycket från det svenska, t.ex. förskola från tre månaders ålder och skolstart redan vid fyra års ålder i vissa fall.

2.5.3.4 Frankrike

Utbildningssystemet och läraryrket

Den franska skolan är originell på så vis att den genomgående har ett delat huvudmannaskap, något som alltid varit en komplicerande faktor i reformer och utvecklingsarbete. Samtliga lärare, 735 000 år 2007, är anställda vid myndigheten *l'éducation nationale*, som är direkt underställd utbildningsministeriet. Alla lärare är därigenom statliga tjänstemän, vilket innebär att de i princip är oavsättliga och går i pension vid 60 års ålder. Undervisningsskyldigheten är 18 klocktimmar per vecka (12 i *collèges*¹⁰¹ och *lycées*), och därutöver finns ingen obligatorisk tid att fullgöra i skolan. Lärarna organiseras av ett flertal fackföreningar, och är av hävd en stark och högljudd grupp i samhällslivet. Inför varje läsår deltar alla lärare i den nationella omplaceringen¹⁰², vilket betyder att de i senioritetsordning får söka tjänster. Tjänsterna är fasta oberoende av elevantal, vilket kan göra att lärare vissa år inte behöver undervisa alls, medan man på andra håll behöver anlita vikarier för att täcka behoven. Det starkt kritiserade och otympliga systemet får också konsekvensen att skolor som anses besvärliga, bland annat i storstädernas förorter, nästan enbart bemannas av lärare med kort anställningstid. Få politiker har dock vågat föreslå mer än kosmetiska förändringar, än mindre en decentralisering av skolsystemet.

Skolorna däremot (och därigenom skolledare och övrig personal) lyder under offentlig förvaltning på lägre nivåer. Kommunerna (Frankrike har cirka 36 000 kommuner) ansvarar för *maternelles* och *élémentaires*, departementen (96 stycken) sköter *collèges*, och

¹⁰¹ *École maternelle* = förskola, *école élémentaire* = årskurs 1–5, *collège* = årskurs 6–9, *lycée* = gymnasium.

¹⁰² Eftersom 95 procent av lärarna söker tjänster i sitt närområde är systemet sedan 1999 organiserat i två faser: först söker de som vill flytta till ett annat departement, sedan sker omplaceringen inom departementen. Av sociala eller medicinska skäl är alltid ett antal lärare undantagna från omplaceringen.

regionerna (22) tar hand om *lycées*. Detta innebär att skolledarna endast undantagsvis är pedagogiska ledare, och eftersom de olika förvaltningarna inte har reella möjligheter att påverka undervisningen inskränker sig deras inflytande till ren administration av bland annat lokaler.

Läroplaner, timplaner och läromedel fastställs av utbildningsministeriet. Ändringar av dessa är relativt frekventa, men får sällan avsett genomslag. Utbildningsinspektionen gör dock i samarbete med skolorna årliga rapporter och betygsätter dessutom lärarna. Betygsättningen kan påskynda eller fördröja lärarnas väg upp genom de 17 fasta lönegraderna. Efter 30 års tjänstgöring ska dock alla ha nått den högsta graden. Ingångslönen är 1 310 euro efter skatt, medan en lärare i den högsta lönegraden kan nå upp mot 3 500 euro.

Klasslärare, *professeurs d'école* (tidigare *instituteurs*) undervisar i alla ämnen, alltså även övningsämnen, i såväl *maternelle* som *élémentaire*. Lärarna för *collège* och *lycée* undervisar normalt i ett ämne¹⁰³. En utbildad ämneslärare kan efter några års tjänstgöring söka till *agrégation*, vilket kan likställas med licentiatexamen, fast med professionsinriktning. Dessa lärare får ofta särskilt ämnesansvar eller andra mer kvalificerade uppgifter som innebär nedsättning av undervisningsskyldigheten, och framför allt högre lön. Det finns dock inga särskilda tjänster, motsvarande de tidigare svenska lektoraten, för denna grupp.

Utbytet av lärare mellan olika skolformer, eller mellan skola och universitet, är mycket litet. Doktorander som siktar på lärarbanan söker istället till en av de så kallade *grandes écoles*, i detta fall ENS, *École Normale Supérieure*¹⁰⁴, som är den normala vägen till tjänst som universitetslärare. De karriärvägar som finns för lärare inom *l'éducation nationale* är annars som lärarutbildare vid ett IUFM¹⁰⁵, skolledare eller skolinspektör.

De kandidater som antas till de egentliga studierna vid ett IUFM garanteras – förutsatt att de blir godkända – anställning i upptagningsområdet till den *académie* där de studerat. Antalet examinerade ska också motsvara rekryteringsbehovet, och de färdiga lärarna placeras på de tjänster som har blivit vakanta vid den årliga omplaceringen (se ovan) i turordning efter betyg, dvs. den som har högst betyg från utbildningen får välja tjänst först. Systemet

¹⁰³ Undantaget är historia och geografi som normalt kombineras.

¹⁰⁴ ENS finns både i Paris och Lyon.

¹⁰⁵ IUFM = Institut universitaire de formation des maîtres

met liknar andra interna utbildningar inom den franska statsförvaltningen, och gör att lärarutbildningen inte kan sägas vara en vanlig högskoleutbildning.

Sedan 2007 är all lärarutbildning del av högskolesystemet. De tidigare IUFM uppgick då i näraliggande universitet, men blev samtidigt direkt underställda *les académies* som är regionala myndigheter för administration av universiteten. Det finns 32 *académies* och vid 31 av dessa finns ett IUFM, som i sin tur kan vara fördelat på flera utbildningsorter. Utbildningen vid IUFM är tvåårig och det första året förbereder för de prov som ges inför det andra året, då kandidaten är avlönad *stagiaire* (praktikant) och praktikperioder i skolan ingår. 40 procent av de som lyckas på dessa prov har dock inte genomgått det första året vid IUFM. Utbildningen vid IUFM kan sägas motsvara de svenska AUO och VFU.

Examina och innehåll

Utbildningen leder inte till någon akademisk examen, utan till lärarbehörighet och anställning, *titularisation*. Det innebär också att den huvudsakligen är praktiskt inriktad på de uppgifter den blivande läraren ställs inför. Det är betecknande att lärarutbildarna i allmänhet inte är universitetslärare, utan skollärare som kallas *formateurs*, alltså just utbildare. Den nyligen genomförda reformen, där IUFM blev delar av universiteten, syftade delvis till att stärka den vetenskapliga delen av utbildningen. I en del moment används också universitetens lärarresurser i akademiska ämnen som pedagogik eller psykologi.

Söktryck och antagningsförfarande

Söktrycket är högt till IUFM. Till klasslärarutbildningen finns normalt fem sökande per plats, och till ämneslärarutbildningen omkring 12 för allmänna ämnen och fem för yrkesämnen. Allmänt behörighetskrav för utbildning till klasslärare och lärare i allmänna ämnen är lägst examen på grundnivå (tre års studier). För yrkeslärarutbildning är kravet lägst *baccalauréat* och fem års relevant yrkeserfarenhet. För samtliga gäller att man ska vara EU-medborgare, ostraffad och uppvisa läkarintyg samt intyg att man är simkunnig och behärskar första hjälpen. Dispensmöjligheter finns för

sökande som arbetat inom skolan i olika funktioner men som inte uppfyller de formella akademiska kraven.

De prov, *concours*, som görs inför det andra året skiljer sig åt mellan klasslärar- och ämneslärarutbildningarna. Klasslärarnas prov är betydligt mer omfattande och praktiskt inriktade. De innehåller dels skriftliga prov i franska (inklusive rättstavning), matematik, historia-geografi, naturvetenskap och teknologi, dels praktiska prov i bild eller musik, ett främmande språk och idrott (1 500 meter på tid). Dessutom får kandidaterna göra ett individuellt valfritt prov samt hålla en testlektion. Proven tar tre dagar i anspråk och samtliga delprov betygsätts. Ämneslärarstuderande gör teoretiska och muntliga prov om sammanlagt minst 12 timmar i undervisningsämnet.

De kandidater som antas till de egentliga studierna vid ett IUFM garanteras – förutsatt att de blir godkända – anställning i upptagningsområdet till den *académie* där de studerat. Antalet examinerade ska också motsvara rekryteringsbehovet.

Vetenskaplig grund

Som konstaterats ovan har den egentliga lärarutbildningen inte varit en akademisk utbildning, utan en sorts statlig internutbildning. I och med att lärarutbildningarna ”flyttat in” i högskolan kommer en förändring att ske vad gäller den vetenskapliga grunden och lärarutbildarnas kompetens, men det är sannolikt att denna förändring kommer att ta lång tid.

De sökande till lärarutbildningen ska ju dock ha akademiska studier bakom sig, vars vetenskapliga grund får sägas garanterad av kravet att universitetslärare ska vara disputerade och ägna sig åt egen forskning, något de jämfört med sina svenska kolleger har betydligt mer utrymme för.

Pågående reformarbete

En kommission tillsattes 2007 för att undersöka läraryrkets utveckling. Den tar även upp frågor om rekrytering, utbildning och arbetsvillkor, varför den kan ses som en parallell till denna utredning. Kommissionen avlämnade ett omfattande delbetänkande i mars 2008, där för utbildningens vidkommande en hel del kritik

framfördes. I synnerhet kritiserades den bristande vetenskapligheten vid IUFM och dessas långsamma integration i universiteten samt bristen på etnisk och social mångfald bland de lärarstuderande.

Vidare diskuterar kommissionen möjligheten att avskaffa modellen med nationella antagningsprov och överlåta hela ansvaret på universiteten att anordna lärarutbildningen, som då skulle kunna leda till en yrkesexamen kallad *master d'enseignement*. Detta skulle dock öppna vägen för samtliga universitet att bli ackrediterade för lärarutbildning, något som kommissionen tvekar att föreslå.

Jämförelser

På ett par övergripande punkter är situationen i Sverige och Frankrike likartad. I båda länderna är skolan under stark medial bevakning. Skolan, som ansetts som en nationell stolthet, har halkat ned i internationella undersökningar¹⁰⁶ och anses som en verksamhet i kris. Ordningsproblem, hot och våld uppmärksammas stort, liksom skolans problem att hantera en kulturellt och kunskapsmässigt differentierad elevpopulation. Även läraryrket och dess status är föremål för mycken diskussion.

Sedan skiljer sig mycket åt – i Sverige framhålls ibland mängden av reformer som en av orsakerna till skolans problem, i Frankrike talar man istället om bristen på genomgripande reformer. Lönemässigt ligger franska och svenska lärare ganska lika, men då bör man komma ihåg att motsvarande akademiska studier i allmänhet ger jämförelsevis högre lön i Frankrike. Enligt en nyligen genomförd undersökning har franska lärares reallön minskat med 20 procent på 20 år.

Trots detta är läraryrket eftertraktat, vilket visas av det höga söktrycket. Allmänt sett är dock arbeten som *fonctionnaires*, alltså statstjänstemän, eftertraktade i Frankrike med tanke på anställningstryggheten och de omfattande förmånerna. De franska lärarna har också som oavsättliga statstjänstemän en helt annan frihet än sina svenska kommunalt tillsvidareanställda kolleger, såväl i fråga om det direkta arbetet i klassrummet som vad gäller arbetstidens disposition; 12–18 schemalagda timmar att jämföra med 35.

¹⁰⁶ I de senaste PISA-testerna av matematik och naturvetenskap ligger de svenska och franska resultaten mycket nära. I läsning presterar dock de svenska eleverna betydligt bättre.

2.5.4 Sammanfattande reflektioner

Genomgången ovan har visat på såväl likheter som skillnader mellan lärarutbildningen i Sverige och de undersökta länderna, både i fråga om uppläggning och aktuella problem. Från Finland och Kanada kan följande skillnader jämfört med Sverige lyftas fram som framgångsfaktorer för lärarutbildningen:

- Två tydliga sammanhållna lärarprogram.
- Läraren undervisar i stort sett i alla ämnen fram till (mot-svarande) årskurs 6, därefter olika lärare mellan ämnena.
- Nära och reglerad kontakt mellan lärarutbildning och särskilda fältskolor för den verksamhetsförlagda utbildningen.
- Självklar och gedigen forskningsbas, ”praxisnära” forskning kopplad till lärarutbildningen.
- Läraryrket eftertraktat och respekterat, många sökande till utbildningen.

För Finland kan tilläggas nationellt giltiga antagningsprov och försöksskolor i universitetens regi. För Kanada kan tilläggas självklar internationalisering och organiserad och kontinuerlig kompetensutveckling.

Frankrikes exempel är intressant på så vis att man där befinner sig i en likartad situation som i Sverige; försämrade resultat i internationella mätningar, diskussioner kring läraryrkets förlorade auktoritet och status, samt pågående reformer och utredningar för att stärka lärarutbildningen och dess vetenskapliga grund.

Även den norska situationen uppvisar likheter med den svenska, vad gäller bland annat kritik mot låga kravnivåer och bristande ämneskunskaper.

Danmarks grundskollärarutbildning med extremt få sökande och stora kvalitetsproblem, visar att en icke-akademisk seminarieutbildning för lärare inte är en lösning för dagens höga krav på lärare och skola. Skillnaden i attraktivitet mellan grundskollärarutbildningen (på seminarier) och gymnasielärarutbildningen (på universiteten) är slående, men dimensioneringsproblemen visar att en gymnasielärarutbildning som sker först efter akademiska ämnesstudier inte är att eftersträva.

Som kommer att framgå av förslagsdelen (kapitlen 4–8 nedan) har denna utredning låtit sig inspireras av flera av de goda exempel

som den internationella genomgången, och då i synnerhet studiebesöken, gett.

2.6 Informations- och kommunikationsteknik (IT) i lärarutbildningen – tidigare och pågående satsningar och forskning

2.6.1 Svenska satsningar och projekt

Den första IT-kommissionen tillsattes av regeringen år 1994, när Internet, e-post och andra nya kommunikationssystem började få en bredare användning i samhället. IT-kommissionen fick stor uppmärksamhet och hade stort inflytande på samhällsdebatten under de första åren. Mot slutet av 90-talet minskade emellertid politikernas stöd till IT-kommissionen. Den kom istället att mer och mer bli en utredande organisation. Kommissionen drev dock igenom satsningen på ITiS (IT i Skolan), ett landsomfattande program för IT-infrastruktur i den svenska skolan. Kommissionen drev också igenom skattesubventionering av hemdatorer. Detta gjorde under en period Sverige till världens datortätaste land och var ett av huvudskälen till Sveriges position som ledande IT-nation i världen.¹⁰⁷

Efter fyra kommissioner med skiftande sammansättning och uppdrag bildades en IT-delegation för att bl.a. öka den interna samordningen inom regeringskansliet. Delegationen utvecklades till en IT-politisk strategigrupp med ett diversifierat uppdrag över stora delar av samhället. Strategigruppen avlämnade i slutet av 2006 sin sista rapport efter avslutat uppdrag. Därefter har IT-frågorna inte hanterats i en samlad organisationsform.

Ett stort antal program har genomförts inom området IT och utbildning under senare hälften av 1990-talet fram till i dag.

Delegationen för IT i skolan genomförde den ovan nämnda satsningen ITiS under åren 1999–2002 för att stärka användningen av informations- och kommunikationsteknik i skolan. Projektet var omfattande. Cirka 1,5 miljarder avsattes till teknikstöd och 200 miljoner kronor till kompetensutveckling av 70 000 lärare, vilket motsvarar mer än hälften av lärarkåren i barn- och ungdomsskolan. Samtliga skolformer och alla kommuner var inbegripna i projektet.

¹⁰⁷ Se rapport från International Data Corporation.

Den s.k. KK-stiftelsen¹⁰⁸ har varit en viktig aktör i fråga om att initiera och finansiera stora program inom området. Som en följd av principen om medfinansiering blir gjorda satsningar på utveckling och forskning ansevärd. Högskolan står i fokus för KK-stiftelsen och lärarutbildningen blir inte oväntat av primärt intresse. I syfte att stärka IT i svensk lärarutbildning och höja lärarstudenters digitala kompetens har stiftelsen nyligen beslutat om bidrag på 100 miljoner kronor. Satsningen genomförs i samarbete med högskolor, kommuner och näringsliv. Genom tillskottet från parterna med medel som ska motsvara stiftelsens finansiering är programmet den största enskilda utbildningssatsning som gjorts sedan ITiS. Ett nationellt nätverk har bildats som utgör navet i det fortsatta arbetet och där lärarutbildningarna förutsätts samverka i försöken att höja den digitala kompetensnivån bland lärarstuderande.

Två andra utvecklingsprojekt som KK-stiftelsen stöder är värda att nämnas i detta sammanhang. Det ena gäller hur ungdomars sätt att kommunicera med hjälp av IT påverkar skolan. En viktig fråga gäller hur lärarnas yrkesroll, arbetsformer och status förändras.¹⁰⁹ Det andra projektet, kallat LIKA¹¹⁰, har som uttryckt mål att långsiktigt säkerställa att digital kompetens ingår i lärarutbildningens kurser och program för att därigenom bidra till förbättrad utbildningskvalitet. IT ses som en integrerad och självklar del i utbildningen och i lärares professionella kompetens.

Myndigheten för skolutveckling har varit en annan huvudaktör för att stimulera till ökad IT-användning. Skolans lärare utgör den givna målgruppen i det praktiskt inriktade nationella projekt som myndigheten drivit för regeringens uppdrag. I försöken att stödja lärares kompetensutveckling inom IT- och medieanvändning har handlednings- och studiematerial på Internet färdigställts som lärare enskilt eller i grupp kan utnyttja.¹¹¹ Skolutvecklingsmyndigheten har också deltagit i ett nätverk som har digital kompetens som en av sina huvudfrågor och som verkar för erfarenhets-

¹⁰⁸ KK-stiftelsen (Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling) är en bland flera stiftelser som inrättades år 1994 i samband med att löntagarfonderna lades ned.

¹⁰⁹ Projektet som benämns "Ung kommunikation" startade år 2006 och pågår i fem år. Växjö universitet, Högskolan i Kalmar och Blekinge Tekniska Högskola driver projektet i samarbete.

¹¹⁰ LIKA-projektet omfattar lärarutbildningar vid Stockholms universitet, Gymnastik- och Idrottshögskolan, Kungliga Musikhögskolan och Kungliga Tekniska högskolan.

¹¹¹ Projektet "Praktisk IT- och mediekompetens" (PIM), överfördes sommaren 2008 till Skolverket i och med att Myndigheten för skolutveckling avvecklades.

utbyte kring försöken att utveckla IT och medier på regional och lokal nivå.¹¹²

Ett exempel på ett projekt med bredare innehåll och mer generellt syfte är också värt att framhållas. Dess benämning "Internetframsyn" anger att ansatsen är framtidsinriktad. I projektet har man försökt identifiera vad som behöver göras för att Sverige på nytt ska bli en ledande Internetnation år 2015. Förslagen gäller såväl infrastruktur och användare som juridiska säkerhetsmässiga aspekter. Projektets utgångspunkt är att alla kan utveckla sin digitala kompetens och klättra vidare på den "digitala trappa" som beskrivs.¹¹³

Nyligen har regeringen tillsatt en delegation som också berör IT-området, men som därutöver fokuserar på matematik, naturvetenskap och teknik.¹¹⁴ Syftet är här att kartlägga behovet av välutbildad arbetskraft och att bidra med förslag som leder till ökat intresse för högskoleutbildning inom de nämnda områdena. Förvisso är delegationens uppgift inte att försöka utveckla digital kompetens, och inte heller att behandla lärartillgång eller lärarutbildning. Frågor om IT och dess relation till skola och utbildning torde dock knappast kunna förbigås.

2.6.2 Forskning om IT i undervisningen

2.6.2.1 Exempel på forskning om IT i undervisningen

Även om IT i skola och utbildning är ett relativt nytt forskningsområde är det stadigt växande. Flera studier som har karaktär av metaanalyser finns rapporterade.¹¹⁵ Dessutom finns ett antal översikter av tidigare och pågående forskning.¹¹⁶ Utredningen finner inte anledning att här göra en ytterligare forskningsöversikt om IT och undervisning utan nöjer sig med att kort kommentera val av frågeställningar, metodval och resultat.

¹¹² I detta nationella nätverk (SVIT) återfinns också Svenska Filminstitutet, Sveriges Kommuner och Landsting, Utbildningsradion samt tidskriften *Datorn i utbildningen* (DIU).

¹¹³ Kungliga Ingenjörsvetenskapsakademien (IVA) är initiativtagare och ledare av projektet "Internetframsyn", som har bedrivits under åren 2007–2008.

¹¹⁴ Dir. 2008:96. *Teknikdelegationen*.

¹¹⁵ Balanskat, A., Blamire, R., Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report*. Higgins, N. (2003). *Does ICT improve learning and teaching in schools* Cox, M. m.fl. (2003). *ICT and attainment – a review of the research literature?* OECD (2005). *Are Students Ready for a Technology-Rich World? – What PISA Studies Tell us*.

¹¹⁶ Utredningen hänvisar den intresserade läsaren bl.a. till "Internationell forskningsöversikt kring IT i Skolan". Myndigheten för Skolutveckling (2007).

En stor del av forskningsintresset tycks vara inriktat på att konstatera vilka effekter IT-användning har på elevers lärande och skolresultat och vilka nya möjligheter som IT innebär för undervisning och lärande. En rad positiva effekter konstateras som ökad motivation hos eleverna och bättre möjligheter för individualiserad undervisning. Någon reservationslös slutsats om samband mellan IT-användning och skolresultat i form av betyg, tycks dock inte gå att dra. Andra studier fokuserar på förutsättningarna för lyckad IT-användning och pekar på en faktor som tillgänglighet. Lärarnas kompetens och möjligheter till kompetensutveckling i fråga om att tillämpa IT i sin undervisning identifieras som en annan given förutsättning. Noteras kan att attitydundersökningar tycks vara flitigt förekommande. Härvid påtalas att en positivare inställning till IT i skolarbetet kan märkas bland både lärare, skolledare och elever jämfört med tidigare år.

2.6.3 Sammanfattande reflektioner

IT genomsyrar i dag samhällsverksamhet och utbildning i stor utsträckning. I framtiden kommer detta sannolikt att gälla i än högre grad. Den nya skolvardagen kräver en helhetssyn som sätter in IT och digital kompetens i ett större sammanhang och som gör det till en integrerad del av skolans reformarbete. Flera länders satsningar på IT lägger i sin utbildningspolitik vikt vid helhetssyn och långtidsperspektiv, som Norge, Nya Zeeland och Singapore. Det handlar om att prioritera digital kompetens i skolan i en sammansatt utvecklingsprocess där många faktorer samverkar.

IT inom pedagogiken är ett relativt ungt forskningsområde. I Sverige har det under senare år bara bedrivits ett begränsat antal forskningsprojekt. Det är angeläget att forskningen utvidgas på detta område.

Ett problem för denna typ av forskning är att resultat inte direkt kan överföras från andra länder eller närliggande forskningsområden. De låter sig inte omedelbart upprepas i en alternativ miljö med andra sociala och strukturella förutsättningar. Ett annat problem är den snabba tekniska utvecklingen som gör resultaten obsoleta eller mindre jämförbara på mycket kort tid.

Det är viktigt att ny IT-pedagogisk forskning initieras. Det är också viktigt att denna forskning täcker ett brett spektrum av områden inom det IT-pedagogiska fältet. Samtidigt är det viktigt

att forskningen görs i samarbete länder emellan. Norden har under en lång följd av år varit en mycket framgångsrik region, bland annat genom ett väl genomfört forskningssamarbete och ett fruktbart utbyte. Nordiska ministerrådet har nyligen knutit till sig en grupp med experter från de fem nordiska länderna för att förse rådet med visioner och tänkta scenarier för den framtida IT-utvecklingen. Här finns säkert mycket att hämta för forskning och utveckling inom det IT-pedagogiska området.

Det är vidare väsentligt att den nya forskning som initieras inte enbart dokumenterar vad som har gjorts och vilka resultat som framkommit. Innovations- och scenarieforskning är minst lika angelägna områden.¹¹⁷

Några slutsatser som kan dras av hittills genomförd forskning på området är att:

- IT gör stor nytta vid pedagogisk användning för elever med fysiska eller sociala funktionshinder.
- IT medför en mängd nya möjligheter för undervisning och lärande.
- IT förbättrar resultaten av lärande under vissa givna förutsättningar.
- elever är ofta mer kunniga på IT-området än sina lärare, vilket minskar lärarens benägenhet att använda IT i undervisningen.
- användning av IT har ofta positiv inverkan på miljön (genom t.ex. simulerade laborationer, minskat resande och effektivt resursutnyttjande).
- stora resurser har satsats nationellt och internationellt på att öka användningen av IT i skola och utbildning.
- användningen av IT förutsätter en medveten pedagogik och att IT integreras i utbildningsplanerna.
- det inte finns några tydliga riktlinjer för hur IT bör och kan utnyttjas i utbildningssammanhang.

Sammanfattningsvis pekar dessa resultat på angelägenheten av en ökad, mångfacetterad och innovativ forskning på området IT och

¹¹⁷ Ett exempel på intressant forskning på området är den studie som KK-stiftelsen initierat för att följa processen kring stiftelsens 100-miljonerssatsning på IT i lärarutbildningen, det s.k. LIKA-projektet.

utbildning. Behovet av internationell samverkan liksom av mätmetoder för jämförelser är också stort. Scenarieforskning bör premieras, varefter resurser kan målinriktas enligt sannolika utvecklingslinjer. Sverige bör, liksom många av våra omgivande länder redan har gjort, fastställa en nationell handlingsplan för IT i utbildningen samt genomföra ett generellt kunskapslyft vad gäller e-kompetens och digital kompetens.

2.7 Läraruppdraget

2.7.1 Några inblickar i forskningen om lärare

Alla människor som har erfarenhet av skola och utbildning torde ha en bild av och synpunkter på hur en bra lärare ska vara. Ibland handlar det om personens egenskaper, andra gånger om vilken kompetens hon eller han ska besitta eller hur undervisningen ska genomföras. De krav som samhället ställer på läraren introduceras i lärarutbildningen och uttrycks enligt den nu giltiga examensbeskrivningen i mål, kunskap och förståelse, färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt.¹¹⁸ Till formandet av läraren och lärararbetet bidrar förstås också forskningen och vad den har att säga i frågan. Det vore naturligtvis önskvärt att kunna ge en enkel och sammanfattande bild av forskarnas budskap. Det låter sig dock inte göras inom ramen för denna utredning om det överhuvudtaget är möjligt. Avgränsningsproblemen är stora då nästan all forskning om förskola, skola, utbildning och undervisning berör lärare på ett eller annat sätt. Forskningen spänner också över flera discipliner och genomförs utifrån en rad olika teoretiska perspektiv. Till saken hör också att den forskning som genomförts inom ramen för skolmyndigheternas sektorsforskning har ändrat karaktär över tid i riktning mot mer praxisnära forskning, vilket har ökat mångfalden av mer småskalig och aktionsinriktad forskning.¹¹⁹ Bilden är med andra ord splittrad. Det kan ändå vara av intresse att göra några nedslag i den pedagogiska forskningen för att få en viss uppfattning om hur man har betraktat, och betraktar, läraren och lärararbetet.

¹¹⁸ För en närmare beskrivning se bilaga.

¹¹⁹ Aasen, P. & Proitz, T. S. (2004). *Initiering, finansiering och förvaltning av praxisnära forskning*.

Redan i början av 1900-talet var lärarens beteende i klassrummet föremål för studier i USA. Lärarbeteendet ansågs vara avgörande för att uppnå ett gott klassrumsklimat och då handlade det om att finna det specifika lärarbeteende och det specifika klassrumsklimat som gav den bästa inlärningen. Gerhard Arfwedson beskriver hur denna forskning kring så kallad *teacher effectiveness* tog fart också i Sverige under 1950- och 1960-talen.¹²⁰ Genom att observera lärare och mäta elevresultat med utgångspunkt tagen i differentiell psykologi och testteori hoppades man kunna identifiera den ”rena” lärareffekten. Undervisningens förutsättningar och sammanhang bortsåg man helt från. Resultaten av forskningsstudier av detta slag har dock ofta varit begränsade och motsägelsefulla, och några säkra slutsatser har inte kunnat dras. Ett resultat som uppmärksammas är dock den s.k. förväntanseffekten, dvs. att lärarens förväntningar på eleverna påverkar deras kunskapsmässiga och intellektuella utveckling.

I Christina Gustavssons avhandling redovisas ett stort antal klassrumsstudier från 1960- och 1970-talen, där lärarens repliker klassificerades med utgångspunkt från vilket syfte de har.¹²¹ Resultaten visar att det fanns en påfallande likhet mellan lärarbeteende i olika skolformer och i olika nationer. I klassrummet var det läraren som styrde samtalet och stod för två tredjedelar av den offentliga kommunikationen i klassrummet.

Det går knappast att skilja lärarens egenskaper och beteende från undervisningens innehåll och hur detta ska göras tillgängligt för eleverna, dvs. klassiska didaktiska frågor. Inom detta område finns en lång tradition internationellt, men från mellankrigstiden och fram till början av 1980-talet var didaktiken i det närmaste helt osynlig i svensk pedagogisk forskning.¹²² Det finns olika förklaringar till det, men en viktig förklaring är att den pedagogiska forskningen utvecklades med psykologin som vetenskaplig grund och då med en dominans för den experimentella psykologin.

Tidigt utvecklades också en sociologiskt inriktad forskning med anknytning till reformeringen av den svenska skolan, med utgångspunkt i de politiska målen att bidra till demokratisering och ökad jämlikhet. Genom att kombinera elevresultat från prov och test med social bakgrund, föräldrarnas utbildning samt bostadsort,

¹²⁰ Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare*.

¹²¹ Gustavsson, C. (1997). *Classroom interaction: A study of pedagogical roles in the teaching process*.

¹²² Svensson, L. (2004). *Pedagogik*.

kunde forskarna ge svar på hur det stod till med måluppfyllelsen, som konstaterades vara bristfällig. Ett fortsatt reformarbete förespråkades.

Under senare delen av 1960-talet började också observationer av skeendet i klassrummet i mer generell bemärkelse bli vanliga. Urban Dahllöf presenterade 1967 de grundläggande principerna för det som senare kom att benämnas ramfaktorteori¹²³ och som även inspirerade den utvärderingsforskning som Sigbrit Franke och Ulf P. Lundgren förestod under slutet av 1970- och början av 1980-talet.¹²⁴ Dahllöfs studier visade i stort att relationen mellan undervisning och resultat var mer komplicerad än vad forskarna tidigare hade förutsatt och att hänsyn måste tas till olika processvariabler. I Ulf P. Lundgrens arbete 1972¹²⁵ påvisades hur ramfaktorerna, dvs. ett antal faktorer som låg utanför lärarens kontroll, styrde och begränsade undervisningssituationen. Ändrades ramarna, ändrades också lärarens beteende. Som ett förklarande led mellan ramfaktorer och processvariabler infogade Lundgren den styrgruppshypotes¹²⁶ som Dahllöf formulerat. Lundgren visade också förekomsten av s.k. lotsning i undervisningen.¹²⁷ Efter hand vidgades ramfaktorteori till ett bredare samhällsvetenskapligt forskningsprogram.

Under senare delen av 1970-talet uppmärksammades skolans samhällseliga funktion alltmer av forskarna, och många såg skolan mer eller mindre som ett resultat av samhällets ekonomiska, sociala och kulturella strukturer. Läraren betraktades som ett medel i den sociala och kulturella reproduktion som förutsattes pågå och vara dold för alla inblandade i skolan. En ny typ av klassrumsstudier tog form med ambition att knyta samhällseliga strukturer till skeendet i klassrummet¹²⁸. En kritik som riktades mot denna typ av forskning

¹²³ Dahllöf, U. (1967) *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*.

¹²⁴ Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U.P. (1979; 1981). *Att värdera utbildning Del I och Del II*.

¹²⁵ Lundgren, U.P. (1972.) *Frame Factors and the Teaching Process. A Contribution to curriculum theory and theory on teaching*.

¹²⁶ Begreppet styrgrupp användes för att visa vad som händer när den tillgängliga undervisningstiden är alltför knapp för att samtliga elever ska kunna uppnå inlärningsmålen. I dessa fall anpassas undervisningen till den förkunskapsnivå som utmärker styrgruppen, dvs. den grupp elever som med avseende på studieförutsättningar befinner sig mellan den 10:e och 25:e percentilen.

¹²⁷ Lotsning innebär att läraren ställer styrande eller ledande frågor till eleverna. Läraren bryter ner en komplex uppgift i små delar som eleven får lösa. Genom att eleven får lösa delfråga för delfråga lotsar läraren fram eleven till en lösning på den komplexa uppgiften. Detta leder emellertid inte till en förståelse hos eleven, eftersom hon löser delproblemen utan att förstå strategin som leder fram till lösningen.

¹²⁸ Se t.ex. Calleweart, S. & Nilsson, B. A. (1980). *Skolklassen som socialt system. Lektionsanalyser I och II*.

var att de ”bakomliggande” strukturerna ofta uppfattades alltför deterministiskt. En vanlig åsikt bland lärarutbildare var att forskningsresultaten inte var tillämpbara i lärarpraktiken.

En annan mer kognitivt inriktad typ av forskning, ”Teacher thinking”, tog också form under mitten på 1970-talet. Initialt var syftet med denna typ av forskning att utveckla undervisningen genom att korrigera lärarnas ”feltänkande”. ”Teacher thinking” kompletterades senare med forskning om läraren som den ”reflekterande praktikern”. I begreppet reflekterande praktiker inryms en betoning av lärarens ansvar för och utveckling av den egna undervisningen. Reflektion över den egna praktiken och utvecklingen av ett gemensamt yrkesspråk förknippas med hög professionalism.¹²⁹

I samband med de utbildningspolitiska förändringarna i början på 1990-talet med ökad decentralisering och införandet av mål- och resultatstyrning tillskrevs lärarna, i egenskap av att vara professionella stor frihet att lokalt utforma undervisningen enligt sina egna önskemål. Om utvecklingen mot mål och resultatstyrning också leder till ökad frihet för läraren har dock ifrågasatts av många forskare. De ser istället ett minskat förtroende för läraren och starkare statlig disciplinering och kontroll. Andy Hargreaves, som har lång erfarenhet från länder som Storbritannien, Kanada och USA, ser en likartad utveckling av läraryrket också i andra länder. Han ger uttryck för en s.k. postmodern professionalism som förutsätts utgå från en ”ny kunskapsbas” grundad i den sociala praktiken och undervisningens moraliska aspekter. Lärarnas omdömesförmåga, förmåga till samarbete och ett aktivt elevengagemang lyfts fram som viktig lärarkompetens. Lärarkåren måste också ta tillbaka sin status och värdighet som en av samhällets ledande intellektuella grupper, hävdar Hargreaves.¹³⁰

I ett svenskt sammanhang diskuterar författarna till en aktuell samlingsvolym i ämnet, *Läraryrkets många ansikten*, lärarrollen och innebörden i begreppet lärarprofessionalism.¹³¹ De framför uppfattningen att lärarrollen blivit mer komplex, men att det inte nödvändigtvis har stärkt professionaliteten. Ett uttryck för

¹²⁹ Mikael Alexandersson diskuterar målstyrningens begränsningar i relation till reflekterad praktik, skolkultur och autonomi och professionell kunskap. Alexandersson, M. (red.) (1999). *Styrning på villovägar*. Tomas Englund hävdar i sin artikel ”Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta” att lärarutbildarna måste byta metodikperspektiv från ett ”rätt” och normativt till ett didaktiskt, som innebär en medvetenhet om att valet av metodik är ett bland flera och jämförbara. *Didaktisk Tidskrift* 2–3 1992, s. 42.

¹³⁰ Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv*.

¹³¹ Brynolf, M. m.fl. (2007). *Läraryrkets många ansikten*.

professionalitet är, enligt författarna, att lärarna har inflytande på skolans organisation och sin egen kompetensutveckling. I en situation där allt fler aktörer ställer krav på skolan sägs att lärarna måste vara pedagogiska ledare och återuppta diskussionen om yrkeskårens ideologiska identitet. Läraridentiteten uppfattas¹³² inrymma tre huvudsakliga delar: en ämnesmässig, en pedagogisk och en didaktisk. Dessutom behöver läraren ha tillräcklig personlig mognad och social kompetens för att kunna verka i en fungerande skolkultur.

Sven Hartman anlägger tre perspektiv på lärares professionella kunskap:

- Praktikerns perspektiv, grundat på unika (och enskilda) kunskaper utifrån beprövade erfarenheter.
- Värderingsperspektivet, grundat på ideologiska övertygelser.
- Det vetenskapliga perspektivet.

Hartman hävdar att de tre perspektiven alltför ofta blandas samman "som om det vore fråga om utbytbara kunskapslag".¹³³

Ett forskningsfält som expanderat under senare år är forskning som anlägger ett genusperspektiv på läraryrket. Kvinnodominansen i lärarkollektivet har dock gjort det komplicerat att forska om lärare ur ett genusperspektiv. Det har funnits en förväntan på att lärare ska fungera som "kulturförändrare" när det gäller jämställdhet. Det är emellertid en öppen fråga i vilken utsträckning man också gjort det.¹³⁴ I en analys av genusförändringar i det engelska skolsystemet hävdas att flickors tydligt förbättrade position kan tillskrivas feministiska lärare som använt sin professionella frihet.¹³⁵

Betydelsen av lärarens egen könstillhörighet har ofta studerats i forskning med utgångspunkten att likhet är av godo, dvs. kvinnor ska undervisa flickor och män ska undervisa pojkar för att goda resultat ska nås. Särskilt manliga förskollärare¹³⁶ och kvinnliga handledare och lärare i högskolan har uppmärksammats på detta

¹³² Beijard, citerad i *Läraryrkets många ansikten*, s. 208.

¹³³ Hartman, S. (2006). *Det pedagogiska kulturarvet*.

¹³⁴ Wernersson, I. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*.

¹³⁵ Arnot, D. & Weiner, G. (1999). *A cloud over coeducation: an analysis of the forms of transmission of class and gender*.

¹³⁶ Havung, M. (2000). *Anpassning till rådande ordning: en studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet*. Nyrén, A.-K. (2005). *Utvärdering av projektet Man och "fröken": om män i förskola/skola*.

sätt. Lärarens kön förefaller emellertid ha liten betydelse för undervisningens utformning eller för flickors och pojkars resultat.¹³⁷

Ett annat sätt att se på konsekvenserna av rådande genusordning kommer till uttryck i forskning om läraren som professionell individ. Lärarens arbetsvillkor samt makt- och arbetsdelningsfrågor har belysts i ett sådant sammanhang, ofta utifrån de kvinnliga lärarnas perspektiv.¹³⁸ Aktionsforskning och praxisnära forskning med inriktning på lärares kompetens för att hantera köns-, genus- och jämställdhetsperspektiv hör hit.¹³⁹ Gannerud som har analyserat innebörden i klasslärares könstillhörighet hävdar att väsentliga delar av läraryrket, sådant som handlar om omsorg om eleverna, inte tillskrivits det värde de bör ha därför att de uppfattats som en del av den ”kvinnliga naturen”.¹⁴⁰ Arfwedson¹⁴¹ talar om att läraryrket har blivit ett låglöne- och lågstatusyrke som permanentats genom en ”kulturell stereotyp”, till vilken forskningen har bidragit.

Sammanfattningsvis framtonar en bild av läraren och läraryrket i den tidiga klassrumsforskningen som handlar om att korrigera lärarens beteende för att åstadkomma den mest effektiva och bästa undervisningen. Det fanns en tilltro till forskningen som förutsattes ta fram generella resultat som kunde spridas och omsättas direkt i undervisningen. Erfarenheterna visade emellertid att denna s.k. FoU-modell inte fungerade i praktiken och den övergavs senare till förmån för en interaktiv modell för praxisnära forskning.

Bilden av läraren i den utbildningssociologiskt inriktade forskningen har karaktär av läraren som mer eller mindre ”offer” för omständigheter över vilka hon eller han inte råder. Däremot förknippas läraren i den decentraliserade skolan av vissa forskare med bilden av en reflekterande praktiker, som i kraft av ökad professionalism själv styr över och utvecklar sin undervisning, gärna i samarbete med forskare. Andra forskare är inte lika positiva. De menar att de senaste årens utveckling med mål- och resultatstyrning riskerar att leda till avprofessionalisering genom ökad disciplinering och kontroll.

¹³⁷ Wernersson, I. (2006), *ibid.*

¹³⁸ Se t.ex. Florin, C. (1987) som i sin studie av folkskollärare mellan 1860 och 1906 belyser spänningarna mellan män och kvinnor i folkskolans tjänst. Rönnerman, K. (1993) visar i sin studie av kvinnliga lågstadielärares utvecklingsarbete hur deras attityder och värderingar påverkats av skolans makt- och arbetsfördelning. Tallberg-Broman, I. (1991) analyserar barnträdgårdsledaren som folkuppfostrare i ett kvinnohistoriskt perspektiv.

¹³⁹ Berge, B.-M. & Ve, H. (2001). *Kunskap bryter könsmönster: aktionsforskning är verktyget.*

¹⁴⁰ Gannerud, E. (2001). *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv.*

¹⁴¹ *Ibid.*

I den internationella konkurrens som skola och högre utbildning i dag befinner sig i har det blivit allt viktigare att jämföra utbildningsresultat olika länder emellan. En viktig fråga för utbildningspolitiken är därmed hur Sverige står sig i den internationella konkurrensen. När resultaten visar att Sverige inte når upp till de önskvärda resultaten infinner sig frågan om vilka faktorer som är mest avgörande för ett gott undervisningsresultat och hur detta ska åstadkommas. I det sammanhanget har lärarutbildningen en given plats.

Systematiska prestationsmätningar görs genom exempelvis OECD:s PISA-studie eller PIRLS, och återkommande undersökningar som genomförs av Organisationen för utvärdering av skolresultat (IEA). Även om ländernas resultat varierar är det några länder som konsekvent presterat mycket bra resultat. I den undersökning som presenteras i McKinsey-rapporten 2007¹⁴² har uppgifter från 25 skolsystem granskats, av vilka tio var högpresterande, bland annat Finland. I rapporten dras slutsatsen att den faktor som inverkar mest på elevernas studieresultat är lärarnas kompetens. Högpresterande skolsystem satsar, trots markanta skillnader i uppbyggnad och förhållanden, starkt på att förbättra undervisningen eftersom detta direkt påverkar elevernas studieresultat. Tre faktorer prioriteras för att förbättra undervisningen:

- man söker aktivt efter personer som har rätt profil för att bli bra lärare,
- man utvecklar dessa personer till effektiva lärare och
- man inför system och målinriktat stöd för att se till att alla barn får tillgång till undervisning av hög kvalitet.

Andra framgångsfaktorer är strikta normer och regelbundna utvärderingar, tydliga resultatförväntningar, differentierat stöd för elever och lärare och tillräcklig finansiering. För att rekrytera och behålla kompetenta lärare inrättas gemensamma strategier för att locka till sig lämpliga lärarstuderande. Man satsar på marknadsföringskoncept som inspireras av näringslivet för att öka antalet sökande med hög kompetens till lärarutbildningen, skapar alternativa utbildningsvägar för dem som redan har erfarenhet, effektiva

¹⁴² McKinsey & Company (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*.

urvalsmekanismer (med processer för att snabbt sälla bort lågpresterande lärare efter anställning) och bra ingångslöner.

I ett framgångsrikt skolsystem har man också inrättat mekanismer för att kunna identifiera en gemensam uppsättning egenskaper innan de färdigutbildade lärarna börjar undervisa: hög allmän läskunnighet och räknefärdighet, stark social kompetens och kommunikationsförmåga, vilja att lära och motivation att undervisa.

Initialt försökte forskningen finna det rätta och mest effektiva lärarbeteendet. Senare komplicerades bilden av undervisningen och lärarens funktion. I dag är det återigen den effektiva läraren, om än med lite andra förtecken, som står i fokus för utbildningspolitik och lärarutbildning.

Här skulle också några av de kännetecken på en bra lärare, som lyfts fram i otaliga studier under årens lopp, kunna läggas till.¹⁴³ Den bild som framträder är tydlig: bra ämneskunskaper, engagerande framställning och humor.

2.7.2 Den decentraliserade skolans konsekvenser för läraruppdraget

Av kapitel 2.3.2 kunde konstateras att styrdokumenterna inte ger särskilt tydliga tolkningar av läraruppdraget och dess innehåll. Läroplanerna riktar inte i första hand uppdrag till lärarna utan opererande till "skolan" eller "all personal" i skolan. Även om skolan är en helhet och alla personalgrupper har ett ansvar för eleverna, så är det ändå lärarna som har utbildningen, förtroendet och nyckelrollen att föra elevernas kunskapsutveckling framåt.

Decentraliseringen under 1990-talets början, och de avtal som tecknades vid samma tid angående lärarnas löner och arbetsvillkor, innebar stora förändringar i lärarnas konkreta arbetssituation, och därigenom också i uppdraget. Lärarna förväntades nu arbeta med lokala utvecklingsplaner och samverka i större utsträckning. Den fastställda undervisningsskyldigheten avskaffades och ersattes med en veckoarbetstid, där undervisningen var en uppgift bland andra. Samtidigt infördes individuell lönesättning.

Skolverket publicerade mot slutet av 1990-talet tre rapporter som behandlade målstyrningen av skolan. Rapporterna ger en mörk bild av målstyrningens genomförande och konsekvenser. Motiven för övergången till ett decentraliserat och målstyrt system sades

¹⁴³ Hesslefors Arktoft, E. (2000). "Vad är en bra lärare och kan man bli en bra lärare?"

vara tre: effektivisering, demokratisering och professionalisering. Systemskiftet ägde dock rum vid en olycklig tidpunkt när Sverige befann sig i en ekonomisk kris och stora nedskärningar gjordes i kommunerna. Skolan drabbades också av nedskärningarna, vilket skapade en misstro mot kommunerna som skolhuvudmän. Dessutom minskade utrymmet för de lokala satsningar som reformen förutsatte. Skolverket konstaterade att varje kommuns sätt att organisera skolan blev unikt (även om likheter fanns), och att detta inte kunde ses som något generellt positivt även om det var en av grundtankarna bakom reformen. De val som gjordes i kommunerna – ofta färdiga lösningar och modeller – var inte alltid grundade i pedagogiska eller rationella analyser, utan snarare ”för att skapa mening och rationalitet”.¹⁴⁴ Målstyrningens ”rationalistiska och hierarkiska synsätt”¹⁴⁵ ledde dessutom till att olika kommunala aktörer, politiker såväl som förvaltningstjänstemän och skolledare, agerade mer ”utifrån sina intressen och det kommunala sammanhang”¹⁴⁶ de ingick i än utifrån de egna skolornas intressen. Lärarna – de professionella som skulle bära upp förändringsarbetet – gavs sällan ”möjlighet till eller [hade] själva tagit initiativ till” tolkningar av det nya uppdraget. I en studie utförd på uppdrag av Skolverket uttrycks problematiken på följande sätt:

Vilken eller vilka grupperingar som skaffar sig makt och därmed har tolkningsföreträde när det gäller de politiska intentionerna och också agerar utifrån de tolkningarna har i sin tur med legitimitet att göra.¹⁴⁷

Detta legitimitetsproblem blir särskilt tydligt, då det parallellt med reformarbetet skett en utveckling som lett till att personer utan den relevanta pedagogiska erfarenhet som är grunden för legitimiteten har kunnat tillsättas som skolledare. Enligt den tidigare citerade rapporten från Skolverket kan bara mål som kontinuerligt följs upp från den centrala kommunala nivån få legitimitet i organisationen (1997, s. 84). De kommunikationsproblem som uppstått på många håll mellan lärare och politiker kan bero på kulturkrocken mellan ”två olika system, ett politiskt och ett pedagogiskt” (1999:II, s. 19) med svårigheter att tala samma språk. Skolverkets rapporter uttrycker förhoppningen att det ”reflekterande samtalet” kan vara lösningen på de uppkomna problemen.

¹⁴⁴ Skolverket (1999:1). *Skolpolitiker, eldsjälar och andra aktörer. Hur styr kommunerna skolan?*, s. 58.

¹⁴⁵ Skolverket (1999:II). *Hur styr vi mot en bra skola?*, s. 10.

¹⁴⁶ Ibid.

¹⁴⁷ Skolverket (1997) *Från regler till eget ansvar*, s. 21.

I en annan av Skolverkets uppföljande studier av reformen menas att skolans ”informella kultur” innebär att målstyrningen haft svårt att nå in i klassrummen, eftersom den per definition innebär att lärarna måste ompröva sitt sätt att arbeta, samverka i större utsträckning och i realiteten arbeta mer, eftersom det är de som ska stå för det lokala utvecklingsarbetet. Denna beskrivning kompletteras av en fallstudie, som visar att lärarna värnar om sitt ”friutrymme” i klassrummen samtidigt som de efterlyser tydligare pedagogisk ledning från rektorerna.

I *Lärarkets många ansikten*¹⁴⁸ diskuteras styrningsproblematiken, i synnerhet i fråga om rektorernas roll. Författarna ställer sig kritiska till en ”marknadsanpassning” av skolan, vilken bland annat tagit sig uttryck i en förändrad syn på ledarskapet i skolan. Från att ha varit en sorts *primus inter pares* som axlat en av staten väl definierad tjänstemanna- och kontrollantfunktion, blev rektorn genom 1990-talet en sorts företagsledare, som inte behövde vara lärare. På en del håll ansåg man dessutom att rektorn inte borde vara lärare, utan hellre komma just från näringslivet eller försvaret. På andra håll omsatte man tankarna om uppbrutna gränser mellan skolformerna i praktisk handling och tillsatte exempelvis förskollärare som gymnasierektorer, vilket skapat legitimitetsproblem. Även på det omvända förhållandet finns exempel, där förskolan ”flyttat in” i skolan och fått en rektor utan vare sig erfarenhet av eller, i värsta fall, ens intresse för förskolan.

De riktade satsningar som gjorts av staten vid flera tillfällen, exempel ITiS-projektet¹⁴⁹, kan sägas gå emot intentionerna bakom målstyrningsreformen och till och med försvåra utvecklingsarbetet på de enskilda skolorna. Som författarna uttrycker det, finns det ”en fara i att skolor låter sig styras av kortsiktiga projekt på grund av att det finns särskilda resurser i dessa istället för att utgå från den egna skolans problem och behov i ett mer långsiktigt perspektiv” (s. 153).

Domen över decentraliseringen är hård i *Lärarkets många ansikten*. Istället för det utlovade ansvarsöverlämnandet till skolans professionella aktörer ökade den politiska styrningen och ojämlikheten mellan kommunerna. Schablonlösningar på skolans problem avlöste varandra, beroende på ”vilken guru som [var] inne” (s. 154). Reformerna förutsatte att lärarnas professionalitet skulle vara tongivande i den lokala skolutvecklingen. Som Skolverkets studier

¹⁴⁸ Brynolf, M. m.fl. (2007). *Lärarkets många ansikten*.

¹⁴⁹ Se avsnitt 2.6.1.

visat har i många fall decentraliseringen paradoxalt nog snarare inneburit mindre frihet (men mer ansvar) för lärarna. Istället har kommunala politiker, tjänstemän och skolledare ofta varit drivande, även i frågor som val av pedagogiska metoder och undervisningens organisation. Möjligheten för – och förväntningarna på – föräldrarna att hitta ”rätt” skola åt sina barn har också inneburit direkt och indirekt styrning från föräldrarnas sida. Den ”marknadsanpassning” av skolans verksamhet och den profilering av skolor som skett har inte på alla håll varit förankrad hos lärarna.

2.7.3 Synen på läraruppdraget i LUK 97

I varje utredning om lärarutbildningen i Sverige sedan 1940-talet har tanken på en mer stödjande än undervisande lärarroll återfunnits i någon skepnad, om än med olika bevekelsegrunder. I LUK 97, som ligger till grund för dagens lärarutbildning, nådde denna tanke sin kulmen. Enligt LUK hade lärarrollen radikalt förändrats under 1990-talet, så att det gick att tala om ett ”helt nytt läraruppdrag”. Orsakerna stod att finna både i förändringar i samhället i stort (till exempel Internets intåg och ett mer mångkulturellt Sverige), och i förändringar i förutsättningarna för skolans organisation (till exempel överföringen av det direkta ansvaret för skolan till kommunerna och övergången till mål- och resultatstyrning med därmed sammanhängande krav på lokalt utvecklingsarbete samt den ”nya” gymnasieskolan med större teoretiska inslag på de yrkesförberedande programmen).

Har då inte Internet förändrat skolan? Även om nya former av informationsteknologi har blivit en naturlig del av skolans vardag, precis som skolradion och TV:n blev under 1900-talet, går det inte att seriöst tala om en kunskapsrevolution eller en radikalt förändrad lärarroll. På nätet finns sällan kunskap, där finns osorterad information av högst varierande kvalitet. I motsats till vad som ibland hävdas kräver Internet mer av lärarens kunskaper, närvaro och vägledning än tidigare, inte mindre. Det är lärarens uppgift att ge eleverna redskap att sortera, kritiskt granska och bearbeta informationen så att den kan bli kunskap. Denna uppgift kräver gedigna ämneskunskaper, men också källkritisk och analytisk kompetens. Detta gäller självfallet också informationsinhämtning från andra håll än Internet, inte minst läromedel. Tidigare kontrol-

lerades alla läromedel centralt, men sådan kvalitetskontroll ska i den decentraliserade skolan åligga läraren.

Informationsmedier som kan ifrågasätta lärarens auktoritet har funnits länge och är inget som dök upp på 1990-talet. Självständiga elever har alltid kunnat inhämta kunskaper från andra håll än från läraren. Vad som kan ha förändrats, dock långt före Internets intåg, är lärarnas attityd till elevernas ifrågasättande av deras framställning. Med en mer demokratisk skola, där elevernas tankar och rättigheter tillmäts större värde, har också utrymmet ökat för diskussioner i klassrummen kring undervisningens innehåll. En självständig, kritisk och ifrågasättande inställning hos eleverna är eftersträvansvärd och en grundläggande komponent i skolans och samhällets utveckling. Utvecklingen av en sådan inställning kan dock bara ske parallellt med inläringen av kunskaper.

Två viktiga aspekter glöms ofta bort när visionen om eleverna som nyfikna, fria och självständiga kunskapssökare målas upp. För det första förutsätter denna vision att alla barn och ungdomar är intresserade av att tillägna sig alla de kunskaper och färdigheter i olika ämnen som kursplanerna redogör för, vilket är långt ifrån säkert. Istället riskerar denna typ av förväntningar att leda till att läraren betraktar alla elever som lika, vilket gör att vissa kan komma i kläm. För det andra underförstås att eleverna vet var de ska söka sina kunskaper. Om kunskaperna söks i de läroböcker eller hemsidor som läraren anvisar eller föreslår rör det sig ju fortfarande om lärarstyrning, och om eleverna helt fritt får söka material uppstår problemen med källornas kvalitet och relevans. Den internationella PIRLS-undersökningen 2006¹⁵⁰ visade dessutom att svenska elever är förhållandevis sämre på att kritiskt värdera och analysera information, vilket antyder att det självständiga kunskapssökandets pedagogik antingen inte har slagit igenom eller inte fått avsedda resultat.

Är då inte eleven ett lärande subjekt? Självfallet, men det innebär inte att läraren som undervisande subjekt måste ifrågasättas. Om man utgår ifrån att ett aktivt och kvalitativt lärande från elevens sida förutsätter att lärarens insats måste minskas i relation härtill, ger man uttryck för en förenklad och bipolär syn på lärande som inte skiljer sig väsentligt från uppfattningen att eleven är ett tomt kärl som läraren ska fylla med sin kunskap.

¹⁵⁰ Mullis, I & Martin, M.O. (2006). PIRLS 2006.

I LUK 97 ges en sorts inverterad definition av lärarrollen – det handlar mer om vad lärarna inte ska vara eller göra än tvärtom. Den normativa tonen i betänkandet står i kontrast både till bristen på konkret vägledning i den tänkta nya lärarrollen och till de abstrakta pedagogiska och utvecklingsfilosofiska visionerna.

2.7.4 Denna utrednings syn på läraruppdraget

Denna utredning vill bidra till att aktiva och professionella lärare utbildas. Ett aktivt och kvalitativt lärande från elevens sida förutsätter en aktiv och tydlig undervisning från lärarens sida. Sedan är det självklart skillnad på olika elevers lärande, i olika nyansgrad där den tydligaste är skillnaden i ålder och mognad. Detta är en av orsakerna till att det är rimligt att tala om olika lärarkompetens för olika ålderskategorier och skolformer. Undervisning kan ta sig många uttryck, där läraren, enskilt eller i dialog med kolleger, ska ha kompetens och mandat att välja den lämpligaste formen utifrån situation, ämne och elevgrupp. Det går inte att generellt avvisa den ena eller den andra formen av pedagogisk verksamhet, i synnerhet inte utifrån argument av mer ideologisk än forskningsbaserad karaktär.

En lärare behöver kunna agera flexibelt i olika situationer, inför olika grupper och vid olika moment i undervisningen. Denna handlingsberedskap bör vara en syftes av den forsknings- och erfarenhetsbaserade utbildningen, där ett mål måste vara att varje lärare får en grund så att hon eller han kan känna säkerhet i sin yrkesroll. Att växa in i yrkesrollen kräver en utbildning av hög kvalitet med såväl djupa ämneskunskaper som relevanta färdigheter och en tät kontakt med skolan genom en välorganiserad och relevant verksamhetsförlagd del.

Läraren ska vara expert på sina områden, både generellt och specifikt. De generella kunskaperna och färdigheterna gäller områden som pedagogiskt ledarskap, utvärdering, bedömning och betygsättning. De specifika kompetensbehoven som varje lärarkategori har kan och bör identifieras. Däremot kan man inte förvänta sig att de nyutexaminerade lärarna ska vara fullfjädrade redan från början. Det är viktigt att de nya lärarna kan få stöd och vägledning, såväl från mer erfarna kolleger som från relevant forskning.

I större utsträckning bör lärarna se värdet i att vända sig till forskningen för att få stöd och inspiration i sin undervisning.

Lärarstuderande behöver tränas i såväl ”forskningskonsumtion” som ”forskningsproduktion”. De flesta av de blivande lärarna kommer inte att ägna sig åt forskning, men alla har nytta av en vana att läsa och tillägna sig forskningsresultat. Lärarutbildningens vetenskapliga grund behöver därför förstärkas på flera sätt, vilket närmare beskrivs i kommande kapitel. Den normativa inställning som präglat lärarutbildningen i många avseenden bör ersättas av ett mer vetenskapligt förhållningssätt, där olika teorier och metoder presenteras och diskuteras. Inte minst gäller detta behovet av historiska kunskaper på området. Som Sven Hartman uttrycker det: ”Den historiemedvetne pedagogen känner igen sådant hon har hört förut, förhåller sig kritiskt till det som sägs och prövar själv vad som fungerar i hennes eget arbete.”¹⁵¹

Det finns knappt något yrke som är helt oförändrat under ett helt yrkesliv. Kontinuerlig fortbildning och kompetensutveckling måste vara naturliga inslag i lärarrollen, och stödjas genom gemensamma satsningar från stat, skolhuvudmän och högskolor. Samtidigt måste lärarutbildningen presentera fortbildning som något nödvändigt och värdefullt. ”Det livslånga lärandet” är en självklarhet för en seriös och engagerad lärare, men får inte användas som ursäkt för att utelämna centrala moment i den grundläggande lärarutbildningen.

En betoning av lärarens professionalitet kräver till viss del också en renodling av uppdraget. Skolan har alltid haft en fostrande och social uppgift, vilket är en självklarhet inte minst för att undervisningen ska fungera och för att förmedla värdegrundsfrågor. Läraren kan dock inte ensam axla detta ansvar. Andra behöver finnas på plats, som specialpedagoger, speciallärare, elevvårdspersonal och andra som kan stödja läraren utifrån skolans och elevernas behov.

”En skola för alla” är en självklarhet i ett demokratiskt kunskapsamhälle. Det behöver dock inte betyda att alla elever måste undervisas samtidigt av samma lärare. En individanpassad undervisning värd namnet tar också hänsyn till att en del elever har särskilda behov som inte kan tillgodoses i den stora gruppen. Det så kallade inkluderande perspektivet är en ideologisk vision som när den möter verkligheten leder till att elever i behov av särskilt stöd riskerar att bli utan detta stöd. Alla lärare behöver ha kunskaper i specialpedagogik för att kunna identifiera elever i behov av särskilt stöd, men lärarna kan inte ha kompetens att arbeta med hela skalan av

¹⁵¹ Hartman, S. (2006), s. 283.

särskilda behov som kan finnas i en klass. Det är istället speciallärarna som med sin expertkompetens har nyckelrollen att stödja dessa elevers kunskapsutveckling. Detta stöd kan förstås också ges inom klassens ram.

I alla tidigare utredningar på lärarutbildningens område har framförts att lärarstuderande så långt som möjligt borde tränas i samverkan med andra lärarkategorier. Sedan skolans decentralisering är samverkan med kolleger och andra personalgrupper en oundgänglig del av lärarens uppdrag. Det är dock inget självändamål. Behovet av samverkan mellan förskollärare och gymnasielärare är svårmotiverat. Argumentationen för sådan samverkan, och för gemensam utbildning för dessa grupper, bygger mer på en hierarkisk tankemodell med historiska förklaringar. Man gör inte ”karriär” som lärare genom att gradvis arbeta med allt äldre elever. En gemensam lärarutbildning riskerar att förstärka denna typ av föråldrade föreställningar. Varje lärarkategori ska ses som experter, men på olika områden. Ur både individ- och verksamhetsperspektiv är det dock viktigt att det finns möjligheter till övergång mellan olika kategorier under ett yrkesliv.

3 Kompetensbehov för blivande lärare

För att kunna lämna väl underbyggda förslag till ny lärarutbildning har utredningen sökt analysera kompetensbehovet för blivande lärare. Analysen stöder sig på flera olika sorts underlag: viss utbildningsvetenskaplig forskning, aktuell information om dagens lärarutbildning från bland annat Högskoleverkets utvärderingar 2005 och 2008 och särskilda studier, utredningens egen enkät till nyutexaminerade lärare, befintliga styrdokument som läro- och kursplaner samt jämförelser med andra länders lärarutbildning. Utredningen har också inhämtat synpunkter från många håll, såväl från de i direktiven föreskrivna samrådsinstanserna som andra.

Utredningen har valt att

belysa de blivande lärarnas kompetensbehov på tre nivåer:

- övergripande perspektiv
- generell kompetens
- specifik kompetens.

De två första nivåerna gäller alla blivande lärare. De övergripande perspektiven ska genomgående präglade och genomsyra all lärarutbildning. Det generella kompetensbehovet uttrycks i en utbildningsvetenskaplig gemensam kärna med ett antal områden, inom vilka alla lärare behöver grundläggande kunskaper. Det specifika kompetensbehovet är ett uttryck för att olika åldersgrupper och skolformer ställer olika krav på sina lärares utbildning.

Kompetensbehovsanalysen i detta kapitel leder fram till de förslag på examina och inriktningar i ny lärarutbildning som följer i kapitel 4.

3.1 Övergripande perspektiv

Utredningen menar att

följande fyra övergripande perspektiv särskilt ska prägla lärarutbildningen:

- vetenskapligt och kritiskt förhållningssätt
- historiskt perspektiv
- internationellt perspektiv
- informations- och kommunikationsteknik (IT) som utbildningsresurs.

Alla fyra perspektiv hade kunnat utgöra kurser eller moment inom lärarutbildningen. Utredningen har istället valt att se dem som övergripande perspektiv, vilket innebär att de ska tillförsäkras en central plats inom lärarutbildningen. I varje kurs, delkurs och i varje enskild undervisningssituation, ska perspektiven på något vis vara företrädade. Detta ställer större krav på lärare och studerande än man i förstone kan tro. I det följande beskrivs de fyra perspektiven mer i detalj.

3.1.1 Vetenskapligt och kritiskt förhållningssätt

En central utgångspunkt för denna utredning har varit att se lärarutbildningen som en akademisk yrkesutbildning. En sådan utbildning ska enligt högskolelagen vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Den ska, fortfarande enligt högskolelagen, ge studenterna ”förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar” och ”förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem”.

Den vetenskapliga grunden säkras genom att undervisningen är *forskningsbaserad*. I likhet med Högskoleverkets bedömargrupp som utvärderade lärarutbildningen 2008 vill denna utredning lyfta fram begreppet *forskningsbaserad* istället för *forskningsanknytning*. Att undervisningen är forskningsbaserad innebär att forskningen är den grund på vilken undervisningen vilar, istället för att forskningen är något parallellt som anknyts till undervisningen.

Den beprövade erfarenheten innebär att erfarenheter från verksamhetsfältet tas tillvara inom utbildningen. Beprövad erfarenhet är emellertid inte liktydigt med lång erfarenhet. Erfarenheterna måste vara dokumenterade, kommunicerade och prövade utifrån kriterier som är relevanta för verksamhetsinnehållet. Beprövad erfarenhet kan inte ersätta vetenskaplig grund, utan i en akademisk professionsutbildning kompletterar de båda varandra.

Frågor om undervisningsmetoder och arbetsformer i skolan tilldrar sig ett betydande intresse också utanför skolans värld. Med täta mellanrum lanseras nya patentmetoder som i ett slag ska kunna lösa ett svårt problem i skolan, t.ex. när det gäller läsinlärning eller matematik. Listan på sådana patentlösningar kan göras lång. Alltför ofta får dessa ett starkt och okritiskt gensvar hos lärare och föräldrar som med entusiasm och hopp tar till sig nyheterna. En god lärarutbildning borde kunna bidra till att lärare förhåller sig mer kritiska till framgångsrecepten och istället kräver att de lanserade metoderna är ordentligt utprovade med vetenskapliga metoder innan de anammas. Vad en sådan utprovning innebär bör förmedlas i lärarutbildningen.

Det är viktigt att de blivande lärarna också för vidare ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt till sina elever. Människligheten går inte framåt genom att okritiskt anamma vedertagna sanningar. Det moderna svenska samhället berömmar sig av tolerans, demokrati och öppen diskussion. Samtidigt ställs, precis som alltid i historien, krav på att skolan ska lära ut vissa värderingar som samhället omfattar. I en annan tid lärde sig barnen frukta Gud och ära konungen – i dag lär man sig bland annat hållbar utveckling. Skillnaden kan tyckas stor, men i grunden handlar det dock om samma sak – skolan förväntas förmedla samhällets värderingar till det uppväxande släktet.

Då ”fastslagna sanningar” förmedlas är risken stor att elevernas kritiska tänkande inte övas och stimuleras, vilket kan hämma just den utveckling man vill eftersträva. Skolan måste kunna vara ett verktyg för att påverka det uppväxande släktet enligt de rådande samhällsidealen. Jämställdhet är ett sådant ideal. Denna påverkan måste dock ske utifrån historiska perspektiv, gedigna ämneskunskaper och förutsättningslösa diskussioner så att det för demokratin och samhällsutvecklingen så vitala samtalet och kritiska tänkandet uppövas.

Elevernas kritiska tänkande och ifrågasättande stimuleras inte av en lärare som själv är osäker och har svaga kunskaper. Tvärtom

måste läraren vara så säker i sin roll och känna en sådan trygghet i sina kunskaper att hon eller han inte provoceras av elevernas frågor och synpunkter.

Internet ger tillgång till en stor mängd information. Läraren har här ett särskilt ansvar att förmedla en kritisk hållning till källor och att ge eleverna verktyg för att kunna sortera informationen och omvandla den till kunskap. Den källkritiska grundinställningen ska självfallet även omfatta andra informationskanaler, inte minst läroböcker.

3.1.2 Historiskt perspektiv

Genomgången av lärarutbildningens historia i kapitel 2 har visat att många av de tankar som vid olika tidpunkter framförts som radikala och nydanande i själva verket sällan varit nya. I den skolpolitiska debatten är historieskrivningen ofta svartvit och förenklad. De blivande lärarna är i stort behov av att kunna sätta in skolans situation och sina studier i ett längre tidsperspektiv, något som också betonas i skolans läroplaner. Ett övergripande historiskt perspektiv förbereder lärare betydligt bättre inför framtiden än ett aktuellt modeperspektiv. Historiska kunskaper borgar för en medvetenhet om sammanhangens betydelse och en kritiskt reflekterande öppenhet hos de blivande lärarna.

Lärare ska kunna svara på frågor som:

- varför fick vi en obligatorisk skola?
- vilka krafter i samhället kom att inverka på skolans utformning?
- vilka tankar låg bakom införandet av grundskolan?

Områden som alla lärare bör känna till är exempelvis:

- förskolans ursprung och pedagogik
- läsundervisningens och skolämnenas historia
- betygsfrågans utveckling
- olika utbildningsvetenskapliga forskningsinriktningar över tiden. Vilka budskap exempelvis Quintilianus, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel och Dewey sökte förmedla borde vara gemensam kulturell egendom för lärare på alla nivåer.

3.1.3 Internationellt perspektiv

Enligt högskolelagen ska utbildningen vid universitet och högskolor "främja förståelsen för andra länder och för internationella förhållanden". Detta måste självklart även gälla för, och genomsyra, lärarutbildningen. Högskoleverkets utvärdering 2008 visade att lärarutbildningen skiljer ut sig negativt från andra högskoleutbildningar i fråga om internationalisering. Det gäller låg grad av studentmobilitet, frånvaro av utländsk kurslitteratur och brist på internationella utblickar allmänt sett.

Lärarstuderande har länge varit den studerandegrupp som i minst utsträckning förlagt delar av sin utbildning utomlands. En av orsakerna till detta kan vara att Sveriges skolsystem under 1970- och 1980-talen ansågs progressivt och tilldrog sig internationell uppmärksamhet. Detta kan ha bidragit till att forma uppfattningen att den svenska skolan utgjorde ett ideal, och att studier utomlands därför inte hade något större värde för blivande lärare.

Oavsett den svenska skolans ställning internationellt är det tveklöst så att utlandsstudier alltid har ett värde. Lärarutbildningarna måste verka för att fler studerande reser utomlands. Utbildningarnas struktur ska också underlätta att exempelvis under en termin förlägga studierna till ett utländskt lärosäte. Även om skolsystemen i sig är nationellt präglade, är ändå utbildningsvetenskapen ofta generell och internationell. En kontrastiv dimension kan också stimulera reflektionen och det framtida utvecklingsarbetet. Även utländska lärarstuderande bör uppmuntras att i större utsträckning förlägga delar av sina studier till Sverige, något som utbildningarnas struktur bör underlätta.

Att jämföra det egna utbildningssystemet med andra är ett sätt att tydliggöra och förstå det nationellt och/eller lokalt unika. Sådana jämförelser kan ge förutsättningar för att bättre förhålla sig till ett föränderligt samhälle med täta kontakter över nations- och kulturgränser. Internationalisering bidrar till att höja utbildningens kvalitet och främjar kulturell förståelse. Det är därför av vikt att betona betydelsen av såväl *erfarenheter av* som *kunskaper om* och *färdigheter* i att vistas i en internationell och multikulturell arbetsmiljö, vare sig denna finns i Sverige eller utomlands. Internationalisering ger kännedom om en rad olika sätt att organisera, genomföra och förstå utbildning (till stöd för ökad måluppfyllelse). Ett annat syfte kan vara att den studerande eller läraren ska kunna sätta in sina studier eller sitt arbete i ett globalt sammanhang.

Läraryrket borde vara en profession inom vilken mobilitet ska vara, inte bara en möjlighet, utan även ett naturligt inslag. Detta kan också ses utifrån perspektivet att göra yrket tillräckligt intressant så att högpresterande elever också söker sig till lärarutbildning och därmed även till yrket. OECD:s rapport om läraryrket,¹ belyser inte minst denna aspekt.

I årets regleringsbrev för universitet och högskolor preciseras syftet med internationaliseringsarbetet: ”Universitet och högskolor skall bedriva ett aktivt internationaliseringsarbete i syfte att främja utbildningens kvalitet samt förståelsen för andra länder och för internationella förhållanden.”²

3.1.4 Informations- och kommunikationsteknik (IT) som utbildningsresurs

Lärande består till stor del av kommunikation och bearbetning av information. Informations- och kommunikationsteknik (IT) är ett allt viktigare redskap i skolan. Villkor som anses avgörande för bästa användning av nya undervisnings- och inlärningsmetoder är att IT används i syfte att förbättra undervisningens kvalitet. Det gäller att främja praxis där IT inverkar positivt på undervisningen och inläringen, så att hänsyn kan tas till de studerandes olika inlärningsstilar och pedagogiska behov. Det är därför viktigt att såväl blivande som redan yrkesverksamma lärare stöds i deras nya och vidgade roll. Det är vidare viktigt att forska kring samt utvärdera hur IT inverkar på resultatet av inlärningsprocessen i form av förvärvade kunskaper och färdigheter.

Generellt kommer läraren att spela en ny och viktig roll i det framtida informations- och kommunikationssamhället. IT i olika former kommer allt mer att genomsyra den vardagliga tillvaron för framtidens medborgare. Det behövs emellertid en vägledare som med kompetens och auktoritet kan stödja barn och ungdomar på väg ut i samhället. Läraren kan genom sin utbildning och erfarenhet varna för faror på Internet, hjälpa till med såväl sökningsmetoder som strukturering av funnet material och stimulera till innovativt tänkande. Läraren kan också vägleda i etikfrågor på nätet, ta upp frågor om mediehantering, ge sakkunniga råd om ord- och bildbehandling samt skapa förståelse för matematiska samband genom

¹ OECD (2005). *Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.

² Regeringsbeslut 2006-12-21 U2006/9555BIA, s. 4.

animerade förklaringar. Vidare kan exempelvis realtidsstudier av undervattens- eller rymdhändelser med möjlighet till momentan påverkan av det pågående skeendet genomföras. Fler liknande och tydliggörande möjligheter öppnar sig inom många ämnen genom IT. Läraren kan återfå en del av sin förlorade auktoritet och även på IT-området bli en positiv, kunnig och stödjande kraft för eleverna.

Det kan finnas en osäkerhet hos lärare inför den tekniska utvecklingen och för att inte ha samma tekniska kompetens som eleverna. Denna oro är dock inte ett generellt problem. Det finns många engagerade lärare som är positiva till IT och framgångsrikt använder IT aktivt och frekvent i undervisningen. På motsvarande sätt finns det positiva ansatser till integrering av IT inom lärarutbildningarna på flera lärosäten, även om förekomsten ännu inte är särskilt stor.

3.2 Den utbildningsvetenskapliga gemensamma kärnan

Den utbildningsvetenskapliga kärnan ska vara gemensam för alla lärarstudier. Dess innehåll som närmare beskrivs nedan ger en grund inom de kunskapsområden som utredningen menar att samtliga lärare bör ha med sig, därför att de utgör centrala delar av lärarens yrkesutövning.

Kunskaper i flera av de moment som föreslås ingå i den utbildningsvetenskapliga kärnan har bland annat efterlysts i svaren på utredningens enkät (se kapitel 2.4). Det innebär att de i dag sannolikt ofta saknas i lärarutbildningen, något som stöds också av Högskoleverkets utvärderingar och av genomgången av de krav som styrdokumentet ställer på läraren. Det kan i sin tur tyda på bristande insikter om vilka kunskaper och färdigheter en blivande lärare behöver.

I detta sammanhang måste också vikten av fortbildning och kompetensutveckling av lärare betonas. Utbildningen kan aldrig fullständigt täcka in allt en lärare behöver under ett långt yrkesliv. Utbildningen ska ge en solid grund, men också en medvetenhet om behovet av kontinuerlig kompetensutveckling, inte minst i undervisningsämnen. Fortbildning och kompetensutveckling diskuteras närmare i kapitel 7.3.

Den utbildningsvetenskapliga kärnan innebär en skärpning av såväl kunskapskrav som ämnesfördjupning och effektivitet jämfört

med dagens allmänna utbildningsområde. Det föreslagna innehållet kräver sannolikt en betydande satsning på kompetensutveckling av lärarutbildare, eftersom vissa av momenten i dag inte har den framträdande plats i utbildningen som vore önskvärd. Det viktiga uppdrag som läraren anförtros att göra eleverna delaktiga av skolans – och samhällets – värdegrund kommer in i flera av momenten nedan.

Utredningen menar att

för läraryrket centrala och generella kunskaper och färdigheter ska samlas i en *utbildningsvetenskaplig kärna*. Denna kärna bör omfatta följande åtta moment:

- Utbildningens organisation och villkor, demokratins grunder
- Läroplansteori och didaktik
- Vetenskapsteori, forskningsmetodik och statistik
- Utveckling och lärande
- Specialpedagogik
- Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap
- Bedömning och betygsättning
- Utvärdering och utvecklingsarbete

Dessa åtta moment beskrivs närmare nedan. Särskild vikt har i genomgången lagts vid momenten ”utveckling och lärande” och ”specialpedagogik”. Dessa områden kan sägas kräva särskild konkretion i framställningen, och betonas också som särskilt väsentliga i utredningens direktiv.

3.2.1 Utbildningens organisation och villkor, demokratins grunder

De olika skolformernas uppdrag och regelverk uttryckt i skollag och förordningar är en nödvändig del av lärarens yrkeskunskap. Detta moment måste också inkludera kunskap om den politiska styrningen av skolan, såväl lokalt som nationellt och internationellt. På den nationella nivån ska myndigheter som Skolverket och

Statens skolinspektion och deras uppdrag behandlas, och på den internationella nivån till exempel vilken roll EU och organ som OECD och UNESCO har. Det är också viktigt att ta upp den interna ledningen av skolorna, rektors roll och lärarnas eget ansvar och mandat.

De fristående skolorna är en realitet i det svenska utbildningssystemet. Det är en självklarhet att även deras villkor och speciella förutsättningar behandlas inom ramen för detta moment. En del lärare kommer också under sitt yrkesliv att vara med och starta nya fristående skolor, varför en viss orientering om entreprenörskap på utbildningsområdet bör ingå.

Som nämnts ovan ska det historiska perspektivet vara genomgående i lärarutbildningen. I denna del av den utbildningsvetenskapliga kärnan har en mer konkret översikt över den svenska skolhistorien sin plats, med tyngdpunkt på utvecklingen efter 1940. Lärarutbildningens historia behandlas lämpligen i detta sammanhang. En av skolans viktigaste uppgifter är att fostra till demokrati. För blivande lärare är det därför nödvändigt att själv känna till demokratis teoretiska grund men också att behärska dess praktiska former, bl.a. mötesteknik.

I den målstyrda skolan betonas samverkan mellan lärare, vilket ofta innebär organisation av undervisningen i arbetslag bl.a. för att nå en helhetssyn på eleven och dennes lärande.

Momentet kan struktureras efter följande frågeställningar:

- Hur har skolan (förskolan, vuxenutbildningen, fritidshemmet) som institution konstituerats?
- Hur har utbildningens innehåll etablerats?
- Vilka har eleverna och lärarna varit (kön, social och etnisk bakgrund, utbildningens olika nivåer, lärarnas utbildning)?
- Hur styrs skolan/utbildningen?
- Vilka lagar och regler gäller?
- Vilka är demokratis grundvärden och hur tillämpas de i praktiken?

3.2.2 Läroplansteori och didaktik

Läroplansteori är av stor betydelse för lärare som kommer att verka i ett decentraliserat och målstyrt skolväsende. Vad har beslutsfattarna velat uppnå med läroplaner och kursplaner? Vilket utrymme lämnar de för det lokala kollektiva och individuella utvecklingsarbetet? Med de krav som finns på att utarbeta lokala arbetsplaner är det nödvändigt med kunskaper om läroplans- och kursplanekonstruktion. Det är viktigt att få insikt i olika principer för hur kunskap väljs ut och organiseras för lärande. Här bör utrymme för pedagogisk filosofi finnas och då upplagt på ett sådant sett att det kan återbrukas i undervisningen om vetenskapsteori (se nedan).

Den didaktiska dimensionen av lärarutbildningen ska i första hand vara kopplad till ämnesundervisningen. Vissa grundläggande frågor bör dock behandlas inom ramen för den utbildningsvetenskapliga kärnan. Ett exempel på en sådan fråga är hur man hanterar ett samhälle där allt mer är osynligt för barn och ungdomar och där konstruktioner inte är lätta att omedelbart förstå. Skolan måste genom undervisningen hjälpa eleverna att göra det osynliga synligt, vilket kräver generativa modeller som kan byggas på över tid och åldersstadier. Denna typ av principiella didaktiska frågor ligger utanför ämnesdidaktiken.

Att kunna framträda inför grupp och väcka dess intresse är en helt nödvändig del av lärarens arbete. Tillämpliga delar av retorikens och dramaturgins grunder bör ges inom detta moment.

IT är ett överordnat perspektiv i lärarutbildningen, men inom det didaktiska momentet bör en mer övergripande och problematiserande diskussion finnas kring användningen av olika teknologiska hjälpmedel i undervisningen, med historiska referenser.

Läromedelskunskap i vid bemärkelse är också en viktig del av de blivande lärarnas förberedelser på yrkesutövningen. Frågor om avsändare, perspektiv och budskap måste ställas inför varje läromedel för att så långt möjligt undvika vinklade eller alltför förenklade framställningar.

Momentet kan struktureras efter följande frågeställningar:

- Hur väljs kunskap ut för lärande?
- Hur organiseras kunskap för lärande?
- Hur presenteras kunskap för lärande?
- Hur formas medborgarna genom skolan?

3.2.3 Vetenskapsteori, forskningsmetodik och statistik

Som akademisk yrkesutbildning ska lärarutbildningen självklart präglas av ett vetenskapligt och kritiskt förhållningssätt. Detta grundläggande perspektiv har redan nämnts. Den utbildningsvetenskapliga kärnan behöver också innehålla ett mer artikulert vetenskapsteoretiskt moment. Denna del bör kunna samordnas med pedagogisk filosofi genom att se på samspelet mellan vetenskaps- och kunskapsteori. Relationen mellan teori och empiri är central och därmed begrepp som generaliserbarhet. Såväl denna relation som forskningsmetodiken i stort måste relateras till konkreta frågeställningar. De allra mest konkreta kunskaperna i vetenskapligt skrivande, bibliografisk metod med mera hänskjuts däremot till kurser i samband med examensarbetena.

Högskoleverkets studie *Examensarbetet inom den nya lärarutbildningen* visade att en "produktionsmodell" dominerade bland examensarbetena. Det var vanligt att de lärarstuderande ägnade sig åt egen forskning enligt "kvalitativ" metod, vilket vare sig arbetenas omfång, handledarnas kompetens eller studenternas kunskaper räckte till för.³ Examensarbeten av den "konsumtionsmodell" som var dominerande inom sjuksköterskeutbildningen borde förekomma i större utsträckning inom lärarutbildningen. På detta sätt förbereds de blivande lärarna på att kontinuerligt använda sig av aktuell forskning. Detta kan ske till exempel genom att de lärarstuderande gör kunskapsöversikter över olika pedagogiska områden.

Det räcker med att betrakta litteraturlistor för ett antal utbildningsvetenskapliga arbeten för att se en annan för det pedagogiska forskningsfältet typisk företeelse. Det gäller användningen av politiska dokument – såväl fastställda styrdokument som läroplaner

³ Högskoleverket (2006:47R).

och programmatiska dokument som internationella överenskommelser. Sådana texter kan självklart vara utgångspunkter eller föremål för vetenskapliga undersökningar, men kan inte ses som vetenskapliga teorier eller beskrivningar av skolans verklighet. Om blivande lärare får uppfattningen att politiska och vetenskapliga texter har samma status, riskerar de att få en alltför okritisk hållning till material som har en ideologisk snarare än empirisk grund.

Användningen av statistik måste få ett relativt stort utrymme så att grunderna för deskriptiv statistik och statistisk inferens kommer med. Exempelvis rapporteras ibland starka statistiska samband (korrelationer) mellan skolprestationer och någon annan faktor, t.ex. kostvanor, sömntid, fritidsaktiviteter. Korrelationer kan emellertid inte alltid tolkas i termer av orsak-verkan. Andra bakomliggande faktorer kan vara de egentliga orsakerna. Skenkorrelationer är tyvärr alltför vanliga, och granskas sällan kritiskt i media eller av lärare. En god lärarutbildning skulle kunna bidra med en kritisk hållning även i detta avseende.

En annan aspekt på korrelationer är tolkningen av storleken på ett samband. Här räcker det inte med att någon hävdar att sambandet är statistiskt signifikant eller säkerställt. Med tillräckligt stora deltagarantal kan även obetydliga samband nå signifikans. Mer avgörande är hur stor förklaringskraft ett samband kan ha.

En översikt över bredden på det utbildningsvetenskapliga fältet, liksom information om möjligheterna att gå vidare till forskarutbildning, hör också hemma i detta moment.

Momentet kan struktureras efter följande frågeställningar:

- Vad är möjlig kunskap?
- Vad kan hållas för troligt och vad kan hållas för sant?
- När är något sannolikt?
- Hur organiseras utbildningsvetenskaplig forskning?
- Hur förhåller sig teori till tillämpning inom utbildningsvetenskap?

3.2.4 Utveckling och lärande

En ny lärarutbildning måste få en fast grund av vetenskapligt baserade kunskaper om människan som biologisk, social och kulturell varelse. Ett sådant fundament inrymmer bidrag från modern hjärnforskning, utvecklingspsykologi, kognitiv psykologi, differentialpsykologi, socialpsykologi, sociologi och framför allt pedagogisk psykologi som integrerar mycket av kunskaperna från de olika specialområdena och i grunden handlar om människans lärande.

Ju mer kunskap om barns och ungdomars förutsättningar och behov lärare har, och ju bättre de förstår villkoren för utveckling och inläring, desto större är deras möjligheter att förbättra skolan. Forskningen om barns utveckling har på senare tid gjort stora framsteg, och den pedagogiska psykologin ger för lärarutbildningen ett nödvändigt kunskapsunderlag.

Den pedagogiska psykologins huvudfokus har gällt hur människor utvecklas, förändras och lär sig nya färdigheter och kunskaper – på basis av planmässig undervisning i den institutionaliserade miljö som skolan utgör. Intresset gäller inte bara hur skolkunskaper och färdigheter erövrats utan också människoblivandet i vidare mening, det som innefattar socialisation in i vuxenvärldens norm- och moralsystem med ofrånkomliga krav på social förmåga och ansvarstagande. Det handlar om den känslomässiga utvecklingen, förmågan att leva sig in i andra människors tankar, upplevelser, känslor och avsikter, förmåga att ta hänsyn och att utveckla ett moraliskt sinne.

Inom den *kognitiva psykologin* studeras hur kunskap erövrats, representeras, bevaras i minnet och används vid problemlösning, bedömningar och beslut. Naturligtvis har rönen från den kognitiva psykologin fått många tillämpningar inom pedagogiken. Kunskap betraktas inte längre som en enkel ackumulering av fakta utan som sammanhängande strukturer av vetande som kan förändras under inläringen. Strävan i undervisningen måste vara att ta fasta på fakta och principer som har hög potens, i den bemärkelsen att de ger nyckeln till förståelse av en rad andra fakta och principer, fakta som har tankeväckande kraft och som kan bidra till en kvalitativ omorganisering av kunskaperna.

De lärarstuderande bör självklart ta del av den mest inflytelserika forskningen på området som en del av en lärares allmänbildning och för att kritiskt kunna förhålla sig till den. Nedan beskrivs

huvuddragen i idéerna hos två av förgrundsgestalterna, Jean Piaget (1896–1980) och Lev Vygotskij (1896–1934).

Piaget uppmärksammade hur barns begreppsbildning utvecklas i successiva stadier. Under den tidiga barndomen bygger barnet upp en förståelse av omvärlden genom egen verksamhet. Barnet rör sig aktivt, känner, smakar, ser och hör när det agerar i omvärlden. På så sätt konstrueras begreppen – de grundläggande tankekategorierna tid, rum, orsak, verkan, objektens stabilitet och varaktighet. Efterhand uppstår spänningar och motsägelser när något inte alltid stämmer och fler aspekter måste tas med i beräkningen. Så formeras nya, mer avancerade begrepp och föreställningar. Drivkraften bakom den kognitiva utvecklingen är således konflikter, brist på jämvikt. De invanda föreställningarna fungerar inte längre så bra och förväntningarna infrias inte.

Barnet kan så småningom i sina tankar föreställa sig vad som borde inträffa när en förändring inträder, att till exempel vätskan hålls i en smalare flaska eller att degklumpen knådas ut till en smal korv. I sina tankar kan nu barnet gå tillbaka till ursprungstillståndet och inse att ingen mängd eller volym egentligen har ändrats. Sådant reversibelt tänkande, som också innefattar förmågan att samtidigt hålla flera perspektiv aktuella, förmågan att skifta uppmärksamheten från det som är mest påfallande (som vätskenivåns höjd) till andra, mer dolda, men viktiga dimensioner, utmärker barn i skolåldern upp till 10–12-årsåldern. Mot slutet av förskoleåldern eller i början av skolan överger också de flesta sitt egocentriska perspektiv och kan lättare sätta sig in i en annan individs position och tankar.

Först i tonåren kan man göra mer avancerade tankeexperiment och formulera hypoteser om sådant som inte omedelbart är förhållande eller är långt bortom den omedelbara åskådligheten. För den pedagogiska psykologin blir Piagets teori om barnets kognitiva utveckling viktig, på så sätt att den på ett mycket tydligt sätt demonstrerar att man måste anpassa undervisningen till den nivå barnet befinner sig på. Skolarbetet måste läggas upp efter barnets förutsättningar. Förskolebarnets betingelser är annorlunda än skolbarnets, vilket är ett viktigt skäl till att en speciell förskolepedagogik behövs.

Resultaten från Vygotskijs forskning kan summeras enligt följande. Mer än Piaget betonade han språkets betydelse för barnets kognitiva utveckling. Först imiterar barn språkliga uttryck. Genom den medfödda förmågan att förstå att andra individer har avsikter, att man kan samordna sin uppmärksamhet med en annan och att

man kan leva sig in i andra individers situation, kan man också överta deras ord – i syfte att få deras uppmärksamhet och få sina önskningar uppfyllda.

Talet är således från början något socialt som stärker banden mellan individer men som också ger vissa perspektiv på fenomen och händelser i omvärlden. I samtal med jämnåriga och vuxna händer det att missförstånd eller oklarheter uppstår men reds ut, och oenighet om hur något ska förstås eller uppfattas ger efter förhandlingar nya insikter.

Språket är således en social verksamhet som inte bara ger förutsättning för tänkande utan är ett tänkande i sig. Efterhand kan barnet internalisera, dvs. införliva språket så att det kan tala tyst för sig själv och därmed styra och reglera sitt tänkande, bli planmässig, ställa upp hypoteser samt inse sammanhang och relationer. Vygotskij har haft ett mycket stort inflytande på den pedagogiska psykologin och hans betoning av dialogens betydelse för utveckling av förståelse har direkta pedagogiska konsekvenser.

För att bredda perspektivet till *motivationspsykologin* har elevers växlande motivation för lärande historiskt hanterats genom belöningar och straff. Beröm, uppmuntran, betyg, anmärkningar, kvarsittning, klander och kroppsstraff har varit de viktigaste instrumenten för att få eleverna att ägna uppmärksamhet åt skolarbetet. Psykologins klarlägganden av den mänskliga motivationens natur har emellertid lett till stora förändringar i synen på eleven som en i grunden aktiv, konstruktiv och nyfiken varelse med spontan lust att vilja lära och förstå.

En del elever visar många tecken på att de har en låg uppfattning om sig själva som lärande individer. Ständiga misslyckanden har lett till att de inte längre uppfattar sina skolprestationer som kontrollerbara. Trots att de verkligen försökt har de ändå inte lyckats. Missmod, pessimism och låga förväntningar om framtida resultat har blivit följden. De är farligt nära något som betecknats som inlärld hjälplöshet, en uppgivenhet och passivitet som kan vara mycket svår att bryta.

Motivationspsykologin har studerat hur människor hanterar sina framgångar eller misslyckanden genom att tillskriva dem olika orsaksfaktorer, som slump, tur, egna ansträngningar, egen skicklighet eller egen otillräcklighet. Våra erfarenheter av framgång eller misslyckanden bestämmer i hög grad hur vi förklarar dem. Man har också undersökt hur måttliga kognitiva konflikter kan vara en stark drivkraft i lärandet.

När något inte riktigt stämmer med våra förväntningar skapas en spänning, en utmaning som kan egga oss. En sådan inre motivation bygger på vår spontana nyfikenhet, vårt behov av omväxling, vår naturliga tillfredsställelse att upptäcka, att bemästra något och vår glädje över att uppleva kompetens. Undervisning och arbetsformer som bygger på inre motivation är med all sannolikhet långsiktigt mer effektiva än verksamheter som huvudsakligen baseras på yttre motivation – belöningar och straff.

En annan viktig del av utvecklings- och inlärningsmomentet gäller elever med invandrabakgrund. Ett växande antal elever i den svenska skolan lever i miljöer där man i hemmen talar ett annat språk än svenska. I vissa storstadsområden är dessa elever i majoritet. Som grupp betraktat har invandrareleverna svårare att klara skolans krav än elever med svenska som första språk. Detta har framkommit i undersökning efter undersökning. Naturligtvis finns många undantag, och graden av svårigheter varierar också med elevernas ursprung och föräldrarnas utbildningsnivå.

Den första rimliga hypotesen är att det främst är de **språkliga problemen** som leder till skolsvårigheter. När det gäller läsning brukar elever med annat språk än svenska som förstaspråk inte ha några tydliga problem med ordavkodningen. Den fonologiska (ljudmässiga) sidan av språket tycks gå ganska snabbt att tillägna sig. Före 12-årsåldern lär sig de flesta att tala svenska utan brytning. Språkets djupare skikt tar dock betydligt längre tid att tillägna sig. Det handlar om ords innebörder, möjliga användningar, bildspråk, uttryck, vändningar och grammatiskt komplicerade konstruktioner. En del forskare har hävdat att det ofta tar mer än sju år innan man på det djupare planet når full behärskning av det nya språket. Detta betyder att förståelse av svenska texter kan vara en svår uppgift, och dålig läsförståelse kan få verkningar på flertalet inlärningsdomäner i skolan.

Kulturella olikheter kan också ha stor betydelse. I vissa kulturer värderas inte läsning särskilt högt utan muntligheten är viktigare. I många hem finns ingen daglig tidning, inga tidskrifter och mycket sparsamt med böcker. Högläsning av sagor och berättelser för de små barnen förekommer sällan. I IEA-undersökningen av läsning bland barn i 30 länder fann man att den enskilda faktor som hade det högsta sambandet med läsförmågan var antalet böcker hemma. Rent skolkulturella skillnader kan också spela in. Elever som har vana från sina hemländer vid ett mer auktoritärt skolsystem kan uppleva den svenska skolan som kravlös och i värsta fall

sluta anstränga sig. Lärare och studievägledare bör inte skygga inför tanken att elever med bristande svenskkunskaper faktiskt kan ha djupare kunskaper i andra ämnen än de svenska eleverna.

Språkliga och kulturella faktorer får emellertid inte bara betraktas som något som hindrar barnens framgång i den svenska skolan. Olikheterna kan från ett annat perspektiv ses som tillgångar. Att behärska flera språk är, globalt sett, närmast ett normaltillstånd. Flera språk och förankring i flera kulturer ger rikedom ifråga om både begreppsbildning och språklig medvetenhet, något som skolan inte alltid tycks ta tillvara.

Det är av största betydelse att de blivande lärarna inte ser elever med invandrarbakgrund som generellt problematiska eller svagpresterande. Att i lärarutbildningen ensidigt ta upp de svårigheter som invandrarelever kan ha i skolan beroende på bland annat de ovan nämnda faktorerna riskerar att skapa negativa förväntningar hos de lärarstuderande.

Momentet kan struktureras efter följande frågeställningar:

- Hur har olika teorier och modeller om lärande utvecklats?
- Hur har olika teorier och modeller om utveckling utvecklats?
- Hur kan läraren hantera den etniska mångfalden bland eleverna?

3.2.5 Specialpedagogik

En del barn kommer uppenbarligen till korta i skolan. Trots omfattande reformarbete på skolans område har man inte kommit tillrätta med att somliga barn misslyckas. De utvecklas långsammare än andra och har svårare att lära sig läsa, skriva och räkna. En del har svårt att sitta stilla samt att vara koncentrerat uppmärksamma och uthålliga i skolarbetet. Andra visar aggressivitet mot kamrater, mobbar dem och är störande, trotsiga och högljudda.

Inom specialpedagogiken⁴ vill man gärna betrakta sådana individuella svårigheter som problem som egentligen inte ska behandlas på individnivå. Huvudproblemen enligt många företrädare för den

⁴ Se vidare *Reflexioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådet (2007).

svenska utbildningen av specialpedagoger ligger snarare hos skolan, vars arbetssätt, undervisningsformer och organisation skapar olika typer av problem. Istället för att fokusera på enskilda elever som bärare av problem ska man enligt detta synsätt betrakta skolan som den primära problemkällan.

En sådan förskjutning av uppmärksamheten från individen mot skolan som system och pedagogisk miljö har på många sätt varit tankeväckande. Ett stort problem har emellertid varit att *systemperspektivet* gett så få praktiska resultat. Skolan är ett starkt institutionaliserat system, där snabba och radikala förändringar är mycket svåra att genomföra. Elever med svårigheter måste få kvalificerad hjälp här och nu och kan inte vänta på reformer som kan ta decennier att genomföra. Det finns således fortfarande stort utrymme för ett *individperspektiv*. Regeringen har också nyligen återinfört påbyggnadsutbildningen till speciallärare, vilka, till skillnad från specialpedagogerna, ska arbeta direkt med de elever som har behov av särskilt stöd.

Det är dock de vanliga lärarna som först möter de olika specialpedagogiska behoven. Därför är det helt nödvändigt att kunna identifiera olika inlärningssvårigheter och tillkalla den experthjälp som specialläraren kan ge.⁵ Att sedan sätta de individuella problemen i relation till den aktuella skolsituationen och lärandemiljön är specialpedagogens kompetensområde.

I det följande tas ett antal exempel på vanliga specialpedagogiska frågor upp. Dessa är särskilt viktiga för blivande lärare i grundskolans tidiga skolår att bli orienterade om. Det är på detta stadium som svårigheterna först märks och det är då man har de bästa möjligheterna att förebygga eller att bryta onda cirklar. För elever i behov av särskilda stödinsatser, t.ex. specialpedagogik eller svenska som andraspråk, ska åtgärdsprogram utarbetas. Dessa bygger på omfattande bedömningar av elevens förutsättning att nå uppställda mål, för att sedan föreslå konkreta åtgärder.

⁵ Från fackligt håll har framförts förslaget att lärarna bör få "ordinationsrätt", dvs. att lärare ska kunna begära att en insats ska sättas in för att hjälpa en elev. Denna utredning ställer sig positiv till detta förslag.

Läs- och skrivsvårigheter

En av skolans allra viktigaste uppgifter är att se till att alla elever lär sig läsa och skriva. I dag är den uppgiften mer angelägen än någonsin. Samtidigt lämnar alltför många elever skolan med otillräckliga läs- och skrivfärdigheter i förhållande till de krav som fortsatt utbildning, yrkesliv och samhälle ställer. På senare år har forskningen inom den pedagogiska psykologin, i samverkan med andra discipliner, gjort stora framsteg när det gäller att förstå läs- och skrivsvårigheternas natur, hur man ska diagnostisera sådana svårigheter, hur man ska behandla dem och hur man ska förebygga uppkomsten av dem.

För att förstå varför somliga individer har svårt att lära sig läsa och skriva måste man först se vilka kognitiva och språkliga krav som inlärningen egentligen ställer. Medvetenhet om fonemen, dvs. ordens minsta byggstenar, kommer inte av sig själv och somliga barn har särskilt stora svårigheter att få fatt på, upptäcka eller medvetet uppmärksamma de undflyende och svårfångade fonemen. Därmed blir det svårt att knäcka den alfabetiska koden. Läsningen går långsamt och knaggligt, och stavningen blir dålig.

Svagheter på det fonologiska området tycks ofta vara avgränsad och behöver inte omfatta djupare skikt av språkförmågan eller den allmänna intellektuella kapaciteten. I själva verket kan detta avgränsade problem ofta vara förenat med stor begåvning på andra områden. Tyvärr har många fått sin självbild knäckt av läsproblemen och låter sedan inte slumrande talanger komma fram. Skolan är inte heller alltid bra på att upptäcka särskilda begåvningar, speciellt inte hos elever som har en låg profil. Även specialbegåvade elever kan behöva bli föremål för specialpedagogiska insatser.

Dyslexi är ofta förknippat med en fonologisk funktionsnedsättning. De problem med förståelse som också kan finnas hos individer med dyslexi är ofta sekundära konsekvenser av den knaggliga avkodningen. Dyslexi är alltså fråga om en funktionsnedsättning på det fonologiska området som gör ordavkodningen svår vid läsning och som också ger sig till känna i problem med stavningen.

Tvillingstudier och släktstudier har visat att det finns ett ganska starkt ärftligt inslag i dyslexi. På senare tid har man till och med lyckats identifiera områden i den mänskliga arvsmassan där det med stor sannolikhet finns gener som kan ge en dyslektisk disposition. Bland människans 23 kromosompar har man identifierat områden på åtminstone fem olika kromosomer, där avvikelser i gener kan

vara kopplade till dyslexi. Men det handlar sannolikt om ett komplicerat samspel mellan de inblandade generna, och någon enkel relation mellan gener och dyslexi finns inte.

Med moderna metoder för avbildning av hjärnans aktivitet har man dock visat att den dyslektiska hjärnan bearbetar fonologisk information på ett något annat sätt än den normala hjärnan. Hos individer med dyslexi fungerar inte samspelet mellan vissa regioner i den vänstra hjärnhalvan när de ställs inför fonologiska uppgifter. Dessa områden fungerar annars väl i andra sammanhang.

Senare års studier har visat att den dyslektiska hjärnan har en karakteristisk signatur i sitt funktionssätt. Särskilt tydligt är att främre regioner uppvisar ökad aktivitetsnivå medan regioner i gränsområdet mellan hjäss- och tinningloben har en minskad aktivitet vid fonologiska uppgifter. Man har också upptäckt ett område nära synbarken som är särskilt kritiskt för snabb och automatisk igenkänning av skrivna ord, VWFA (Visual Word Form Area). Här uppvisar också den dyslektiska hjärnan en lägre aktiveringsnivå. Den neurobiologiska signaturen ser ungefär likadan ut i alla kulturer och i alla skiftspråk, vilket tyder på att vi har en generell restriktion för läsinlärning. Valet av undervisningsmetod måste således ta hänsyn till denna begränsning.

Alla problem med läsning och skrivning är inte nödvändigtvis av dyslektisk natur. Det finns naturligtvis barn med en mer allmän kognitiv funktionsnedsättning som gör att de har problem med att lära sig det mesta i skolan. Andra barn kan ha haft så kaotiska uppväxtvillkor och så dålig stimulans från omgivningen att deras ordförråd och allmänna omvärldsorientering är bristfällig. Deras möten med texter kan då inte omedelbart förväntas bli framgångsrika.

Man kan också tänka sig att den första läsundervisningen i vissa fall varit dåligt upplagd och bidragit till att en del sent mognande elever blivit förvirrade och inte förstått hur den alfabetiska principen fungerar. Ett sådant tidigt misslyckande kan i värsta fall få förödande konsekvenser för det fortsatta lärandet. Det finns således en rad tänkbara anledningar utöver dyslexi till att elever uppvisar bristfällig läsförmåga. En noggrann kartläggning av elevens svårigheter och bakgrund bör ge riktlinjer för hur de pedagogiska stödinsatserna ska läggas upp.

Pedagogiska insatser

Elever med dyslexi behöver särskilt många möten med strategiskt valda ord för att få igång sin läsutveckling. Strategiskt valda ord är sådana som ger nyckeln till identifiering av många andra ord (till exempel sand – land, rand, tand, hand, band, bland, brand, grand och strand). Därmed kan vägen öppnas för den självinstruerande process som är så typisk för elever utan dyslektiska problem. Barn som just knäckt den alfabetiska koden går omkring och läser på allt som kommer i deras väg och får på så sätt många övningstillfällen utanför skolan.

Elever med dyslexi behöver mycket mer direkt instruktion om ljud-bokstavsrelationer i ord; de behöver lyssna noga när läraren förevisar, eftersom läraren är modell för hur det ska gå till när man identifierar eller stavar okända ord. Det är annars lätt att fastna i helt felaktiga och förvirrande hypoteser om hur skriften fungerar. Här behöver eleverna snabb och korrigerande återkoppling från en vaksam lärare.

För att kunna ge direkt instruktion och effektiv återkoppling samt tillräckligt med tid för eleverna behöver man ofta skapa en annan social och fysisk miljö än vad de flesta klassrum kan tillhandahålla. Många studier har visat att den gamla sanningen håller – ju mer tid man ägnar åt en uppgift, desto större är chansen att man blir bra på att klara av den. Och ju mindre talang man har på området, desto mer tid måste man lägga ned.

I normala och ibland stökiga klassrumssituationer blir tyvärr den effektiva tiden för färdighetsutveckling alldeles för kort, i synnerhet för elever med dyslexi. Många av dem lär sig dessutom strategier för hur man ska undvika läsning och skrivning, verksamheter som är laddade med nederlagets bittra smak och som inte ger något personligt utbyte eller inrymmer någon mening.

Genom ”en-till-en-undervisning”, en lärare och en elev, har man möjlighet att uppnå nödvändig och effektiv tid på inlärningsuppgiften. Flera undersökningar har visat att en sådan undervisningsform kan vara effektiv, särskilt för elever med inlärningsproblem. I ”en-till-en-undervisning” kan man öka elevens engagemang under längre tid, dvs. mer och effektivare tid på uppgiften än i klassrummet. Man kan fånga elevens uppmärksamhet och finna just de ögonblick då beredskapen för lärande är på topp. Eleven kan få omedelbar bekräftelse eller korrigerande återkoppling, vilket innebär effektiv

vägledning för att använda goda lässtrategier och undvika felaktiga arbetsätt.

Men elever är inga robotar som genom effektivare arrangemang kan programmeras om så att deras ordavkodning fungerar bättre. De behöver mänskligt stöd, mycket uppmuntran, tillit och bekräftelse. Det är i det personliga mötet med en annan människa som nya vägar för utvecklingen kan öppnas – den personliga närvarons magi.

Betoningen av lärandets sociala dimension betyder emellertid inte att man ska undvika inslag av enskild färdighetsövning. Datorbaserade övningar kommer fram i allt snabbare takt och somliga program är troligen mycket effektiva. En viktig egenskap hos många program är att de i spelets format ger goda möjligheter till den överinlärning och automatisering som är så nödvändig för elever med dyslexi. Programmen kan också ge kontinuerligt besked om elevens framsteg, vilket i sig är en mäktig källa till motivation för fortsatt lärande. Datorn är dessutom tålmodig och reagerar inte negativt om eleven råkar göra fel. Det är alltså av särskild vikt att det specialpedagogiska området omfattas av det övergripande IT-perspektivet.

Elever med dyslexi behöver få särskilt stöd för att utveckla sin ordavkodning. De behöver hjälp och stimulans för att utveckla ordförrådet och de behöver lära sig att aktivera sitt förhandsvetande: att bilda inre föreställningar vid mötet med texter, att läsa mellan raderna och konstruera orsakskedjor. Men med en passiv och uppgiven hållning, utan vilja och engagemang, kommer denna inlärning inte till stånd.

Elever med inlärningsproblem behöver mer än andra tidigt få känna att de är på väg att bemästra något som de inte kunde förut. De behöver uppleva känslan av kompetens och erfara att texten har ett personligt intresse för dem. De behöver känna vilja att gå in i texten, identifiera sig med gestalter och bäras fram av föreställningen att ”jag har något att komma med”.

Matematiksvårigheter

Alltför många elever misslyckas på ett annat viktigt område, nämligen matematiken. God taluppfattning, förståelse av kvantitativa resonemang, tolkning av matematikens symbolspråk, färdighet i räkning samt förmåga att lösa matematiska problem blir allt vikti-

gare. I vardagslivet kan det vara fråga om att sköta sin hushållsbudget och som medborgare måste man kunna ta del av och kritiskt granska den omfattande samhällsinformation som ges med hjälp av matematik. I naturvetenskaplig utbildning och inom många yrkesområden är matematikkunnande av central betydelse. En oroande stor andel av eleverna i den svenska grundskolan uppnår dock inte nivån för godkänd i matematik.

Dyskalkyli är en term som brukar användas som beteckning på problem med att lära sig matematik, främst grundläggande aritmetik. Forskningen om detta problemområde har emellertid inte varit lika omfattande som när det gäller dyslexi. Långt ifrån alla som har matematiksvårigheter har dyskalkyli. Man bör nog reservera den termen till att gälla tydliga fall av nedsatt förmåga att uppfatta kvantitativa begrepp och att förstå talsystemet.

En del forskning tyder här på att avgränsade områden i hjärnans hjässlob kan ha en nedsatt funktion. Annars är förmågan att bedöma kvantiteter, till exempel att uppfatta skillnaden mellan tre och fyra, eller att med ett enda ögonkast avgöra hur många prickar det är (upp till sju) utan att behöva räkna, en förmåga som man kan se redan hos spädbarn samt hos många däggdjur. Det är därför ganska uppseendeväckande när en sådan basal funktion är tydligt nedsatt hos en del människor.

Det är klart att en undervisning om aritmetiska operationer som addition och subtraktion måste bygga på att eleverna förstått konserveringsprincipen. Likaså måste de förstå att ett visst tal både betecknar mängden och har egenskapen att ingå i en serie där talet är större än det närmast föregående men mindre än det påföljande. De måste således vara beredda att ha flera perspektiv i huvudet samtidigt. Om undervisningen går för fort fram eller blir för abstrakt löper många barn stor risk att få stora problem.

En del fall av matematiksvårigheter tycks ha att göra med oförmåga att fokusera uppmärksamheten på det matematiska problemet. Ett väl fungerande arbetsminne förefaller också vara en tillgång i matematiken.

I andra fall finns ett tydligt samband mellan matematiksvårigheter och lässvårigheter. I den stora PISA-undersökningen av 15-åringar fann man ett särskilt högt samband där många elever med lässvårigheter också hade stora svårigheter med matematikuppgifterna. Med tanke på att matematikuppgifterna var skriftligt formulerade och ibland inrymde mycket text är kanske inte sambandet förvånande. Förutom osäker och knagglig läsning av uppgifts-

texterna är ofta innebörden av orden en stötesten, liksom många matematiska symboler.

ADHD

Förkortningen adhd står för *attention deficit hyperactivity disorder*, dvs. ett tillstånd av svår uppmärksamhetsstörning förenad med hyperaktivitet. Ett barn med adhd har således stora koncentrations-svårigheter, har svårt att kontrollera sina impulser, är rastlöst och oroligt i långt större utsträckning än vad man finner hos barn i allmänhet. Tillståndet märks tydligt långt före skolåldern och innebär ett personligt lidande för barnet och för föräldrarna.

Man brukar räkna med att omkring 4 procent av alla skolbarn har så allvarliga adhd-symtom att särskilda stödinsatser är nödvändiga. Det är långt ifrån klarlagt vad detta tillstånd beror på, men tvillingstudier och släktstudier visar att det ärftliga inslaget är betydande. Tidiga hjärnskador och dålig fostermiljö till följd av moderns missbruk misstänks också spela en viss roll. En del barn far också illa under spädbarnstiden, vilket skulle kunna öka sårbarheten för adhd. Vår rastlösa kultur med snabba förändringar, krav på underhållning och häftiga upplevelser bidrar naturligtvis också till att fler barn än tidigare uppvisar symtombilden. Skolpersonalens ökade medvetenhet om tillståndet har säkert också bidragit till ökningen av adhd-diagnoserna.

Oavsett vilka faktorer som mest bidrar till utvecklingen av adhd så löper barn med sådana symtom stor risk att hamna utanför samhällsgemenskapen. I en studie följde man upp barn med adhd-symtom från sjuårsåldern tills de var 22 år gamla. En stor andel (58 procent) uppvisade allvarliga sociala anpassningsproblem som unga vuxna. I en kontrollgrupp utan adhd, som också följts sedan sjuårsåldern, visade bara 13 procent sådana problem. Den dåliga psykosociala anpassningen innebar till exempel tung kriminalitet, kroniskt missbruk, allvarlig psykisk sjukdom eller personlighetsstörning. Om barn med tidiga adhd-symtom inte får kvalificerad hjälp är således prognosen för deras framtida utveckling och anpassning särdeles dyster.

Det är sedan länge känt att barn med adhd har problem med arbetsminnet. Det är också vanligt att personer med adhd har svårigheter med läsning, men dessa svårigheter är i allmänhet inte av direkt dyslektisk natur. Deras fonologiska funktioner är ofta

ganska normala och de har inga uttalade svårigheter med ord-avkodning. Däremot har de ofta stora svårigheter att förstå sammanhängande texter.

Under senare år har en häftig debatt förts om adhd-begreppet. Från sociologiskt håll har man ifrågasatt den neurobiologiska grunden och anklagat barnpsykiatrerna för medikalisering av sociala problem. Barnens problem måste, menar man, förstås på ett samhälleligt och kulturellt plan, och det är på den nivån insatser framför allt måste genomföras.

Inom skolan kan man knappast sopa allvarliga beteendeproblem hos barn under mattan och vänta på de samhällsförändringar som ska eliminera dessa problem. Man måste finna vägar för att hjälpa barnen och då utnyttja all den vetenskapligt grundade kunskap som har utvecklats på olika områden, men samtidigt vara försiktig med den risk för överdiagnostisering som finns.

Momentet kan struktureras efter följande frågeställningar:

- Hur identifieras olika specialpedagogiska behov?
- Hur gå vidare när behoven identifierats?
- Hur kan sociala och medicinska förklaringsmodeller bäst kombineras?

3.2.6 Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap

Undervisning är i grunden fråga om möten mellan människor. En förutsättning för att dessa möten ska bli framgångsrika är att lärare och elever kan leva sig in i varandras tankar, känslor och avsikter samt att vi kan ta varandras roller, förstå vad den andra vet och inte vet, vad han eller hon har för uppfattningar eller trosföreställningar. Ett klassrum är en meningsskapande gemenskap där lärare och elever i samverkan når insikt och förstår sammanhang i omvärlden. Frågan om hur en sådan gemenskap byggs upp och vidmakthålls är en kritisk fråga i all lärarutbildning. Frågor om delaktighet och utanförskap är också av generell natur.

Det pedagogiska ledarskapet innehåller också kunskap och färdighet när det gäller beslutsprocessen kring skolan, såväl på en statlig som kommunal nivå samt inte minst inom den egna skolenheten. Den enskilde läraren ska kunna sätta in sin egen arbets-

situation i ett större sammanhang och veta vilka instanser som fattar beslut på olika nivåer. Detta är en yrkesmässig förutsättning för att själv kunna påverka och bidra till skolans successiva reformering, men också för att kunna ge levande förklaringar för eleverna när det gäller deras roll i beslutsprocessen. Läraren ska kunna använda demokratiska beslutsmetoder för problemlösning i de sammanhang där det är befogat utifrån elevernas ålder och mognad. Detta fordrar en väl genomtänkt progression liksom samverkan lärare emellan och mellan skolledning och enskilda lärare.

Relationen mellan lärare och elev

Ingenting är egentligen viktigare än att läraren förmår utveckla en nära och varm relation till sina elever. Flera studier visar på den avgörande roll som en god relation har för barnens fortsatta utveckling. Här finns dock en delikat balansfråga där en relation kan utvecklas så att barnen blir överdrivet beroende av stöd från läraren och inte på egen hand eller självständigt vågar genomföra något. En kylig eller konfliktfylld relation mellan lärare och barn inrymmer emellertid inte någon positiv utvecklingspotential, i synnerhet inte för barn som far illa eller är utsatta i hemmiljön.

Många blivande lärare har en naturlig fallenhet för att skapa positiva och varma relationer, ett sorts relationskapital som de bär med sig och som kanske ligger till grund för att de valt utbildningen. Andra lärarstuderande kan behöva längre tid för att mogna och bli klara över sig själva och hur de fungerar tillsammans med andra. En sådan mogen självkänedom kan utvecklas i en utbildning som också ger utrymme för goda samtal om relationsfrågor under sakkunnig ledning.

Barn som far illa

En grov bedömning baserad på aktuell svensk forskning är att vart tionde barn i Sverige far illa i någon form. De utsätts för fysisk misshandel, sexuella övergrepp eller exploatering, är försummade, vanvårdade eller emotionellt kränkta. Skolans personal har en lagstadgad skyldighet att till socialtjänsten anmäla fall där man har skäl att misstänka att ett barn far illa. Flera utredningar har dock

visat att efterlevnaden av anmälningsplikten är dålig, kanske delvis på grund av okunskap om detta område.⁶

Orsaker till barns utsatthet måste sökas på många olika nivåer: föräldrarnas situation och tillkortakommanden, familjens ekonomiska och sociala status, barnets temperament och läggning, situationsfaktorer, faktorer i närmiljön och strukturella faktorer i samhället. Även ett biologiskt-evolutionärt perspektiv kan vara tillämpligt. Rena former av utsatthet är sällsynta. Ofta är barn som misshandlas också försummade, kränkta eller vanvårdade. Forskningen har identifierat en rad riskfaktorer som samspekar på ett intrikat sätt, men även skyddsfaktorer som bidrar till att minska risken för utsatthet eller att utsattheten får allvarliga negativa följder.

Konsekvenserna av att fara illa i hemmiljön är oftast negativa för barnets skolgång och innebär anpassningsproblem på många områden – sociala, emotionella och kognitiva. En positiv skolmiljö kan emellertid ha ett särdeles starkt skyddsvärde för en del utsatta barn. Här kan det vara fråga om goda kamratrelationer, en god relation till läraren eller ett meningsfullt skolarbete som ger en känsla av framgång och stärker självbilden. För en del barn som far illa kan skolan vara den enda plats i tillvaron som skänker trygghet och glädje. Detta innebär naturligtvis ett stort ansvar för lärarna men är också en källa till arbetstillfredsställelse, eftersom läraren kan framträda som en betydelsefull person och kanske bryta en ond cirkel.

Det är viktigt att blivande lärare har kunskap om utsatta barn, både för att inläringen påverkas av utsattheten och för att skolan har en unik möjlighet att bli en viktig skyddsfaktor genom den atmosfär av tillit, trygghet och värme som kan finnas där. Skolan kan hjälpa de utsatta att röra sig från en marginaliserad position i riktning mot något mer normalt som också innefattar upplevelser av mening och sammanhang. Läraren kan bli en viktig identifikationsfigur som ingjuter mod och hopp hos de utsatta barnen. Därmed får läraren också ett stort ansvar, ett ansvar som blir lättare att bära om man har kunskap om mekanismer av det slag som berörs här.

Grundläggande etiska frågor som har med lärarens yrkesutövning att göra bör också ingå i detta moment, liksom den allt viktigare aspekten föräldrasamverkan.

⁶ Lundberg, I. (2005). *Utsatta flickor och pojkar. En översikt av aktuell svensk forskning.*

De sociala frågorna ser olika ut för olika ålderskategorier, och följaktligen bör tonvikten anpassas till lärarutbildningens olika inriktningar. I förskolan kan det handla om det lilla barnets tidiga relationsskapande, och den individuella variationen i social färdighet hos barnen. Lärare för grundskolans senare år och gymnasieskolan behöver få insikter i ungdomars sociala liv som i allt större utsträckning sker på nätet, liksom i frågor som rör sex och samlevnad. Kunskaper om mobbning och olika former av trakasserier är nödvändiga för alla kategorier av lärare, även om problemen kan yttra sig på olika sätt i olika åldersgrupper. Konsekvenserna av gängbildningar, kriminalitet och drogmissbruk måste vara väl kända av lärare, framför allt från årskurs 7 och uppåt.

Pedagogiskt ledarskap kommer inte bara till uttryck i klassrummet, utan också i förhållande till föräldrar, kolleger, övrig skolpersonal och skolledning. För att de blivande lärarna ska känna trygghet och säkerhet som professionella behöver de ta till sig och reflektera över kunskaper och teorier kring ledarskap.

Utredningen vill framhålla betydelsen av att könsmissiga skillnader beaktas vad gäller sociala relationer, konflikthantering och ledarskap.

Momentet kan struktureras efter följande frågeställningar:

- Hur skapar läraren den nödvändiga förtroendefulla relationen med sina elever?
- Hur axlar läraren rollen som pedagogisk ledare i olika situationer?
- Hur och i vilka sammanhang kan demokratiska beslutsmetoder användas i undervisningen och när det gäller förändringsarbete i den enskilda skolan?
- Hur identifierar läraren fall av mobbning?
- Hur behandlar läraren på lämpligaste sätt känsliga frågor rörande etik, moral och samlevnad?
- Hur kan samverkan med föräldrar byggas upp?

3.2.7 Bedömning och betygsättning

Betyg ges i dag i de frivilliga skolformerna gymnasieskola och kommunal vuxenutbildning samt i grundskolans årskurs 8 och 9. Regeringen har beslutat att skriftliga omdömen, som får vara betygsliknande, ska ges för samtliga elever i grundskolan från höstterminen 2008.⁷ Det innebär att alla lärare behöver ha gedigna kunskaper om och färdigheter i bedömning och betygsättning. För alla elever i grund- och gymnasieskola ska individuella utvecklingsplaner (IUP) utarbetas. I många kommuner gäller detta även förskolan. Dessa dokument ska vara framåtriktade och grundas på en bedömning av elevens förutsättningar i förhållande till de uppsatta målen. De individuella utvecklingsplanerna utgör ett underlag för utvecklingssamtal med elever, föräldrar och lärare.

Psykologisk-pedagogiska mätningar i skolan

En ny lärarutbildning måste garantera att de blivande lärarna får viss kännedom om pedagogiska mätningar och grundläggande statistiska begrepp, eftersom det blir vanligare med olika typer av internationella, nationella och kommunbaserade kartläggningar av elevernas kunskaper. Det gäller för lärare att kunna kritiskt förhålla sig till resultatrapporter, inse mätningarnas begränsningar och förstå att man kan bortse från skillnader som inte är statistiskt signifikanta. Mätsäkerhetsfrågan (reliabiliteten) liksom frågan om mätningarnas begreppsliga och prediktiva validitet måste tas upp.

Den individuella variationen kan vara mycket stor i en elevgrupp. Barns och ungdomars utvecklingstakt varierar högst avsevärt, och deras begåvning och fallenhet för studiearbete varierar också påtagligt. I skolan har man dock alltid haft svårigheter att handskas med dessa olikheter. Redan för mer än hundra år sedan fick den franske psykologen Alfred Binet i uppdrag att ta reda på vilka barn som kunde behöva särskilt tillrättalagd undervisning. Han utvecklade ett testningsförfarande som avsåg att mäta barnens begåvning och förutsättningar för inläring. Binets test kom att bli basen för nästan all framtida begåvningsmätning, och även de mest moderna testen bygger i viktiga avseenden på Binets principer.

⁷ Inom högskolan är de s.k. ECTS-betygen ett nytt inslag, som har införts helt eller delvis på olika lärosäten. Detta är viktigt för både lärarstuderande och arbetsgivare att känna till. För arbetsgivare kan det innebära problem med arbetssökande som inte har jämförbara betyg.

Testen användes alltså i första hand som instrument för att sortera ut individer som inte kunde anses fylla måttet. Man kunde också testa för att ta ut vissa elever till mer kvalificerad utbildning eller använda testresultaten för rådgivning och vägledning. Testkonstruktion och testutveckling kom att få allt större plats i den pedagogiska psykologin. Man testade inte bara begåvning utan också skolkunskaper och färdigheter. Dessutom kom personlighetstest att utvecklas och användas av skolpsykologer, vilket reflekterade skolans vidgade ansvar för ungas sociala och känslomässiga utveckling.

Kritiska röster började dock höjas, särskilt på 1970-talet då en "antitestningsrörelse" gjorde sig starkt gällande även bland psykologer. Man menade att människor inte bör hanteras som objekt som man stämplar med IQ eller andra mått på "produktkvalitet". Elever ska mötas som medmänniskor och i jämlik samverkan ska man försöka klara av de problem som uppstår.

Detta var på många sätt en välgörande reaktion mot ett oreflekterat diagnostiserande. Sett i dagens perspektiv var det kanske fråga om en överreaktion. I lärarutbildningen har inslagen om testning och pedagogiska mätningar ofta helt lyst med sin frånvaro under de senaste decennierna.

Forskning har bidragit till att bättre och mer nyanserade instrument har utvecklats på andra håll i världen, där motståndet mot testning inte varit lika påtagligt som i Sverige. Testning handlar nu inte i första hand om underlag för särbehandling eller placering utan ingår snarare som ett diagnostiskt inslag i en större pedagogisk planering. Man kräver således att testen ska ha en pedagogisk potential och ge vägledning för hur de pedagogiska insatserna ska utformas.

Stora kartläggningar görs också kommunvis eller nationsvis för att få underlag för resursfördelning eller få tidiga varningstecken på att utvecklingen inom vissa skolor eller områden inte går som den borde. Intresset för stora internationella jämförelser av kunskapsstandard har också på senare tid ökat starkt. Utan internationella måttstockar är det svårare att bedöma framstegen i den svenska skolan. De internationella testningarna har dessutom inneburit ett uppsving för kunskaperna om pedagogiska mätningar inom svensk pedagogisk psykologi.

På senare tid har också nya perspektiv på pedagogisk testning kommit fram. Istället för att bara försöka fastställa hur långt en elev kommit vid en given tidpunkt, vad hon eller han kan och hur

väl en färdighet utvecklats, vill man försöka komma åt vilken potential för lärande som eleven har, och hur mottaglig hon eller han är för undervisningen. Med utgångspunkt från ett begrepp hämtat från Vygotskij talar man om den närmaste utvecklingszonen, hur mycket man utvecklas eller kan lära sig efter viss instruktion eller visst stöd. Sådan dynamisk testning inrymmer vissa tekniska svårigheter, men intresset för denna typ av testningar är stort och man kan förvänta en intressant utveckling längs dessa linjer i framtiden.

Nära relaterade till intresset för dynamisk testning är försöken att efter många mätningar vid skilda tillfällen beskriva elevers utvecklingsförlopp med en matematisk funktion. Olika elever kommer till exempel att uppvisa varierande hastighet i utvecklingen eller nå en plåtå i utvecklingen på skilda nivåer eller vid olika åldrar. Sådana olikheter kan sedan med statistiska metoder sättas i relation till olika bakgrundsfaktorer som kön, hemförhållanden, intelligensnivå och undervisning. Därmed kan man få svar på den viktiga frågan om varför olika elever visar så varierande utvecklingsförlopp, varför somliga går raskt framåt medan andra visar en mycket långsam utveckling. Kanske kan man också få välgrundad vägledning för pedagogiska insatser.

Frågan om pedagogiska mätningar kommer också nära den kontroversiella frågan om betygsättning och utformning av omdömen om elevernas framsteg inom olika områden. Betygsliknande omdömen kommer nu att kunna ges redan tidigt i grundskolan. Det är därför angeläget att lärarutbildningen inrymmer handledning och stöd för de lärarstuderande om hur sådana omdömen kan utformas så att de ger elever och föräldrar relevant information, utan att de får negativa verkningar för elevernas fortsatta utveckling.

Momentet kan struktureras efter följande frågeställningar:

- Vad är bedömning?
- Hur kan kunskaper mätas?
- Vilka kunskaper kan mätas?
- Hur har olika prov och mätmetoder utvecklats?
- Vad är skillnaden mellan att mäta individens och systemets prestationer?

3.2.8 Utvärdering och utvecklingsarbete

Kraven på uppföljning och utvärdering har kommit att accentueras inom både högskolan och skolväsendet under senare år, till följd av mål- och resultatstyrningen i det decentraliserade systemet. Som blivande lärare förväntas man delta i utvärderingar, förhålla sig kritisk till olika utvärderingsresultat och genomföra egna utvärderingar. Det är med andra ord nödvändigt att ha kunskap inom detta breda område.⁸ Det är viktigt att kunna skilja mellan uppföljning och utvärdering, mellan individ- och programutvärdering och känna till vad som kännetecknar olika utvärderingsansatser för att kunna sätta in dem i sitt sammanhang.

Begreppet kvalitet som lanserades under 1990-talet har i dag blivit ett begrepp som används flitigt tillsammans med begreppen kvalitetsbedömning och kvalitetsutveckling. Ofta har kvalitetsbedömning betraktats som något annat än utvärdering, men i all utvärdering ingår att göra någon form av kvalitetsbedömning. Olika utvärderingsmodeller relaterar emellertid kvalitet till olika företeelser, dvs. till vad som är utvärderingens objekt. I vissa fall fokuseras de på resultat, t.ex. studerandes specifika kunskaper och färdigheter, en viss utbildnings kvalitet, kostnads- eller effektivitetsaspekter av olika slag. I andra fall fokuserar de på verksamhetsprocessen eller det som kännetecknar innehållet och uppläggningsen i en given utbildning.

Varje utvärdering innebär att beskriva och analysera hur mål och resultat förhåller sig till varandra. Olika utvärderingsmodeller har sina specifika lösningar på denna problematik. I den förklaringsinriktade utvärderingsansatsen tas inte de uttryckta målen för givna och utgör inte den enda utgångspunkten för utvärderingen. Även utbildningens och undervisningens mer dolda syften och effekter uppmärksammas.

Vissa utvärderingsansatser är inriktade på att ge bedömningsunderlag för beslutsfattare på central nivå, som departement eller centrala myndigheter. Syftet med en sådan utvärdering kan vara ett behov av att kontrollera att utbildningen är likvärdig över landet eller håller en viss kvalitet/standard. Andra utvärderingsansatser är till för dem som är direkt involverade och ansvariga för utbildning och undervisning, som en studierektor eller en lärare. Syftet är här i

⁸ Franke-Wikberg, S. & Lundgren U.P. (1979, 1981). *Att utvärdera utbildning. Del I och II*; Franke-Wikberg, S.(1992) *Utvärderingens mångfald – några ledtrådar för vilna utbildare.*

första hand att ta fram underlag för att kunna utveckla och förbättra utbildningens eller verksamhetens kvalitet.

Vissa modeller och utvärderingar vänder sig till en viss intressentgrupp och inom utbildning är eleverna eller de studerande en given intressentgrupp. Även olika former av demokratiska utvärderingsmodeller har utvecklats efterhand, vilka oftast används i lokala sammanhang. Utvärderingen genomförs då enligt en förhandlingsmodell.

När det kommer till frågan om vilka metoder som lämpar sig bäst att använda kan den besvaras på ett välkänt och beprövat sätt; det är de problem som ska belysas som avgör vilken metod som är lämpligast att använda. Rent allmänt kan sägas att metodpluralismen har ökat med åren och att både kvantitativa och kvalitativa metoder ofta kommer till användning i en och samma utvärdering.

Kraven på att blivande lärare ska delta i utvärdering och lokalt utvecklingsarbete har skapat ett behov av att utveckla utvärderingsansatser, där utvärdering och utveckling får utgöra två sidor av samma mynt. Genom utvärderingen erhålles ett underlag som kan bilda utgångspunkt för olika ställningstaganden när det gäller omfattning och inriktning på det kommande utvecklingsarbetet. Den modell som tillämpats inom ramen för Högskoleverkets kvalitetsgranskningar utgår från den utvärderingsmodell som tillämpats vid Umeå universitet sedan början av 1990-talet.⁹ Utvärderingsansatsen innehåller tre moment: självvärdering, kollegiebedömning och uppföljning. Det är för övrigt en modell som i sina huvuddrag tillämpas internationellt, inte minst inom det europeiska samarbetet när det gäller utvärdering av högre utbildning.¹⁰ Självvärderingen svarar väl mot lärarens funktion som en reflekterande praktiker, vilken kritiskt granskar och kontinuerligt gör en bedömning av verksamhetens kvalitet.¹¹ Med stöd i självvärderingen gör sedan en extern grupp en bedömning som mynnar ut i ett antal konstruktiva råd och rekommendationer om hur utbildningskvaliteten kan förbättras. Efter några år görs en uppföljning av vilka åtgärder som vidtagits och vilka förändringar de lett till.

Den blivande lärare som har förvärvat en gedigen kunskap om utvärdering har goda förutsättningar att aktivt kunna delta i utvärderings- och kvalitetssäkringsarbete och att kunna förhålla sig kri-

⁹ Franke, S. & Nitzler, R. (2008). *Att kvalitetssäkra högre utbildning*.

¹⁰ www.enqa.eu. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

¹¹ Se t.ex. Andersson, I. (2007). *Tid för självvärdering?* I festskrift till Sigbrit Franke. Rönnerman, K. & Holmlund, K. (1995). *Kvalitetssäkra förskolan*.

tisk till olika utvärderingsresultat. Hon eller han bör också ha förvärvat en förmåga att själv bidra till lokal utvärdering och utveckling i det framtida lärararbetet.

Momentet kan struktureras efter följande frågeställningar:

- Hur kan kvalitet beskrivas och definieras?
- Vad innebär utvärdering och hur har utvärderingsbegreppet utvecklats?
- Hur kan det lokala utvecklingsarbetet bäst organiseras och utvärderas?

3.2.9 Avslutande kommentarer

Efter ett halvsekel av nästan ständiga förändringar med allt snabbare intervall, både av skolan och lärarutbildningen, behöver lärarutbildningen nu arbetsro för att stärkas och konsolideras. Hur kan då utredningen försvara radikala förändringar? Denna utredning hävdar att lärarutbildningens uppläggning ska vara långsiktigt hållbar och därför inte präglas av de för tillfället rådande vindarna i samhällelig och pedagogisk debatt. Självklart är kärnans utformning och valet av just de åtta momenten ovan ett ställningstagande som kan ses som ideologiskt, men områdena i fråga kan sägas ha en allmängiltig karaktär och kan tillämpas på olika tolkningar av läraruppdraget och olika sätt att organisera skolans arbete. Det ideologiska ställningstagande som denna utredning gör är snarare att hävda att det finns centrala och allmängiltiga områden som såväl dagens som morgondagens lärare bör orienteras om. Få kan exempelvis på allvar mena att lärarrollen inte innehåller moment av bedömning, att lärare inte behöver känna till hur skolan är organiserad eller ha grundläggande kunskaper om specialpedagogiska behov.

Utredningen har uppvaktats av företrädare för olika pedagogiska riktningar som önskat att vissa särskilda metoder bör beskrivas i lärarutbildningen. Utredningen tar dock bestämt avstånd från att förespråka en metod eller teori på bekostnad av andra. Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. En långsiktigt hållbar lärarutbildning har att visa de blivande lärarna på bredden inom det pedagogisk-didaktiska fältet, och

uppmuntra dem att granska olika teorier och metoder. Detta tillika med de egna praktiska erfarenheterna gör det möjligt för lärare att avgöra vilken metod som passar bäst i olika undervisningssituationer.

Ett flertal företrädare för olika intresseorganisationer liksom personer som av olika skäl framhållit betydelsen av ett visst innehållsområde har också i olika sammanhang uppvaktat eller kontaktat utredningen. Utredningen har i många fall delat uppfattningen om respektive områdes betydelse, men ändå inte tagit in det i förslagen till innehåll i utbildningen, på grund av att områdets innehåll varit alltför tidsbundet eller alltför specifikt. Utredningen vill understryka att det är högskolans ansvar att i detalj bestämma utbildningsinnehållet. Utredningen vill också peka på det ansvar som skolledningen enligt läroplanen har att se till att kompetens finns att tillgå i fråga om innehåll som till exempel trafik kunskap, sex och samlevnad och riskerna med droger. Här finns dels möjlighet att fylla behoven av kompetens genom fortbildningsinsatser för några av eller samtliga skolans lärare, dels att utnyttja den specialkompetens av hög kvalitet som ofta finns hos myndigheter och intresseorganisationer.

3.3 Specifik kompetens

Lärare utbildas för att verka i ett antal olika skolformer och verksamheter som uppvisar stora skillnader i fråga om elevernas ålder, undervisningens organisation och djupet i skolämnenas innehåll. Alla lärare behöver tillägna sig de kunskaper och färdigheter som den utbildningsvetenskapliga kärnan ger. Kärnans innehåll utgör lärarprofessionens *gemensamma* kompetens.

För att framgångsrikt kunna verka som professionell lärare för en viss skolform eller åldersgrupp behöver också lärarutbildningen ge en specifik kompetens. Professionstillhörigheten ligger inte enbart i att vara lärare, utan att vara lärare med en särskild inriktning på åldersgrupp eller ämne.

Det är uppenbart för alla att yngre barn är annorlunda än äldre barn och ungdomar. De tänker annorlunda, upplever världen annorlunda och har andra behov. Det är inte bara fråga om kvantitativa skillnader som grundar sig på olika omfattning och variation i fråga om erfarenheter. Man har också anledning att räkna med stora kvalitativa skillnader i funktionssätt. Av detta skäl har det

varit naturligt att arbetsformer och pedagogik för de mindre barnen på många sätt blivit annorlunda än för skolbarn och ungdomar. I förslagen till en ny lärarutbildning har utredningen tagit hänsyn till detta och förordar en särskild inriktning för förskolans lärare, som förbereder dem för en annorlunda verksamhet med delvis andra målsättningar och innehåll än vad som gäller för förskoleklassen och grundskolan.

I förskoleklassen och de första grundskoleåren ska eleverna främst lära sig de basala färdigheterna i läsning, skrivning och matematik. Detta lärande ställer alldeles särskilda krav på lärarna. En framgångsrik pedagogik på dessa områden kräver att lärarna har specialkunskaper i lingvistik, om läsinlärningens olika dimensioner, om skrivandet som kognitiv process och skrivandets olika dimensioner, om talbegreppets och räkneoperationernas utveckling samt om hur man förebygger eller bryter onda cirklar vid svårigheter med inlärningen. Dessa kunskaper och insikter tar tid att utveckla för de lärarstuderande eftersom det är fråga om en specialistkompetens som inte lätt kan utvecklas i en generalistutbildning. De didaktiska aspekter som behöver läggas på ämnena skiljer sig så mycket åt mellan de olika ålderskategorierna att det inte är rimligt att samordna den del av lärarutbildningen som innefattar undervisningsämnena.

Med läroplanen för grundskolan 1994 avskaffades begreppen låg-, mellan- och högstadium. Lärarutbildningen föregrep detta med några år, och redan från 1988 utbildades "tidigarelärare" och "senarelärare" istället för stadielärare. De båda lärarkategorierna överlappade varandra så att tidigarelärarna skulle undervisa i årskurs 1–7 och senarelärarna i årskurs 4–9. I den nuvarande lärarutbildningen motsvaras dessa kategorier av lärare för grundskolans tidigare år respektive grundskolans senare år och gymnasieskolan. Med tidigare och senare år i grundskolan avses nu vanligen årskurs 1–5 respektive 6–9. Såväl LUT 74 som LUK 97 förde fram behovet av överlappning i lärarutbildningen, ett behov som antogs vara särskilt stort i övergången mellan årskurs 6 och 7.

Högskoleverkets utvärdering av lärarutbildningen 2008 visade att årskurserna 4–6 har förlorat på den överlappande utbildningsmodellen. Den specifika kompetens som funnits för att möta eleverna i dessa årskurser har urholkats sedan mellanstadielärarutbildningen avskaffades 1988. Tydligare och snävare ålderskategorier möjliggör fördjupning i det specifika för varje ålderskategori

och stärker professionsidentiteten för de lärare som undervisar respektive grupp.

Elevernas individuella och könsmissiga utvecklingskillnader anförs ofta som skäl till varför lärare med utbildning för olika stadier ändå borde befinna sig på samma stadium. Tanken är att heterogeniteten i elevgruppen bör speglas av lärarna. Sannolikt är det dock ytterst sällan som skolarbetet organiseras så att eleverna sorteras efter utvecklingsnivå. Eftersom inkludering och integration är rekommenderade arbetssätt samlas de sinsemellan så olika eleverna ändå i samma grupp. Om skolan är organiserad i arbetslag undervisar flera lärare i samma grupper, och om de har utbildning för olika stadier täcks kanske den sammanlagda variationen hos eleverna in. Så länge eleverna inte sorteras efter nivå fungerar ändå inte överlappningstanken, eftersom det, oavsett vilket stadium lära- ren har utbildning för, finns några elever som inte får ”rätt” undervisning i förhållande till sin nivå. Lösningen på detta problem är att lärarna får specialistkompetens att undervisa i en viss åldersgrupp, varför lärarutbildningen måste innehålla kunskaper om variationen genom relevant utvecklingspsykologi.

Rent praktiskt leder också överlappande utbildning till en överutbildning för vissa årskurser. Om en grundskola med årskurserna 1–9 har ett visst antal lärare, varav hälften är tidigare- och hälften senarelärare, kommer samtliga dessa att vara utbildade för årskurs 4–7, medan hälften kommer att vara utbildade för respektive årskurs 1–3 och 8–9. Eftersom dessa årskurser måste bemannas kan ju inte alla undervisa i årskurs 4–7 och överlappa varandra. Den enda vinsten med ett överlappande system blir då att skolledningen kan använda lärarna på ett mer flexibelt sätt. De eventuella pedagogiska vinsterna uteblir dock så länge inte lärartätheten höjs.

Utredningen menar att

- olika ålderskategorier och skolformer kräver specifika kunskaper och färdigheter av lärarna,
- och som ett resultat av detta behöver lärarutbildningen indelas i tydliga kategorier.

Utredningen vill betona att tydliga kategorier är av värde för att ge relevanta och tillräckligt specifika kunskaper för respektive inriktning inom lärarutbildningen. I skolan behöver sedan närliggande

kategorier av lärare kunna samverka, exempelvis för att på bästa sätt kunna hantera övergångar mellan olika årskurser och skol-enheter.

I det följande görs en analys av vilken specifik kompetens som krävs av lärare för olika skolformer och ålderskategorier. Kompetensbehovsanalysen resulterar i de konkreta förslag på organisation och uppläggning av utbildningen som ges i kapitel 4.

3.3.1 Förskolan

En stor majoritet av de svenska barnen går i förskola, och nedanstående tabell visar att denna situation är relativt ny. Förskolan har expanderat snabbt. På en generation har ”att gå på daghem” förändrats från något ovanligt till motsatsen – där barn som inte har gått i förskola representerar det ovanliga valet.

Andel barn 1–6 år (från år 2000 1–5 år) i daghem/förskola 1975–2006

År	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2006
Andel (%)	10	21	32	40	49	66	77	79

Källa: SCB, 2003, Skolverket 2004, 2005, 2007

Andel inskrivna barn per årskull 1–6 år i daghem/förskola år 2006

Ålder	1 år	2 år	3 år	4 år	5 år
Andel (%)	43	83	87	91	92

Källa: Skolverket 2007a

Förskolor i enskild regi blev vanligare under 1990-talet och år 2006 gick 17 procent av de barn som går i förskola i enskild förskola.¹² Förskoleverksamheten är relativt jämnt utbyggd över landet och de regionala skillnaderna är små. Utnyttjandegraden av förskolan är likaså relativt jämn oavsett föräldrarnas socioekonomiska villkor eller utbildningsbakgrund. Här skiljer sig deltagandet i den svenska förskolan avsevärt från det internationella mönstret, där skillnaderna i utnyttjande är avsevärda och kan relateras till moderns utbildningsbakgrund och socioekonomiska villkor.¹³ Svensk för-

¹² SCB, 2003. Skolverket 2004, 2005, 2007, 2007 a.

¹³ Letablier, M. & Jönsson, I. (2005). ”Caring of children. The logics of Public Action.”

skola erbjuder en kombination av omsorg och pedagogik, och sett i ett internationellt perspektiv är modellen ovanlig.¹⁴ Denna modell har möjliggjort en omstrukturering av arbetsliv och föräldraskap och i nordiskt senmodernt familjeliv ingår barnens deltagande i förskoleverksamhet en del av dagen som en ganska tydligt införlivad norm.

Tidigare styrdes förskolan av socialtjänstlagen och var därmed en del av familjepolitiken. Huvuduppgiften var att tillgodose föräldrarnas behov av barnomsorg. Nu läggs istället tonvikten vid barnet och barnets rättigheter. Förskolan styrs av skollagen och har Skolverket som tillsynsmyndighet. Verksamhetens inriktning regleras av Läroplan för förskolan (Lpfö 98).

Förskolan är i första hand inriktad på att med lämplig pedagogik främja små barns språkliga, sociala, kognitiva, emotionella, estetiska och moraliska utveckling, och tillsammans med hemmet svara för goda uppväxtvillkor. Till skillnad från senare skolformer betonas särskilt lekens betydelse för utvecklingen av barnens kunskaper, färdigheter och förhållningssätt.

I syfte att i ett europeiskt perspektiv fastställa utbildningens kvalitet i skolorna har ett antal kvalitetsindikatorer formulerats som ska underlätta bedömningen av systemen på nationell nivå och kartlägga behovet av ytterligare insatser.¹⁵ Texten anger följande motivering:

Förskoleundervisning bidrar starkt till barnens känslomässiga och kognitiva utveckling, underlättar övergången från den lekfulla inlärningen till en mer formell inlärning och bidrar till att barnet lyckas i skolan.¹⁶

Bland internationella förändringar kan konstateras tidigare och förstärkt ”reading, writing and mathematics” liksom ”basic literacy and numeracy skills at pre-primary level” (före fem års ålder).¹⁷ Antalet barn i förskoleverksamhet utgjorde en av de 16 kvalitetsindikatorerna. Bland övriga kan nämnas matematik, läsfärdighet, naturorienterande ämnen, främmande språk, IT, föräldradeltagande och utvärdering.

¹⁴ OECD (2001, 2006, 2007), Eurostat (2002).

¹⁵ Indikatorer på utbildningarnas kvalitet i skolorna, <http://europa.eu/eu/cgi>

¹⁶ EU: Rapport grundad på arbetet inom kommittén för kvalitetsindikatorer, maj 2000.

¹⁷ OECD (2007).

Regeringen har i olika sammanhang fört fram sin vilja att satsa på förskolan och stärka det pedagogiska uppdraget.¹⁸ Kommunernas skyldighet att anordna allmän förskola föreslås utvidgas till att gälla barn från tre års ålder.

Förskolläraernas yrkesutövning kräver gedigen kunskap om barns utveckling, lärande och meningsskapande samt en betydande praktisk förmåga.¹⁹ I det följande ges ett antal mer detaljerade exempel på vad en lärare i förskolan behöver kunna och förstå.

3.3.1.1 Den tidiga kommunikationsutvecklingen

Ett viktigt steg i den sociala utvecklingen tas när det lilla barnet kan samordna sin uppmärksamhet med andra individer. Det innebär att man ser samma yttre objekt som den andre, man fyller sitt sinne med samma innehåll och därmed ges förutsättningen för framgångsrik kommunikation – man kan ta den andres roll, leva sig in i den andres tankar, känslor och avsikter. I detta skede är också pekandet en viktig komponent i den samordnade uppmärksamheten. Barn som med lätthet kan följa moderns blick och som kan peka tidigt har också större vokabulär vid 12 månader än barn som har fördröjd utveckling i fråga om samordnad uppmärksamhet.

I förlängningen innebär förmågan att samordna uppmärksamheten också en förutsättning för att utveckla mentaliseringsförmåga. Det innebär att man kan föreställa sig vad en annan individ vet och inte vet, vad den andre har i sinnet, vilken uppfattning denne har om verkligheten – kort sagt man har en teori om andras psyke, ”theory of mind”. Meningsfull kommunikation bygger på att man har rimliga föreställningar om vad den man kommunicerar med vet och inte vet, vad hon tror och inte tror. Man måste således ha en elementär förmåga att leva sig in i den andres roll och ta den personens perspektiv.

Små barn får starka emotionella band till sin vårdnadshavare. Alltsedan Bowlby formulerade sin genomgripande teori om de biologiska och sociala mekanismer som är inbegripna i fenomenet anknytning har omfattande studier gjorts av bristfällig, otrygg, ambivalent och osäker anknytning och dess långsiktigt negativa

¹⁸ Dir. 2007:103. En ny lärarutbildning. Se också Reinfeldt, F., Olofsson, M., Björklund, J. & Hägglund, G. (2008). ”Ny lag gör att förskolan blir mer som en vanlig skola.”

¹⁹ Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola*. Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: an issue of perspective*. Siraj-Blatchford, J. m.fl. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*.

konsekvenser för den sociala, emotionella och kognitiva utvecklingen. Att forma en trygg anknytning under det första levnadsåret har mycket att göra med föräldrarnas sensitivitet. En tryggare anknytning innebär också att föräldrarna hjälper barnet att utforska världen. Barnet får det nödvändiga kognitiva modet att självständigt ta kontakt med andra. Därmed ges bättre förutsättningar för en god språklig utveckling.

3.3.1.2 Ordförrådets utveckling

Ett barn prövar ända från början språkets hemliga nycklar. Med det snabbt ökande ordförrådet efter 1,5-årsåldern framträder en segmentering av orden som en tvingande nödvändighet. Ordets arkitektur blir allt tydligare. Man blir allt bättre på att uppfatta ord som bara skiljer sig i fråga om ett segment (pil-bil, mysa-nysa, vila-fila, låta-låda, hår-hål). De inre föreställningarna om ord blir allt skarpare. När barnet hör språkljud börjar det också aktivera de hjärnområden som är aktiva vid produktion av språkljud.

Ett litet barn har en fantastisk utvecklingsuppgift framför sig. Fram till ung vuxenålder måste man lära sig att förstå och uppfatta den ungefärliga innebörden av minst 50 000 ord. Utan en sådan passiv vokabulär kan man inte orientera sig i sin omvärld och får svårt att förstå vad som sägs på radio eller i tv. Man kan inte förstå normal tidningstext, på egen hand slå upp fakta i encyklopedier eller på nätet. Man har också svårt att förstå skriftliga anvisningar, instruktioner eller bruksanvisningar. Att erövra en så stor vokabulär innebär, om utvecklingen vore alldeles linjär, att man tar till sig över 3 000 ord om året eller 10 nya ord om dagen eller ett nytt ord var 90:e minut medan man är vaken.

Vid 10 månaders ålder förstår barnen ungefär 40 olika ord i genomsnitt, men den individuella variationen kan vara betydande (11–154 ord). Vid 16 månaders ålder kunde barnen förstå 169 ord i genomsnitt (variationsvidd: 93–321 ord). Man har visat att redan vid 9 månaders ålder kan barn avgöra om en konsonantföljd är språkligt rimlig eller inte (t.ex. /kr-/ eller /rk-/ i början av ord). Vid 14 månader har de flesta barn en mycket detaljerad och precis fonologisk representation. Det förefaller som om hjärnan hos barnet under det första levnadsåret bygger upp en sannolikhetsstruktur för modersmålets språkljud. Språkutvecklingen är alltså i full gång när barnen till slut börjar producera sina egna första ord.

Barns ordförråd utvecklas olika snabbt och redan i treårsåldern kan man se betydande skillnader. I en amerikansk studie²⁰ fann man att treåringar från hem med välutbildade föräldrar i genomsnitt hade ett aktivt ordförråd på 1 200 ord. Barn till föräldrar i arbetaryrken hade i genomsnitt 800 ord, medan barn till lågutbildade med socialbidrag hade 500 ord i sin aktiva vokabulär.

Delvis kunde man förklara dessa stora skillnader med hänvisning till de stora skillnaderna i språklig stimulans i de olika hemmiljöerna. Man kunde genom noggranna registreringar av den språkliga kommunikationen mellan föräldrar och barn komma fram till uppskattningen att högutbildade föräldrar hade stimulerat sina barn med i genomsnitt 33 miljoner ord under barnens treåriga liv. Lågutbildade föräldrar som levde på socialbidrag hade bara exponerat sina barn för knappt 10 miljoner ord. Förutom den stora kvantitativa skillnaden kunde man också registrera betydande kvalitativa skillnader. De högutbildade föräldrarna använde mycket uppmuntran, beröm och uttryck för tillit, medan de lågutbildade föräldrarna använde uttryck för förbud och klander, disciplinerande åthutningar och andra markeringar av att barnen gjorde fel, inte räckte till eller var dumma. Det är självklart att en sådan språklig miljö kan få långsiktigt negativa konsekvenser för barnens självbild. En uppföljning till 10-årsåldern i skolan visade inte oväntat att barn med tidiga brister i den språkliga stimulansen och i stor utsträckning hade behov av specialundervisning, medan detta var ovanligt i den mer privilegierade gruppen.

Den oerhört starka sociala gradient det handlar om i utvecklingen av språk och ordförråd borde kunna utjämnas i en allmänt utbyggd förskola med pedagogiska ambitioner redan från tidiga år. Men det förutsätter välutbildade lärare som förstår betydelsen av språkutveckling och känner till verkningsfulla metoder för utveckling av barnens språk. Sverige borde alltså ha särdeles goda möjligheter till social utjämning via en förskola som når majoriteten av barn.

3.3.1.3 Barnets väg mot skriftspråket

Långt före den första egentliga läsundervisningen i skolan utsätts de flesta barn i vårt samhälle för en informell påverkan, en skriftspråklig socialisering i hem och förskola som skapar en betydande

²⁰ Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the life of American children.*

beredskap inför mötet med skolans krav. Utan att egentligen kunna läsa lär sig många barn mycket om skriftens konventioner, läsriktning och namn på bokstäver. Mycket av detta uppdagas när barnet sitter i en förälders knä och lyssnar till sagor. Högläsningen innebär också att det får höra språket i en överartikulerad form som skärper barnets inre föreställningar om hur ord är uppbyggda.

Talet och skriften är på många sätt olika kommunikationsformer. Informationen är förpackad på olika sätt. Skriftliga framställningar har syntaktiska konstruktioner som sällan eller aldrig används i vardagligt samtal, t.ex. inbäddade satser, explicit textbindning, litterära former och uttryckssätt som utvecklats i en lång skriftspråklig tradition, men som aldrig används i talet. Deiktiska (utpekande) termer som ”där, här, nu, sedan, han, henne, vi” måste få sina innebörder klarlagda med språkliga medel, t.ex. syftningar, medan de blir klara i talet genom gester eller ledtrådar i den yttre situationen, den utomspråkliga ramen. Genom att barnet under sagostunderna exponeras för skriftspråket får det således möjlighet att utveckla en mer avancerad syntaktisk förmåga som blir nödvändig när man möter skriftens längre och ofta mer komplicerade satsbyggnader.

Texter inrymmer vanligtvis en rikare vokabulär än vad barnet möter i vardagliga samtal. De nya ord som barnet möter kan ibland förstås av sammanhang och bilder, åtminstone efter ett antal möten med det okända ordet. Men det är osannolikt att en sådan implicit inläring av nya ord räcker. Det behövs också mer direkt vägledning. En vuxen med inlevelseförmåga och känslighet kan stanna upp i läsningen och ge direkta förklaringar.

Barn som får vara med om högläsning får också möjlighet att utveckla ett långsiktigt och varaktigt intresse för läsning. Läsandets glädje och förnöjelse uppdagas för dem. De börjar ana texternas möjligheter att bringa dem till nya, fantastiska världar med överraskningar och spänning. Det är också en fråga om att utveckla den intellektuella vanan att använda texter. De lär sig att vara stilla, fokuserade och följa ett fiktivt förlopp. Det handlar alltså om en kraftfull social inlärningsprocess där vuxna fungerar som viktiga modeller eller identifikationsgestalter som demonstrerar läsandets glädje och långsiktiga värde.

Att läsa högt för barn är inte lätt. Det gäller att läsa uttrycksfullt, med rätt tempo och betoning för att fånga och upprätthålla barnens uppmärksamhet. Man måste vara lyhörd för barnens behov av förklaringar och anknytningar till egna erfarenheter utan att

förlora textens röda tråd. Man måste kunna utnyttja bilderna i boken för att skapa stämning och nya tolkningsmöjligheter. Man måste kunna skapa en atmosfär av förtrolighet, där man med utgångspunkt från texten kan samtala om viktiga frågor. Mycket av detta går att utveckla i en god lärarutbildning med övervakade och vägleda praktiska övningar. Få lärarstuderande klarar dock detta med enbart naturlig fallenhet. I utbildningen borde talrika möjligheter ges att dels analysera högläsningens utvecklingspotential och dels praktiskt öva olika sidor av högläsningen. Kunskaper om barnlitteratur är naturligtvis helt grundläggande i detta sammanhang.

3.3.1.4 Fonologisk medvetenhet i relation till läs- och skrivinläringen

I förskolan utvecklar barnen förutsättningarna för att längre fram kunna ta itu med skriftspråkets kod. Genom rimlekar och ramsor gryr medvetenheten om språkets formsida – att språket består av ord och att orden är uppbyggda av ljud.

I vardagligt tal behöver man aldrig tänka på de enskilda språkljuden. Talets ljudström kommer av sig själv. Fonemen, språkets minsta byggstenar, glider i varandra utan tydlig åtskillnad. Lyssnaren är inriktad på budskapets innehåll och mening; den ljudmässiga uppbyggnaden uppmärksammas inte utan är implicit. I skriften däremot framträder orden som avskilda enheter uppbyggda av tydliga element. För att kunna utnyttja en sådan kodning av talet måste läsaren uppmärksamma talets form, bli medveten om orden och ordens explicita uppbyggnad. Man måste kunna bortse från tillfälliga lokala ljudvariationer och komma åt ett djupare och mer abstrakt skikt av språket. Ett viktigt steg i läs- och skrivinläringen är således att ta steget från det implicita till det explicita i relation till språket – man måste bli medveten om ljuden i talet. Man måste inse att ord är uppbyggda av fonem och att dessa fonem i olika kombinationer kan bilda alla språkets otaliga ord. Denna medvetenhet om fonemen kommer inte av sig själv. Somliga barn har särskilt stora svårigheter att få fatt på, upptäcka eller medvetet uppmärksamma de abstrakta, undflyende och svårfångade fonemen. Därmed blir det svårt att knäcka den alfabetiska koden.

3.3.1.5 Kan insatser i förskolan förebygga senare läs- och skrivproblem?

I en klassisk longitudinell studie där man följde barns utveckling över flera år, kunde man påvisa ett starkt samband mellan fonologisk medvetenhet och senare framgång i läsinlärningen. Det som utvecklas senare i tid (läsning) kan knappast vara orsak till något som utvecklas tidigare (fonologisk medvetenhet). Barn som visar tidiga tecken på fonologisk medvetenhet får med andra ord lättare att lära sig läsa, att knäcka den alfabetiska koden.²¹

Det förefaller möjligt att med pedagogiska insatser träna upp den fonologiska förmågan redan innan läsundervisningen kommer igång. Genom ett program som omfattade dagliga lekar och övningar med språket i förskolan kunde man visa att det går att öva upp den fonologiska förmågan, och att detta hade positiv effekt på ordavkodning, läsförståelse och stavning senare i skolan. Slutsatsen blev att det tycks gå att förebygga problem i skolan genom meningsfulla insatser redan i förskolan.²²

Ett avgörande steg i läsutvecklingen tycks således vara att bli medveten om de fonemiska byggstenarna i språket. Att sedan kunna koppla dessa segment till deras grafiska representationer (bokstäver) är inlärningsmässigt ett ganska triviale steg rent kognitivt och borde vara inom räckhåll för de flesta barn.

Forskningen om sambandet mellan fonologisk medvetenhet och den senare skriftspråksinlärningen har gett förskolan både ett ansvar, en direkt projektion mot skolan, och ett verktyg för det förskolepedagogiska arbetet. Men de språkliga lekarna har också ett egenvärde. Att bli medveten om sitt eget språk är både lustfyllt och på djupet meningsfullt.

Förr var man ibland noga med att inte arbeta med bokstäver i förskolan. Det var något som hörde skolan till. Men i den informella skriftspråkliga socialisationen är lek med bokstäver numera ett ofrånkomligt inslag. Flera stora undersökningar har visat att bokstavskunskap i förskolan tillsammans med fonologisk medvetenhet ger den bästa förutsägelsen om hur det ska gå med den senare läs- och skrivinlärningen i skolan.

Barn som inte känner igen så många bokstäver har många gånger en bristfällig stimulans även på andra områden, särskilt i fråga om

²¹ Lundberg, I. et al. (1998). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children.

²² Lundberg, I. et al. (1998) ibid; Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass.*

språket, vilket kan vara den egentliga orsaken till svårigheterna i skolan. Att bokstavsinsläring i förskolan skulle göra läsinläringen lättare i skolan är en förhastad slutsats. Likväl har man skäl att tro att lek med språkets byggstenar genom rim, ramsor och andra språkliga lekar samt lek med bokstäver, som blir konkreta upphängningar av de abstrakta och undflyende fonemen. Sådana lekar banar väg för ett mjukare och mer lustfyllt möte med skriften i skolan.

I den språkliga verksamheten i förskolan ingår förstås också det fria berättandet, samtal kring det man berättat, läst högt om eller tillsammans varit med om, samtal om bilder, dramatiseringar, sång och låtsasskrivning. Samtalet är således basen för en god språkutveckling.

I en studie registrerades den språkliga interaktionen mellan lärare och barn i grupper med cirka tio förskolebarn och två vuxna. Varje gång ett barn vände sig till en av de vuxna och sa något registrerades detta. På så sätt fick vart och ett av barnen en poängsumma efter observationsperioden som angav frekvensen verbala initiativ gentemot vuxna. De individuella variationerna var naturligtvis stora. Så vände man på perspektivet och registrerade hur många gånger varje barn blev mottagare av ett tilltal från någon av de vuxna. Sambandet mellan de två poängtalerna blev mycket högt. De barn som sällan sa något till vuxna blev heller nästan aldrig tilltalade. De levde i ett slags verbalt mörker, medan de talföra barnen fick de flesta tilltalen. Denna obalans i kommunikationsmönstret blev ännu tydligare vid en uppföljning ett halvår senare.

Detta är ett exempel som borde lyftas fram i utbildningen av förskollärare, där man kan inventera olika metoder för att komma tillrätta med obalanser som riskerar att befästa och få allvarliga konsekvenser för barns fortsatta utveckling.

3.3.1.6 Det tidiga skrivandet

De sociala och kulturella faktorerna i hemmiljön betyder mycket för skrivning, t.ex. att det finns vuxna förebilder som själva värde-erar skrivandet högt och som använder skrivandet i sin vardag, som gärna sänder vykort och hälsningar till sina barn, som sätter upp meddelanden på kylskåpsdörren, som låter barnen vara med att utarbeta en inköpslista, som ofta läser högt för barnen och därmed bidrar till att uppenbara skriftspråkets särart. En sådan skrivmiljö

kan man också skapa i förskolan. Barnens tidiga låtsasskrivande bör uppmuntras. Man lär dem bokstävernas form och uppmuntrar dem att skriva och visar entusiasm inför deras tidiga försök.

3.3.1.7 Räkneförmågans grunder

En ny utbildning av lärare för förskolan måste förmedla insikter även om barns matematiska utveckling, både för att ge kompetens att undervisa barnen och för att skapa förståelse för varför somliga barn har så stora svårigheter att lära sig räkna. Här nämns några utvecklingssteg som särskilt bör uppmärksammas.

Räkneförmågan innefattar förståelse av antalsord (ett, två ... tolv ... tjugo..), siffror (1, 2 ... 12 ... 20) och relationerna mellan ord och siffror. Men än mer grundläggande är förståelsen av antal. Piaget visade att små barn kan ha svårt att förstå att en rad knappar förblir lika många även sedan man arrangerat om dem. Först får barnet se en rad med tio knappar. Under denna rad placeras ytterligare en rad med tio knappar. Barnet får räkna och kan övertyga sig om att båda raderna inrymmer lika många knappar. Sedan förlänger försöksledaren en rad genom att sprida ut knapparna mer. Barn som är yngre än 5–6 år anser då oftast att den förlängda raden inrymmer fler knappar. Detta är exempel på vad Piaget kallar bristfällig konservering av antal. En god taluppfattning måste alltså förutsätta konserveringsförmåga.

Att ett litet barn kan räkneramsan ända upp till hundra är ingen garanti för att barnet har en djupare förståelse för räknandet. För att ta reda på detta måste man se efter om barnets räknande följer nedanstående principer.

När man räknar måste man tilldela ett och endast ett speciellt tal till varje föremål som ska räknas. Det första föremålet man uppmärksammar får talet "ett", nästa får "två" och så vidare genom hela uppsättningen föremål som ska räknas. Den som räknar får alltså inte hoppa över något föremål, får inte räkna något föremål mer än en gång, får inte använda ett tal mer än en gång och måste avsluta räknesekvensen när det sista föremålet fått sitt tal.

Även om förskolebarn i 2–3-årsåldern kan ha problem med denna räkneprincip, särskilt när det rör sig om större antal, visar de ändå att de har något slags insikt i en-till-en-principen. De märker ofta att de gjort fel och försöker korrigera sig. I undersökningar

där man låtit en docka räkna kan små barn visa sin förståelse av principen genom att korrigera dockan när den gör fel.²³

När man räknar en samling föremål måste man alltid ange siffernamnen i samma ordning. Om det t.ex. finns tre föremål får man inte räkna ”ett, två, tre” ibland och ibland ”tre, ett, två”. Det förefaller som om de flesta förskolebarn som kan räkneorden håller sig till denna princip.

Kardinaltalsprincipen innebär att det slutliga tal man nämner sist i en uppräkningsängder anger den totala mängden av föremål. Gelmans studier av förskolebarn visar att de följer denna princip ganska bra, särskilt när det rör sig om små mängder – ”ett, två, tre – *tre*”. De kan också korrigera en docka som räknar fram till n och sedan säger att det är $n + 1$ föremål.

Vad som helst kan strängt taget räknas – händelser, levande varelser, döda ting, sådant som man inte kan ta på (sinnen, känslor, principer för räknande). Barn tycks tidigt kunna följa denna abstraktionsprincip. De kan t.ex. ledigt sätta igång och räkna alla föremål i ett rum oavsett vad det är för slags föremål (t.ex. djur, möbler och tallrikar). De behandlar dem alltså som om de alla är identiska och bortser från (abstraherar) alla egenskaper utom att de är uppräkningsbara enheter.

Det spelar ingen roll i vilken ordning man räknar upp föremålen. Om vi t.ex. har en hund, en katt och en råtta spelar det ingen roll om vi börjar med hund och kallar den ”ett” eller slutar med hund och kallar den ”tre”. Antalet blir detsamma. Det blir också detsamma oavsett om man räknar från vänster eller från höger. Även denna princip tycks små barn kunna följa, om inte minnesbelastningen blir så stor att de inte kommer ihåg vad de räknat upp.

3.3.1.8 Vägen mot ett välutvecklat talbegrepp

Allteftersom förskolebarn får erfarenheter att räkna stabiliseras deras förmåga, och när de kommer till skolan har flertalet barn insikt i de grundläggande räkneprinciperna. I slutet av förskoletiden har de lärt sig mycket om räknandets grunder. De inser att om man ändrar färgen på föremål så kommer detta inte att påverka antalet föremål. Om man däremot lägger till ett eller flera föremål förstår de att antalet ökar, och om man tar bort föremål så minskar antalet. Barnen förstår också att om man först lägger till ett föremål

²³ Gelman, R. & Meck, E. (1983). Preschoolers' counting: principles before skill.

och sedan tar bort ett så är antalet oförändrat. De kan avgöra om två grupper av föremål är lika eller olika i fråga om antal, särskilt om det rör sig om små mängder som är lätta att räkna.

Utvecklingen går alltså från enkel uppräknings till en mer sofistikerad insikt om tals storhet, relation mellan tal, mönster, operationer och positionsvärden. Ett välutvecklat talbegrepp utmärks av flexibilitet i hanteringen av tal. Det är först i skolan som barnen genom lämplig undervisning har möjlighet att utveckla ett mer sofistikerat talbegrepp som också inrymmer möjligheten att genomföra aritmetiska operationer.

Att avgöra vad som är störst eller minst, att bedöma om en viss mängd är större eller mindre än en annan eller att med ett enda ögonkast avgöra hur många objekt man har framför sig är exempel på kvantitativa bedömningar. Man har visat att spädbarn och t.o.m. en del djur har en viss kvantitativ förmåga. I sällsynta fall kan dock i övrigt normalbegåvade elever ha en mycket outvecklad förmåga i detta avseende. Hos vuxna med vissa typer av hjärnskador kan man också se att förmågan till kvantitativa bedömningar blivit påverkad. Denna förmåga tycks emellertid inte ha något med språkförmågan att göra. Fallstudier av individer med språkstörningar (afasi) till följd av hjärnblödning har visat att förmågan till kvantitativa bedömningar kan vara helt bevarad.

I detta sammanhang måste också tallinjen nämnas, dvs. att talen kan representeras av en linje från vänster till höger där talen är ordnade från de minsta till de största. Med en sådan linje kan man utveckla en säkrare förståelse för relationer mellan tal. I själva verket tycks kopplingen mellan taluppfattning och en rumslig (spatial) utspridning av typen tallinje ha en mycket basal koppling i hjärnan. I hjässloben finns ett område som inrymmer nätverk av nervceller med funktionen att rikta samordnad uppmärksamhet både mot yttre rumsliga arrangemang och inre representationer av tal.²⁴ Tallinjen kan således utnyttjas för att stärka insikten om hur tal är relaterade till varandra. Användandet av tallinjen är alltså något mer än ett pedagogiskt trick – det handlar om en grundläggande funktion i den mänskliga hjärnan.

²⁴ Hubbard, E.M., Piazza, M., Pinel, P. & Dehaene, S. (2005). Interactions between number and space in parietal cortex.

3.3.1.9 Andra utvecklingsdimensioner

Den kognitiva utvecklingen kommer till konkret uttryck i ett flertal avseenden i barnens liv. Här ges några för förskolebarn relevanta exempel som bör ingå i en genomtänkt pedagogik.

Barns föreställningar om den biologiska verkligheten

Vad är livet?

Arternas mångfald och kategorisering

Skogen som pedagogiskt rum, ekologi och miljömedvetenhet

Livet i vatten

Barns föreställningar om den fysiska verkligheten

Orsak och verkan

Vädret

Miljön

Teknik

Laborativa arbetssätt

Barns föreställningar om etik

Rättvisa, ärlighet, fusk och bedrägeri

Solidaritet, ansvar

Etiska dilemman

Sanning/lögn

Trofasthet, vänskap

Barns förhållningssätt till existentiella frågor

Döden

Sorg

Livets okränkbarhet

Livets mening

Följande utvecklingsdimensioner måste också få ingående behandling i utbildningen av lärare i förskolan:

Estetisk utveckling hos förskolebarn

Barns bildskapande, skulpterande, fotograferande

Barns musikaliska utveckling, sång, rytminstrument, lyssnande, dans och dramatisering

Social utveckling

Inlevelseförmåga och empati

Att överge det egocentriska perspektivet

Kommunikation och lärande i samverkan

Mobbning

Emotionell utveckling

Glädje, sorg
Aggressivitet

Fysisk utveckling

Individuell variation
Könsskillnader
Motorisk utveckling, koordination
Barn och sjukdomar
Hjärnans utveckling

Modern informationsteknik i förskolan

Även små barn kommer i kontakt med modern informationsteknik, t.ex. cd-skivor, filmer, dataspel, datorer med grafikprogram. Blivande lärare bör lära sig hur man konstruktivt kan utnyttja tekniken för att förverkliga pedagogiska mål både när det gäller kognitiv och estetisk utveckling.

För blivande lärare i förskolan, där leken är den dominerande formen för lärande och utveckling, utgör kunskaper om lek och teorier om lek, om leken i förskolan samt om vad en god lek- och läromiljö kräver, en tydlig del av utbildningen.²⁵ Av vikt är här att kunskaper om förskolan som lek- och läromiljö för alla barn uppmärksammas och diskuteras ur olika perspektiv.

3.3.1.10 Övriga kompetenskrav

Under 1990-talet och 2000-talets början har kunskapen om barns utveckling fördjupats och blivit mer flerdisciplinär. Den har också tydligare satts in i olika sammanhang, och de sociala villkorens och interaktionens betydelse har framhållits.²⁶ Det är av stor vikt, framför allt för de grupper som utbildar sig till arbete med de minsta barnen att vara väl förtrogna med den stora variationen i utveckling, och lärarens, den vuxnes, betydelsefulla roll för att möta och stimulera barnets utveckling.

Barndomsbegreppet bör bearbetas utifrån senare års rikhaltiga forskning, framför allt inom barndomssociologins område. Därmed

²⁵ Hjort, M.-L. (1996). *Barns tankar om lek*. Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek: en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Änggård, E. (2005). *Bildskapande en del av förskolebarns kamratkulturer*.

²⁶ Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Hässelby: Runa förlag. Qvortrup, J. (2005) *Varieties of Childhood*.

kan den blivande lärarens egna föreställningar om barndom och ungdom synliggöras i syfte att öka medvetenheten om hur föreställningarna om barn och unga påverkar uppläggnings- och utformning av verksamheten.

Detta är än mer angeläget då variationen i barn/elevgruppen har ökat, samtidigt som det också föreligger en ökad grad av enhetlighet i barndomen genom institutionaliseringen som innebär att barns vardag struktureras på ett ganska likartat sätt oavsett var man bor i landet.²⁷ Den globaliserade barnkulturen och dess påverkan på barndomen ska uppmärksammas. Under det senaste decenniet har barnets ställning i generationskedjan förändrats i de senmoderna samhällena,²⁸ och avviker tydligt från förhållanden i mer traditionsstyrda samhällen.

Omsorg, fostran och lärande innefattar samtidiga och integrerade processer i arbetet med barnen i förskolan, med olika dominans beroende på barngruppens utvecklingsnivåer och ålderssammansättning. Dessutom påverkar en rad olika tids- och situationsbundna sammanhang. Nödvändigheten av en god omsorg, av ett omvårdande och nära bemötande av varje barn och vikten av trygghet som det mest basala i arbetet med skolsystemets allra yngsta behöver betonas.²⁹

Vikten av kontinuitet, av att se och möta varje barn och av omsorgsfulla rutiner i det dagliga arbetet måste framhävas, och diskuteras, mot bakgrund av nutidens barndom och barns villkor. De allra yngsta, en allt större grupp i förskolan, bör uppmärksammas särskilt och kunskapen om det lilla barnet fördjupas. Helhetssynen på barnen kan och bör understödjas genom omfattande kunskap om barns olika villkor och barndomens olika sociala rum, samt genom gedigen kunskap om familj och familjevillkor i samtiden.

I den målstyrda och decentraliserade verksamhet som förskolan är krävs också ökad kompetens i utvärdering och bedömning och i att driva utvecklingsprojekt. I såväl policy som praktik vad avser förskola och skola är uppmärksamheten på bedömning, utvärdering och utveckling av verksamheterna kraftigt markerad. I en rapport baserad på en större nationell enkät till lärare i förskola och grundskola anger också de tillfrågade att kraven har ökat mest inom just dessa områden, liksom inom områden som rör att hantera infly-

²⁷ Söderlind, I. & Engvall, K. (2003). *Var kommer barnen in? Svensk forskning om barn i ett femtioårigt perspektiv.*

²⁸ Qvortrup, J. (2005) *ibid.*

²⁹ Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv.* Stockholm: Carlsson förlag.

tande, mångfald och jämställdhet. Där skattas också yrkeskunskunnandet, speciellt vad avser de tre senast nämnda områdena, som lägst.³⁰

Kraven på lärarnas kompetens att delta i bedömningar och utvärderingar ökar. Det gäller då inte enbart den något mer avgränsade uppgiften att bedöma kunskaper. Lärare i förskolan bedömer barnen som individer, deras relationer, utveckling och sociala kompetens.³¹ Här finns en utmaning för såväl lärarutbildning som lärarfortbildning. Den relativt svaga teoretiska förankringen av lärarnas arbete kan resultera i en tendens till personliga tolkningar och bedömningar av barnen och verksamhetens innehåll och mål.

Ytterligare ett kunskapsfält bör uppmärksammas som har en tendens att hamna vid sidan om diskussionen om lärarkompetensens innehåll. Det gäller föräldradeltagandet, som med följande motivering blivit en av EU:s kvalitetsindikatorer:

Föräldrarnas deltagande i barnens utbildning har stor betydelse när det gäller att förbättra skolans funktion och höja kvaliteten på barnens utbildning.³²

Föräldradeltagande och utvecklad föräldrasamverkan är uttryck för rätt till såväl inflytande som demokrati, och framförs ofta som relaterade till skolframgång. Det kan dock ifrågasättas om läroplanernas riktlinjer angående föräldradeltagande kommer till uttryck i någon större utsträckning i förskolans och skolans verksamhet. Föräldrasamverkan har i vetenskapliga rapporter³³ framhållits som ett av de innehållsområden i läraruppdraget som har svag ställning i lärarutbildningen.

3.3.2 Förskoleklassen

Förskoleklassen är sedan 1998 en del av det offentliga skolväsendet och följer samma läroplan som grundskolan. Förskoleklassen är frivillig men kommunerna är skyldiga att erbjuda alla sexåringar plats. År 2007 gick 96 procent av sexåringarna i förskoleklass. Av

³⁰ Tallberg Broman, I. & Holmberg, L. (2007). Läraryrke i förändring. Lärare i förskola och grundskola om inflytande, jämställdhet och mångfald.

³¹ Vallberg Roth, A. & Månsson, A. (2006) Individuella utvecklingsplaner som uttryck för religerad barndom – likriktning med variation. Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtal: en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingsamtal*. Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand, normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*.

³² EU:s rapport om kvalitetsindikatorer.

³³ Persson, S. & Tallberg-Broman, I. (2002). "Det är ju ett annat jobb". Förskollärare, grundskollärare och lärarstudierande om professionell identitet i konflikt och förändring. Tallberg Broman, I. (2006). Förhandlande och normerande praktiker i ett vidgat läraruppdrag.

de lärare som 2007 verkade i förskoleklassen hade 62 procent förskolläraryt utbildning, 11 procent lärarutbildning och 7 procent fritidspedagogutbildning.

Nästan alla barn går alltså numera i förskoleklass. Det är en viktig övergångsfas i barnens liv, då de får möjligheter till förberedande men mjuka, lekfulla och lustfyllda möten med skolans krav på färdigheter och kunskaper. Lärare med tyngdpunkten i sin kompetens inriktad på de yngre barnen får här en möjlighet att komma närmare skolans mer kravfyllda värld, där läs-, skriv- och räknefärdigheter har en framträdande plats. Samtidigt kan lärare med inriktning på de första tre åren i grundskolan, som också verkar i förskoleklass, få större möjligheter att förstå bakgrunden till barnens skilda utvecklingsnivåer. I mötet med förskolans lärare kan de få en rikare och bredare repertoar av pedagogiska verktyg som kan vara brukbara för många barn längre fram i skolan.

Det finns vissa kunskaper och insikter som lärare i förskoleklass måste ha men som inte har rymts inom traditionell förskolepedagogik. Samtidigt och på motsvarande sätt finns det kunskaper som grundskolans lärare traditionellt inte har, men som är nödvändiga i arbetet med förskoleklass.

3.3.2.1 Läs- och skrivinläring i förskoleklassen

När barnen kommer till förskoleklassen har många redan kommit ett gott stycke på väg i sin läs- och skrivutveckling. Många kan de flesta bokstäverna och har tillräcklig fonologisk medvetenhet för att lätt kunna knäcka den alfabetiska koden om de inte redan gjort det. De individuella variationerna är dock stora.

I en undersökning av 47 förskoleklasser med sammanlagt nästan 1 000 elever i en svensk kommun varierade resultaten av en kartläggning av fonologisk medvetenhet och bokstavskunskap så att en del klasser hade bara ett medeltal kring 10 poäng (av 30 möjliga) medan andra hade medelvärden på 24–26 poäng.³⁴ Det är klart att arbetsformerna och innehållet måste bli olika i dessa miljöer. I klasser där eleverna i stort sett redan kan läsa gäller det att se till att de får fortsatta utmaningar med avpassad litteratur och läsmaterial. Skrivning och matematik kan antagligen också fortskrida på ett mer skolmässigt sätt. Men man bör vara vaksam på att det även i sådana

³⁴ Lundberg, I. & Strid, A. (2008). Resultat av kartläggning av fonologisk medvetenhet i förskoleklasser före och efter fonologiska övningar och lekar.

klasser kan finnas elever som inte alls kommit så långt i sin utveckling. Förskoleklassens lärare måste alltså vara särdeles väl förberedda att handskas med stora individuella variationer utan att driva individualiseringen så långt att man förlorar möjligheten att bygga upp en meningsskapande gemenskap, en kollektiv kraft i klassrummet³⁵.

När ett barn knäckt den alfabetiska koden och kan läsa ut ord på egen hand står det inför en formlig mental revolution. Seriefigurer, pratbubblor, gatornas skyltar, tidningsrubriker, affärernas erbjudanden får liv och börjar tala. Böckernas hemliga texter kan avslöjas. Att lära sig läsa innebär, som tidigare framhållits, att man utvecklar en mer explicit hållning till språket och att man blir medveten om ordens fonologiska uppbyggnad. En sådan språklig medvetenhet banar väg för medvetenhet om de egna tankarna, den egna sociala situationen, kort sagt – en reflekterande hållning till sig själv och till världen, som kanske är skolans allra viktigaste uppgift att utveckla hos alla barn. Läsundervisning blir således någonting mer än att ge barnen ett instrument för att klara av läsandets teknik.

Allteftersom ordavkodningen utvecklas mot automatisering får våra ord ortografiska representationer i vårt inre lexikon. Man får en känsla av att med en enda snabb blick direkt kunna se vad det är för ord. I princip skulle man kunna tänka sig att de ortografiska identiteter som lärs in under läsinlärningen låg till grund för ett helt nytt inre lexikon, som bara användes vid läsning och som gjorde att läsningen blev en rent visuell process. Detta vore emellertid en högst oekonomisk lösning både när det gäller lagring och inlärning. Det rimligaste, och det som får stöd i en lång rad olika experimentresultat, är att räkna med att man behåller det tidigare lexikon som förvärvades genom talspråksutvecklingen med sina identiteter (semantiska, grammatiska och fonologiska), och utnyttjar detta vid läsning. Orden har nu berikats med ortografiska egenskaper. Det blir då en ofrånkomlig nödvändighet att man utnyttjar den ortografiska direktvägen för ordavkodning.

Läsning innebär alltid en språklig bearbetning, vilket i sin tur innebär att ord måste avkodas. Ett fonologiskt steg är då nödvändigt. Med andra ord kan man inte läsa rent visuellt. Det bör emellertid här påpekas att ordens fonologiska identitet inte är absolut nödvändig. För döva personer som aldrig talat kan ordens skriftliga

³⁵ I en undersökning (Lundberg & Strid, 2008) kunde konstateras att språklekar i förskoleklassen ledde till att de allra flesta elever uppnådde en betydande beredskap att möta en mer formell läsundervisning.

form vara kopplad till gester i teckenspråket. Det viktiga är att det finns en identitet som kan ta fysisk form så att den sociala innebörden kan göras känd och läras in.

Förskoleklassens lärare måste således vara väl förtrogna med läsprocessen och läsinlärningens grunder. De måste också förstå hur man befrämjar en god läsutveckling hos eleverna och vilka tecken som kan visa att ett barn har eller kan få stora svårigheter.

3.3.2.2 ”Skolmognad”

Förskoleklassens lärare har gärna ambitionen att se till att eleverna blir skolmogna. Skolmognad är ett traditionellt begrepp som förutsätter att skolan ställer vissa fasta krav på kognitiv, känslomässig, social och fysisk utveckling och att skolmogna elever har uppnått en utvecklingsnivå när man kan möta dessa krav. Nu är det naturligtvis skolans skyldighet att anpassa arbetssätt och krav till elevernas olika förutsättningar, och då blir begreppet skolmognad inte lika relevant.

Ändå är det så att eleverna under de första grundskoleåren ska uppnå vissa tydliga kunskaps- och färdighetsmål. De ska under det tredje skolåret kunna läsa åldersadekvata texter med flyt, säkerhet och förståelse. De ska kunna skriva sammanhängande och begripliga framställningar utan alltför många formella fel. De ska hålla i huvudet en rad talfakta inkluderande multiplikationer och kunna algoritmiskt genomföra aritmetiska operationer och lösa matematiska textproblem. De ska kunna följa instruktioner, samarbeta i projekt och vara välorienterade om närsamhället. Man kan ganska tidigt se hur en del elever har svårt att uppnå dessa mål och specialpedagogiska åtgärder sätts in för att öka deras möjligheter.

I bedömningen av elevernas förutsättningar finns ofta en benägenhet att ta fasta på deras kognitiva utvecklingsnivå, orientering i tillvaron, verbala förmåga och problemlösningsförmåga. Dessa utgör viktiga delar av skolmognaden. Senare tids forskning har emellertid också tagit fasta på s.k. exekutiva funktioner som mer handlar om kognitiv kontroll, styrning av uppmärksamheten, upprätthållande av uppmärksamheten, strategier för att memorera något, förmågan att hämma ovidkommande impulser, motstå impulser, frestelser eller distraktioner, kognitiv flexibilitet, att hålla information i arbetsminnet. Flera studier har visat att sådana exekutiva funktioner är tydligare uttryck för skolmognad än tradi-

tionella IQ-mått och har ett starkt samband med senare skolframgång.³⁶ Det finns också studier som visat att det går att förbättra exekutiva funktioner med tidiga insatser i förskolan. Det finns ett stadigt växande intresse bland forskare även utanför den traditionella pedagogiken att studera möjligheten att träna upp kognitiva funktioner hos förskolebarn, och lärarutbildningen bör uppmärksamma denna forskning.

3.3.2.3 Övriga kompetenskrav

Med barns lust att lära som utgångspunkt ska förskoleklassen, liksom förskolan, stödja barnets tidiga erfarenheter av samhälle, natur och estetiska uttryck. De praktiska och estetiska ämnesområdena utgör basala och generella kompetenser för lärare som är inriktade på att arbeta med de yngre barnen.

Barnens kommunikation och språkutveckling ska uppmärksammas särskilt, liksom många barns erfarenhet av flerspråkighet och vad detta innebär i mötet med förskolan och skolan. De blivande lärarna ska ha gedigna kunskaper om barns kommunikation och språkutveckling i vid mening samt om matematik och grundläggande samhälls- och naturorientering.

Ämnesstudierna ska ta sin utgångspunkt i professionens och barnens villkor. Som en integrerad aspekt ska lärande om hållbar utveckling och ett hållbart samhälle, liksom miljömedvetande, återfinnas i verksamheterna.

Under förskoleåren påbörjar barnen en intensiv läs- och skrivutveckling, och de blivande lärarna ska ha möjlighet att bli väl förtrogna med hur denna utveckling stimuleras och understöds. Av vikt är här en återkoppling till förskolans och skolans olika traditioner vad gäller barns läs- och skrivträning. Hinder för en positiv utveckling och bemötande av barns lust och nyfikenhet på dessa områden kan diskuteras i förhållande till verksamheternas självförståelse, gränsmarkeringar och traditioner.

³⁶ Duncan, G.J., Claessens, A. et al. (2007). School readiness and later achievement.

3.3.3 Årskurs 1–3

Liksom när det gäller de yngsta barnen måste kunskaper om barns kommunikation och språkutveckling utgöra en väsentlig del av den professionella kompetensen för lärare inriktade på grundskolans första år. Till denna hör även fördjupade kunskaper om yngre barn och matematik, och hur barns matematiska begreppsutveckling och lärande stimuleras. Lärarutbildningen behöver också innefatta grundläggande kurser inom de samhälls- och naturvetenskapliga ämnesområdena. Till dessa delar ska kopplas ämnesdidaktiska fördjupningar som utgår från mål och syften, men också ser barnens villkor, erfarenheter och framtida behov som väsentliga utgångspunkter.

Skolan vänder sig till alla elever. Den ska vara likvärdig och ge alla elever möjlighet till en stimulerande och utvecklande läromiljö. I detta ingår att uppmärksamma verksamheternas innehåll och arbetssätt utifrån ett brett ämnesdidaktiskt perspektiv och med utgångspunkt i barndomen och barns utveckling och villkor.

Såväl nationellt som internationellt föreligger en stark tendens att allt mer tydligt markera behovet av att stärka det pedagogiska uppdraget och det tidiga ämneskunnandet. Regeringen har beslutat att årskurs 3 ska utgöra en av tre avstämningpunkter i grundskolan (årskurs 5 och 9 finns redan). Skolverket har dessutom fastställt nationella mål för årskurs 3.

Breda ämneskunskaper ger lärarna en trygghet i sin professionskompetens. För såväl de lärarstuderande som för deras blivande elever utgör studierna både en reproduktion av etablerat och nödvändigt vetande, och en produktion av ny kunskap. I de ämnesdidaktiska fördjupningarna ska aspekter som kön, ålder och utvecklingsnivå beaktas.

3.3.3.1 Läs- och skrivundervisningen

I en nybörjargrupp under det första skolåret kan det finnas barn med de mest skilda förutsättningar. En del kommer till skolan och är otrygga, oroliga, okoncentrerade, högljudda eller alltför tillbakadragna, blyga och rädda. Hos vissa barn kan ordförrådet vara torftigt, och föreställningarna om skriftspråket mycket diffusa. Sådana barn behöver en långsam och försiktig färd in i skriftens värld. Det gäller att gå varligt fram med en läsundervisning som är genom-

tänkt, systematisk och avpassad till varje barns nivå och utvecklingstakt. Risken är annars stor att de går in i onda cirklar där nederlag föder nya nederlag och de lär sig självdestruktiva undvikandestrategier istället för att ta itu med svårigheterna.

För dessa barn är det inte likgiltigt i vilken ordning man går fram i läs- och skrivundervisningen. Läraren har ett stort ansvar vid valet av ord som ska läsas eller skrivas. Men då måste läraren ha kunskaper om effektiva vägar i den första läs- och skrivundervisningen och hur man förhindrar att onda cirklar uppstår. Läraren under de första skolåren har således en nyckelroll när det gäller att se till att alla barn får en god läs- och skrivutveckling.³⁷

När barnet väl förstått hur den alfabetiska koden fungerar återstår en lång väg mot att uppnå en fullt automatiserad ordläsning. Beväpnad med foneminsikt och bokstavskunskap har barnet ett mäktigt instrument för att på egen hand möta skrift i omgivningen och öva upp sin avläsningsförmåga. En sådan självinstruktion förutsätter emellertid uppmuntran och stimulans, vilket inte alla barn får i tillräcklig omfattning.

En förutsättning för god läsning är en väl automatiserad förmåga att känna igen skrivna ord. Man ska inte behöva tänka efter vad som står utan det ska gå av sig självt, snabbt, felfritt och utan ansträngning. Barn som fortfarande efter några år med möda måste ljuda sig igenom de skrivna orden får inte tillräckligt med resurser för att ta till sig innehållet, tolka och förstå texten.

Skrivningen stöder läsningen och tvärtom. Skrivandet hjälper eleverna att få ordning på ordens byggstenar, vilket i sin tur underlättar knäckandet av den alfabetiska koden. Skrivandet hjälper också eleverna att få ordning på sina tankar och lär dem att sätta sig in i en mottagares förutsättningar.³⁸

Sammanfattning av allmänna principer för skrivundervisningen

1. Eleverna bör få skriva ofta.
2. Den viktigaste faktorn när det gäller skicklighet i att skriva är hur mycket eleven har skrivit. Skrivning är något som måste genomsyra allt skolarbete. Även inom matematikpedagogiken

³⁷ Lundberg, I. & Herrlin, K. (2002). *God läsutveckling*. Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling*.

³⁸ Se Lundberg, I. (2008).

blir man alltmer klar över värdet av att skriva för att lära och förstå.

3. Man bör försöka skapa ett informellt, stödjande klimat för skrivande. Misslyckat skrivande blir så påtagligt och synligt och kan knäcka en elevs självförtroende.
4. Ge explicit undervisning. Förmågan att skriva sammanhängande texter kommer inte av sig själv. Eleverna behöver noggrant upplagd och direkt undervisning om skrivandets hantverk och hur man skapar en läsbar och läsvärd text.
5. Lägg vikt vid förberedande strategier. Diskutera syftet med skrivandet.
6. Lägg vikt vid transformering av kunskap och inte bara återgivning av kunskap. Att transformera kunskap innebär problemlösning, reflektion och aktivt omstrukturerande av kunskap.
7. Uppmuntra eleverna att utveckla goda strategier för revidering av textutkast.
8. Använd datorn i skrivundervisningen.
9. Se stavning och grammatik i sitt rätta perspektiv.

Att tolka och förstå

Skriftspråklig kompetens handlar ytterst om att tolka, förstå och själv kunna producera text. Snabb och säker ordavkodning är ett nödvändigt men inte tillräckligt villkor för att förstå en text. Läsning av sammanhängande text kräver också att man har ett visst flyt, att man läser med betoning och satsmelodi. Flytet i läsningen är både en förutsättning för och en följd av läsförståelse – om man förstår det man läser blir satsmelodin naturlig, och betoning och pausering rätt. Flytande läsning innebär att arbetsminnet inte belastas så hårt. Det går tillräckligt fort för att man ska komma ihåg början av en lång mening när man är framme vid slutet. Därmed ökar möjligheten att förstå.

En annan avgörande faktor för läsförståelse är att man förstår de flesta ord i en text. En begränsad vokabulär innebär ett starkt begränsande hinder för läsförståelse. Man måste också känna sig

hemmastadd med de typiska skriftspråkliga vändningarna i meningsbyggnaden. Barn med outvecklade läsvanor eller begränsad skriftspråklig exponering vid högläsning kan bli förvirrade av syntaktiska konstruktioner och därmed förlora möjligheten att förstå och tolka en text.

Det avgörande hindret för att förstå en text ligger kanske ändå på ett annat plan. En författare skriver inte ut alla detaljer i en framställning, utan överlåter en hel del till läsarens konstruktiva arbete vid tolkningen och inbjuder läsaren att läsa inte bara på textraderna, utan mellan raderna och t.o.m. bortom raderna. Läsaren går således bortom den givna informationen och gör s.k. inferenser. Därvid utnyttjar man sitt förhandsvetande, sin kunskap om världen, som gör det möjligt att för sin inre syn föreställa sig ett skeende. Sådana inre scenarier är typiska för allt tolkningsarbete vid läsning.

Läsning kan alltså vara ett möte mellan läsare och text, där läsaren är medskapare och konstruerar innebörder från texten utifrån sina tidigare erfarenheter och förväntningar. Hon eller han konstruerar inre föreställningar som gör att meningarna hänger ihop och sluter sig till något som inte är direkt utsagt i texten.

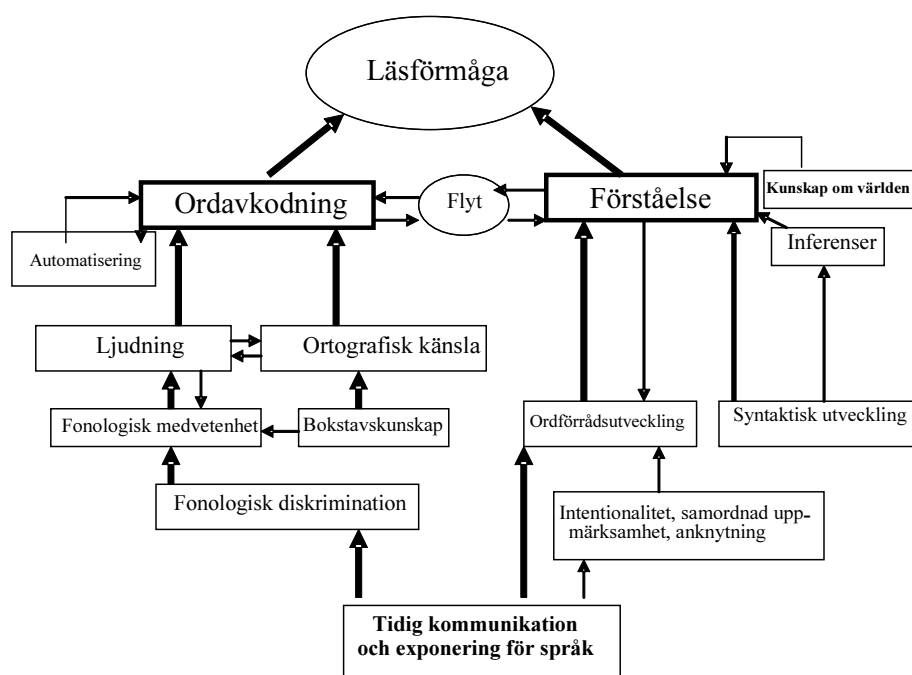
Goda läsare är strategiska. De gör klart för sig varför och hur de vill läsa en text. Man läser ett sms-meddelande på ett helt annat sätt och med ett helt annat syfte än när man läser telefonkatalogen, en lärobok, en bruksanvisning eller en roman. En strategisk och konstruktiv läsare märker också när han eller hon inte förstår och kan då försöka göra något åt detta.

Att förhålla sig kritisk till det man läser är höjdpunkten på en god läsutveckling, men utan omfattande kunskap om det man läser är det svårt att ifrågasätta innehållet. Det är inte heller lätt att reflektera över textens uppbyggnad, vilka avsikter författaren kan ha haft eller med vilka medel hon eller han arbetat för att nå avsedda effekter.

När det gäller läsprocessen kan det vara klokt att skilja mellan den tidiga inlärningen och senare faser i läsningen. I den tidiga fasen måste man, som redan påpekats, bli medveten om de talade ordens fonematiske uppbyggnad för att kunna knäcka den alfabetiska koden; man måste öva upp förmågan att identifiera skrivna ord, få flyt och säkerhet i läsningen och kunna ta till sig innehållet i en text. I ett senare skede handlar det om att vara litterat i vid bemärkelse. Hur använder individen sin erövrade kompetens? Här handlar det om transaktioner mellan läsare och text, tankar som

särskilt utvecklats inom receptionsteorin.³⁹ I första hand gäller receptionsteorin läsning av skönlitterära texter och en grundläggande tanke är att läsförmågan egentligen inte är mätbar. Läsakten är alltid beroende av en individuell, social, historisk och kulturell kontext.

I nedanstående figur sammanfattas de olika komponenterna i en god läsutveckling, från förskolan fram till årskurs 3 i grundskolan. Vi kan se att läsförmågan egentligen följer två olika utvecklingslinjer. Den ena utvecklingslinjen har med språkets ljudsystem att göra och går fram till automatiserad ordavkodning. Den andra linjen är mer kognitiv och språkligt innehållslig och leder fram till förståelse.



3.3.3.2 Matematikundervisningen

Den aritmetiska förmågan är uppenbarligen sammansatt av många komponenter. Den innefattar kunskap om aritmetiska fakta, förmåga att utföra aritmetiska operationer, att förstå och använda

³⁹ Langer, J. (1995) *Envisioning literature. Literacy understanding and literature instruction*. Meek, M. (1991). *On being literate*.

aritmetiska principer,⁴⁰ att göra överslagsberäkningar eller uppskattningar, att genomföra beräkningar i flera steg, att använda aritmetik för att lösa benämnda uppgifter (textuppgifter) eller praktiska problem. Barn kan ha olika former av aritmetiska problem, och behovet av diagnostiska metoder för att identifiera dessa är stort.

Som vi har sett innefattar räkneförmåga bedömningar av antal, mängder eller kvantiteter, förmåga att genomföra aritmetiska operationer, tillgång till en bred repertoar av talfakta samt förmåga att lösa kvantitativa problem.

Vid mycket enkla aritmetiska beräkningar, som t.ex. additioner inom tiotalområdet, är den enklaste strategin att räkna på fingrarna. Här kan tydligt märkas vilka elever som har gryende räknesvårigheter. De kan inte lära in vanliga talfakta utan fortsätter alltför länge att vara beroende av fingerräkning. De tycks inte visa mycket förbättring av sin förmåga utan är hela tiden beroende av sina fingrar eller andra konkreta objekt. Bristfällig förmåga att prägla in talfakta är ett kärnproblem i räknesvårigheter, kanske en motsvarighet till de avkodningssvårigheter vid läsning som utmärker dyslexi.

Snabb och automatiserad framplöckning av talfakta räcker inte – man måste också kunna dekomponera. Det betyder att t.ex. $6 + 7$ kan uppfattas som $6 + 6 + 1$, vilket är lättare att handskas med, eftersom $6 + 6$ är ett väl inlärt talfaktum. Ett mer komplicerat exempel är $63 + 45$ som kan uppfattas som $60 + 40 + 3 + 5$. Nu börjar kravet på arbetsminnets kapacitet öka. Ännu värre blir det vid 15×32 som kan dekomponeras till $10 \times 32 + 5 \times 32$ vilket ger $320 + 160$ som kan dekomponeras till $300 + 100 + 20 + 60$. Nu gäller det att ha ordning på stegen och kunna hålla delresultaten i huvudet.

I räknandet ingår inte bara att snabbt få fram talfakta, att hålla information i arbetsminnet och att ha goda strategier för att dekomponera problemen. I frigörelsen från det konkreta fingerräknandet ingår också ett slags kognitivt mod, att våga lämna det säkra och trygga. Om man hela tiden måste vara helt säker på sin sak är det lätt att fastna i omogna och rigida tillvägagångssätt.

Eleverna ska vara aktiva, reflektera över och få sätta egna ord på sina handlingar. Undan för undan kan läraren föra in det matematiska språkets uttryck, först muntligt och senare i skrift. Fokus

⁴⁰ Exempelvis kommutativitet: att $2 + 5 = 5 + 2$.

ligger på elevens utveckling av procedurkunskaper, begreppslig förståelse och språklig förmåga. Arbetet kan i stor utsträckning ske i tre steg:

Den konkreta, laborativa nivån

Genom att arbeta muntligt i kombination med att använda åskådligt material ges eleverna möjlighet till multisensoriska erfarenheter som kan bidra till att matematiska begrepp och idéer blir begripliga. Det ger också kinestetiska (rörelse) och taktila (röra vid) erfarenheter som kan bidra till att underlätta vid arbetsminnesproblem. När eleverna klart och tydligt med egna ord kan berätta om det aktuella begreppet är det dags att lägga undan det åskådliga materialet och börja arbeta på den representativa nivån.

Den representativa nivån

Eleverna arbetar med att själva rita bilder eller representationer av matematiska begrepp och som lösningar på textuppgifter i matematik. I den här fasen utnyttjar eleven sina erfarenheter och den förståelse som har utvecklats genom arbetet på den konkreta nivån. Enkla bilder, streck, cirklar osv. kan användas så att eleven kan lösa uppgifter utan åskådligt material. Genom att lära sig att rita lösningar får eleverna tillgång till tre viktiga redskap för sitt lärande: 1. De kan utvidga sin konkreta förståelse till en nivå som är mer abstrakt, men inte så abstrakt att den blir meningslös. 2. Att rita lösningar är en utmärkt problemlösningstrategi, som kan generaliseras och användas i många olika situationer. 3. Eleverna har alltid en strategi att kunna använda och gå tillbaka till, om de "fastnar" i arbetet på den abstrakta nivån.

Den abstrakta nivån

När eleverna har en klar och säker konkret och representativ förståelse för ett begrepp kan de fördjupa och utvidga sin förståelse till den abstrakta nivån där de använder matematikens symbolspråk. I den här fasen av arbetet börjar eleverna lösa problem och utföra operationer "i huvudet".

3.3.3.3 Övriga ämnen

Även om basfärdigheterna läsning, skrivning och räkning är det centrala i undervisningen i grundskolans tre första årskurser⁴¹ och alltså motiverar stort utrymme i utbildningen för denna lärarkategori, finns det ytterligare några ämnen eller ämnesområden som bör beredas plats.

Engelska upphörde att vara ett obligatoriskt ämne för lärarstudier inriktade på grundskolans tidigare år i och med införandet av grundskollärautbildningen 1988. Detta var olyckligt på flera sätt. Barn får i dag mycket tidigt kontakt med engelska genom media och kultur, vilket bör utnyttjas. Språkinlärningsforskningen visar tydligt att förmågan att lära sig främmande språk är som störst före 12-årsåldern, och internationellt förläggs språkstarten allt tidigare. Många skolor i Sverige förlägger också starten på engelskundervisningen till årskurs 3, och det finns ett antal helt eller delvis engelskspråkiga skolor. Det är alltså nödvändigt att engelska ingår i utbildningen för lärare även för grundskolans tidigare år. Här krävs sannolikt särskilda ämnesmetodiska insatser, eftersom området andraspråksinläring för yngre barn varit i stort sett frånvarande från lärarutbildningen de senaste 20 åren.

De samhälls- och naturvetenskapliga kunskapsområdena förekommer i grundskolans årskurs 1–3 och behandlas där företrädesvis tematiskt. Barns intresse för sin omgivning, för natur och kultur, ska tas tillvara och utnyttjas för grundläggande undervisning i samhälls- och naturfrågor. Även i dessa ämnen kan läs-, skriv- och räkneförmågorna utvecklas.

3.3.3.4 Den sociala dimensionen

I den individualiseringsprocess som kännetecknar såväl den samhälleliga förändringen som skolans inre verksamhet, har gruppens – kamratgruppens och skolgruppens – stora betydelse ibland kommit i bakgrunden, såväl som viktig del i den sociala fostran som i lärandeprocesserna. Det enskilda arbetet har ökat påtagligt i skolans verksamhet, liksom de individualiserade lekarna och aktiviteterna även för de yngsta. Kunskap om barn och elever i grupp utgör en viktig del i lärares kompetens. För barnen och eleverna är kamrat-

⁴¹ Denna tyngdpunkt kommer ytterligare att förstärkas. Nationella mål för årskurs 3 har redan fastställts för ämnena svenska, svenska som andraspråk och matematik.

gruppen både förskolans och skolans största tillgång, genom gemenskapen, och rädsla, genom risken för uteslutning och mobbing. För läraren är gruppsykologi, gruppdynamik och gruppen som redskap viktiga aspekter att bearbeta under utbildningstiden.

En central aspekt på pedagogisk kvalitet utgörs av samspelet mellan läraren och barnen/eleverna. För den blivande läraren förutsätter detta en god kännedom om barn, deras utveckling och lärande, men också om barns och ungas levnadsvillkor, barns och ungas olika kulturformer samt kamratgruppernas stora betydelse för barn och unga i samtiden.

3.3.4 Årskurs 4–6

Fram till 1988 fanns en särskild lärarexamen med inriktning på årskurserna 4–6 i grundskolan, då benämnt mellanstadiet. Mellanstadielärarna och deras föregångare, folkskollärarna, kännetecknades av den breda kunskapsbas som deras utbildning gett dem. De hade en allmänbildning som, förutom kunskaper i svenska, matematik och engelska, omfattade både de naturvetenskapliga och de samhällsvetenskapliga ämnesområdena liksom praktiska och estetiska ämnen. Vissa möjligheter till specialisering fanns inom utbildningens ram. Efter genomgången utbildning kom också en stor andel av dessa lärare att via fortbildning och självstudier skaffa sig fördjupade kunskaper inom specifika områden.

De senaste 20 åren har det således inte utbildats lärare som varit särskilt inriktade på elever inom åldersgruppen 10–12 år. Den nuvarande lärarutbildningens utformning med dess breda åldersspann (oftast 1–12 år och 13–19 år) har haft påtagligt negativa konsekvenser för de elever som befinner sig i grundskolans ”mellanår”. Lärarna lämnar ofta sin utbildning med otillräckliga kunskaper inom flera av de ämnesområden som är betydelsefulla för denna grupp av elever. Det gäller t.ex. matematik och de ämnen som inryms inom naturvetenskap, något som bl.a. Kungliga Vetenskapsakademien vid upprepade tillfällen med kraft har påtalat och utifrån egna initiativ försökt kompensera.⁴² Det gäller också kunskaper i svenska, där behovet av förbättrad kännedom om barn- och ungdomslitteratur för åldersgruppen bland annat har förts fram

⁴² Se t.ex. NTA (Naturvetenskap och teknik för alla) som är ett skolutvecklingsprojekt med syfte att stimulera nyfikenhet och öka intresset för naturvetenskap och teknik hos både elever och lärare. För närvarande riktar sig NTA främst till klasser från förskolan till sjätte året.

av Barnboksakademien. Vidare gäller det samhällsvetenskap, där kunskapsbrister hos nyutbildade lärare inom t.ex. historia har uppfattats vara alltför stora för att de ska kunna levandegöra ämnet i sin skolundervisning. I den nyligen genomförda utvärderingen av svensk lärarutbildning som Högskoleverket publicerade våren 2008 uppmärksammades särskilt matematikämnet. Den bild som här ges är skrämmande. Den visar att de blivande lärarna dels har dåliga förkunskaper, dels inte får tillräckliga kunskaper under lärarutbildningen. Utvärderingens expertgrupp konstaterar också att just ålderskategorin 10–12 år är den grupp som hamnar på undantag i lärarutbildningen.

Det är emellertid inte bara ämnesfördjupningen som ofta är otillräcklig. Även de ämnesdidaktiska inslagen för årskurserna ifråga försummas.⁴³ Ämnesdidaktik för de yngre barnen, ofta inriktad på läs- och skrivinlärning, finns företrädd vid olika lärosäten. Likaså behandlas, om än otillräckligt, vissa ämnesdidaktiska frågor för de äldre eleverna. Någon motsvarighet finns inte för ”mellangruppen” av elever. Med andra ord hamnar elever i årskurserna 4–6 mellan stolarna i dagens lärarutbildning på ett olyckligt sätt, både ifråga om ämnesfördjupning och ämnesdidaktik.

Utredningen har övervägt olika sätt att komma tillrätta med de brister och den otillfredsställande situation som har beskrivits ovan. Ett alternativ är naturligtvis att välja en lösning som innebär att man bibehåller ett brett åldersspann och samtidigt förespråkar en förlängning av utbildningstiden. I Finland finns exempelvis en femårig sammanhållen klasslärarutbildning för årskurserna 1–6. Situationen i Finland är dock annorlunda än den i Sverige. Där har mellanskoleåren utan avbrott behållit sin fokusering under de senaste decennierna, läraryrket tillmäts fortsatt hög status och söktrycket till lärarutbildningen är högt.

Den finska modellen kan knappast tillämpas på ett framgångsrikt sätt i ett svenskt sammanhang. En förlängd utbildning i Sverige utan en samtidigt förstärkt läraridentitet skulle sannolikt inte göra lärarutbildningen mer populär och inte heller höja yrkets status. Snarare skulle resultatet innebära att det redan låga söktrycket ytterligare sjönk. Utbildningskostnaderna för såväl de berörda individerna som för samhället utgör ett annat starkt vägande skäl mot en förlängning. Till argumenten mot en längre utbildningstid kan också fogas de mångtaliga och ofta återkommande kritiska

⁴³ Lärarutbildningen vid Stockholms universitet förtjänar dock att lyftas fram som exempel på en medveten satsning på lärare för denna ålderskategori.

rösterna från studerandehåll om att kraven i nuvarande utbildning är alltför låga och att innehållet är för tunt. Utrymme finns med andra ord för kunskapsfördjupning utan att den svenska lärarutbildningen förlängs.

Utredningen har istället valt en annan lösning. Genom att föreslå en grundläroexamen med fyra olika inriktningar, varav en som koncentreras på mellanåren 10–12 år, kan examen erhållas efter fyra års utbildning samtidigt som specialkompetens kan utvecklas för denna åldersgrupp. Utbildningskraven kan skärpas betydligt jämfört med vad som nu är fallet och den lärarstuderande får en tydlig läraridentitet som expert för just årskurserna 4–6.

För utredningens förslag att införa en speciell läroinriktning för ”mellanåren” finns såväl pedagogiska som utvecklingsmässiga skäl. Medan de pedagogiska fördelarna i första hand har med de förbättrade förutsättningarna för skolundervisningen att göra, visar de utvecklingsmässiga särdragen för ”mellanåren” 10–12 år att dessa årskurser både kräver och förtjänar egen didaktiska lärarkompetens.

3.3.4.1 Pedagogiska skäl

Att undervisa elever i årskurs 4–6 innebär i mångt och mycket att stimulera och entusiasmera eleverna till att ta del av och tillägna sig kunskaper och färdigheter, samt att uppamma och tillmötesgå deras önskan att få lära sig allt mer om sin omvärld och sig själva i ett större sammanhang.

En första förutsättning för att läraren ska lyckas i denna uppgift är att hon eller han själv har en gedigen och bred kunskapsbas att stå på. Ju bättre rustad läraren är, desto större möjligheter finns att både kunna väcka intresse och att ta tillvara på det intresse som väckts hos eleverna.

Detta gäller självfallet basämnena svenska, matematik och engelska, ämnen som samtliga lärarstuderande behöver behärska väl för att själva kunna fungera som goda grundlärare. Från att undervisningen i svenska under tidigare år främst syftat till att eleven ska lära sig läsa och skriva är det nu fråga om att läsa för att lära sig och att skriva för att förmedla kunskaper och tankar. Elevens lust att lära och att utveckla sin fantasi genom att läsa litteratur av olika slag och att uppöva sin språkliga säkerhet är något som läraren för årskurserna 4–6 har att ta fasta på. I matematik gäller att eleven ska

utveckla sitt intresse för matematik och tilltron till den egna förmågan att lära sig och att använda matematik i olika situationer. Värdet av matematik behöver förmedlas. Glädjen i att kunna förstå och att göra sig förstådd på ett annat språk, är något som läraren har att bibringa eleven via undervisningen i engelska. Exemplet ovan understryker det nödvändiga i att en blivande lärare själv har djupa kunskaper i samtliga dessa basämnen och också själv har fått insikt i vilken glädje och nytta sådana kunskaper ger och har.

Naturvetenskapligt och samhällsvetenskapligt ämnesstoff (NO och SO) utgör i årskurs 4–6 ofta nyfikenhetsstimulans, som kan utnyttjas som grund även i svenska, matematik och engelska. Självfallet är det en stor fördel om läraren behärskar så många ämnen inom NO och SO som möjligt. Integrering med andra ämnen kan arrangeras. Frågor från elever kan besvaras och/eller vidare bearbetas.

Utbildningen av lärare för årskurs 4–6 har att ge samtliga studerande en översiktlig bild inom såväl NO som SO. Samtidigt har utredningen funnit det vara motiverat att låta de lärarstuderande, beroende på intresseinriktning, kunna koncentrera sina studier till NO eller till SO.

Även med möjlighet till starkare fokusering på antingen NO eller SO är det självfallet fråga om en generalistkompetens som de studerande ska förvärva i en lärarutbildning inriktad på årskurs 4–6. Med naturorienterande ämnen avses biologi, fysik och kemi, och med samhällsorienterande geografi, historia, religions- och samhällskunskap. Även teknik är ett ämne som behandlas redan i dessa årskurser. Ämnet ska ses i ett brett perspektiv och integrera samhälls- och naturvetenskapliga aspekter.

Frågor från elevhåll kan förväntas gälla allt ifrån stora, vittomfattande frågekomplex om t.ex. klimatförändringar, energi-, mat- och vattenförsörjning, demokratiutveckling, sex- och samlevnadsfrågor, religiösa föreställningar till frågor som kräver korta bestämda svar (t.ex. Vad heter den där fågeln eller den där blomman? Vad består luft av? Vilken makt har kungen?).⁴⁴ Förutom en uppenbart större kunskapsbredd är det lika påkallat att den blivande läraren i sin utbildning har kunnat bli förtrogen med ett laborativt arbetssätt liksom med samtals-, värderings- och argumentationsmodeller som kan tillämpas i skolundervisningen.

⁴⁴ Se ytterligare exempel i avsnitt 3.3.1.9 på frågor och föreställningar om den biologiska och fysiska verkligheten och om etik, vilka också läraren för årskurs 4–6 förväntas kunna hantera på ett sätt som är avpassat efter denna åldersgrupp.

Det leder emellertid för långt och är heller inte önskvärt att i denna utredning närmare precisera det ämnesinnehåll som utbildningen för de blivande grundlärarna inriktade mot åldersgruppen 10–12 år bör ha. Istället vill utredningen framhålla att med de nationella målen för årskurs 5 får lärarna en tydlig avstämningspunkt att utgå från för att under årskurs 6 förbereda eleverna på mer specialiserade ämnesstudier i årskurs 7. Utredningen vill också peka på de välformulerade kunskapsmål och de betygskriterier som fastställts för Mycket väl godkänd i årskurs 9, vilka återfinns i läroplanen för grundskolan. De mål och kriterier som där finns uttryckta för vart och ett av ämnena inom NO och inom SO utgör, enligt utredningens mening, en utmärkt bas och en utgångspunkt för att närmare definiera vilka fördjupade kunskaper och färdigheter som lärarutbildningen ska erbjuda och de blivande grundlärarna i årskurs 4–6 bör tillägna sig.

Tilläggas kan att det framstår som viktigt vid urval av kunskapsstoff att det lokala perspektivet inte glöms bort – att t.ex. den flora och det djurliv som finns i närområdet, den historia och den struktur som finns i lokalsamhället särskilt uppmärksammas. Vikten av att tillägna sig ett sådant synsätt bör understrykas i lärarutbildningen. De utexaminerade lärarna kan härvid ställa krav på att skolansvariga kommuner och privata utbildningsanordnare kan erbjuda sådan meningsfull fortbildning om lokalsamhället.

Genom att läraren svarar för undervisningen i flertalet ämnen i årskurs 4–6 ges goda möjligheter att på lämpligt sätt växla mellan tematisk och ämnesspecifik undervisning. Skolämnena kan behålla sin egenart men ändå bindas samman. Lektioner kan slås ihop till större tidsenheter om så behövs, eleverna kan använda naturen och sin omgivning för sina studier och undervisningen kan ges en situationsanpassad form. Med en lärarutbildning i bagaget, som förutom gedigna ämneskunskaper givit den studerande möjlighet att tillägna sig arbetssätt och modeller som är tillämpbara och anpassade till stoffet och till ålderskategorin ifråga, har läraren goda förutsättningar att nå högt ställda mål.

Lärarens professionalitet kan komma till sin rätt också i försöken att anpassa undervisningen till elevers olika mognadsnivå, förkunskaper och förmågor. Understrykas bör också att de mellanår som årskurserna 4–6 utgör är av central betydelse för att fånga upp elever med särskilda behov. Med den dagliga och nära kontakt som läraren har med sina elever är det viktigt att hon eller han tidigt och tydligt påtalar och verkar för att specialinsatser snabbt

sätts in. På samma sätt är det också under dessa mellanår som specialbegåvade elever kan behöva få särskild uppmuntran och stimulans för att inte tappa intresset för skolan.

3.3.4.2 Utvecklingsmässiga skäl

Utvecklingspsykologiskt har dessa år inte heller fått samma uppmärksamhet som exempelvis spädbarnstiden eller puberteten. Åldersgruppen beskrivs ibland slentrianmässigt som en harmonisk period, "Robinsonåldern", "slukaråldern" eller med en mer freudiansk term "latensen". I själva verket sker en mycket snabb utveckling av barnet även under denna tid såväl psykiskt som fysiologiskt, och det är av stor vikt att lärare för ålderskategorin har förståelse för detta. För en del barn innebär 9–10-årsåldern en svår period, en sorts utvecklingskris när ett uppvaknande sker med en tydligare medvetenhet om livets svårare sidor. Existentiella och sociala frågor får större utrymme, och en ökad självmedvetenhet och självständighet kommer in på ett osynligare sätt än pubertetens konflikter och känslöytringar. Depressioner är inte ovanliga, samtidigt som självkänslan ökar och kamratgruppen får större betydelse. De flesta kan också hålla isär förmåga, ansträngning och tur vid framgångar eller misslyckanden.

Hjärnan utvecklas snabbt under denna tid och når 90 procent av den vuxnes vikt. Ännu är det dock långt kvar till det fullständiga stadiet i 25-årsåldern. Motoriskt och fysiskt utvecklas koordinationen, styrkan och snabbheten, och sport och idrott blir mycket viktiga för många.

Den kognitiva utvecklingen utmärks av den utvecklade förmågan till konservering, reversibilitet och klassificering. Minnet utvecklas och den växande kunskapsbasen organiseras tydligare. Arbetsminnets kapacitet ökar. Barnen kan nu koncentrera sig på en uppgift under längre tid och visar större prov på uthållighet och uppmärksamhet. Problemlösningsförmågan blir allt bättre, vilket i synnerhet gynnar matematikinläringen. Barnen blir medvetet reflekterande och visar förmåga till metakognitiva resonemang.

Vad gäller den språkliga utvecklingen får språket nya dimensioner och blir mer socialt. Egna koder kan utvecklas i familje- eller kamratgruppen, och ironi kan förstås och användas. Ordförrådet växer snabbt, och vissa barn läser mycket litteratur. De kan förstå svårare skönlitteratur bland annat på grund av ökad förmåga till

inlevelse och förståelse för olika genrekonventioner. Ordavkodningen är fullt automatiserad för de flesta barn, och de kan integrera information från flera olika textkällor. Nu läser barnen för att lära, snarare än för att lära sig läsa.

De flesta kan också skriva egna texter med korrekt meningsbyggnad och stavning. Berättelserna, stimulerade av böcker eller andra medier, blir självständigare och mer detaljerade. Barnen lär sig att anpassa texter och skrivna meddelanden bättre beroende på mottagare och genre.

Sammanfattningsvis är eleverna under denna fas i utvecklingen i många avseenden mycket annorlunda än de yngre barnen. Många är på tröskeln till, eller i vissa fall inne i, puberteten. I fråga om fysisk utveckling är skillnaderna ofta mycket stora. Det är uppenbart att denna övergångsålder har behov av en annan metodik än yngre och äldre elever, och att lösningen inte ligger i att kombinera metoder från tidigare och senare årskurser.

3.3.4.3 Ämnesfrågor

Som nämnts ovan menar denna utredning att svenska, matematik och engelska måste utgöra omfattande och obligatoriska delar av lärarutbildningen för kategorin grundlärare med inriktning på årskurs 4–6.

Den tidigare grundskollärarutbildningen (1–7) hade en valmöjlighet mellan fördjupning antingen i svenska och samhällsorienterande ämnen (Sv/SO) eller i matematik och naturorienterande ämnen (Ma/NO). Eftersom alltför få studenter valde Ma/NO-varianten, fick uppläggningsen den olyckliga konsekvensen att många lärare för dessa årskurser kom att få alltför vaga kunskaper i matematik. Matematiken måste återta sin naturliga plats som ett av de allra mest centrala ämnena i grundskolan, och en ny lärarutbildning måste göra detta möjligt.

För att ge utrymme i lärarutbildningen för de samhälls- och naturvetenskapliga områdena utan att göra avkall på de centrala ämnena, är det rimligt med en valbar fördjupning i ett av områdena. Alla lärare behöver ha grundläggande kunskaper på båda områden för att kunna fungera som ensam lärare i en klass, men i de fall en mer arbetslagsbetonad organisation används kan lärarna i första hand använda sin specialisering på antingen NO eller SO.

I avsnittet om lärare för förskoleklass och årskurs 1–3 har redan nämnts att engelska nu inte är obligatoriskt i dagens lärarutbildning för lärare för grundskolans tidigare år, medan denna utredning förespråkar att ämnet ska ingå för dessa lärare. Även om inte alla skolor startar med engelska i årskurs 3, görs det i årskurs 4. Gymnasiekunskaper i engelska är inte tillräckliga för undervisning i ämnet och engelska måste därför vara obligatoriskt även inom lärarutbildningen för årskurs 4–6.

Svenska som andraspråk förekommer i hela grundskolan, men ämnet kan inte beredas plats i utbildningen av lärare för årskurserna F–6. Detta viktiga ämne kräver gedigna kunskaper i bland annat andraspråksdidaktik, och utredningen rekommenderar därför att ämnet studeras som påbyggnad för grundlärare, antingen direkt efter examen eller efter en viss tids yrkeserfarenhet.

3.3.5 Årskurs 7–9

När eleverna tar steget till årskurs 7 är de i allmänhet – eller kommer snart att bli – 13 år gamla. Puberteten inträder i genomsnitt vid denna ålder, med normalt två års skillnad mellan flickor (12 år) och pojkar (14 år). Det abstrakta tänkandet utvecklas och ett större behov av självständighet gör sig gällande. Det är naturligt att detta viktiga utvecklingssteg återspeglas i skolans struktur och därigenom i lärarutbildningen. Förmågan och viljan att strukturera sin omvärld och reflektera över den bör respekteras och bekräftas av lärare som är utbildade att möta ungdomar just i denna känsliga fas. I flera utredningar har framförts tanken att lärare för grundskolans tidigare år hellre borde undervisa i dessa årskurser för att skapa trygghet och kontinuitet. Detta är en missriktad omtanke som vittnar om bristande insikt i tonåringars behov. De pedagogiska utmaningar som möter i dessa årskurser handhas bäst av lärare som är utbildade för ungdomar och inte för barn, och som är de ämnesexperter som ungdomarna har rätt att kräva för att kunna fördjupa sina kunskaper.

Det är således logiskt att, precis som i många andra länder, här ta steget till en tydligare ämnesindelning, och att i årskurs 7 påbörja fördjupningen i enskilda ämnen. För att nå djupare i undervisningen krävs färre ämnen och tydligare koppling till de akademiska ämnena, varför en ny kategori lärare bör verka från och

med årskurs 7 – ämneslärare, vars specifika kompetens ligger i ämneskunskaper och ämnesdidaktik.

I det följande kommer en genomgång att göras av de ämnen som förekommer i årskurs 7–9, bland annat utifrån de mål och kriterier läroplanen för grundskolan ställer upp. Frågan är dock hur mycket ämneslärarutbildningen ska vara anpassad till den rådande uppläggnings av skolämnen. I begreppet ”hållbar lärarutbildning” ligger också att ämneslärarna ska få så gedigna ämneskunskaper att de står sig över flera kursplaneändringar. Skolans kursplaner vilar ju inte heller i första hand på vetenskaplig grund, utan på den politiska viljan bakom skolans uppdrag. Även om lärarna förväntas arbeta efter de rådande kursplanerna ska de också arbeta utifrån sina egna akademiska kunskaper och sitt eget kritiska förhållningssätt. Förslagen i denna utredning ska leda till utbildning av professionella lärare som är experter på sina undervisningsämnen.

Här uppstår ett problem som kräver en viss fördjupning, nämligen frågan om vad ett ämne är. I skolan finns ämnen vars innehåll beskrivs i kursplanerna. Det är dock bara i gymnasieskolan som ämnesinnehållet verkligen är organiserat i kurser på liknande sätt som inom högskolan.

Inom högskolan finns sedan den nuvarande examensordningen infördes (år 2007) inte längre några ämnen i formell mening. Begreppet ”huvudämne” i examen har ersatts av ”huvudområde”. Att definiera vad som kan rymmas inom ett huvudområde är lärosätens ansvar. Dessa har definierat sina huvudområden mycket olika. På en del håll är huvudområdena i stort sett identiska med de tidigare ämnena, medan andra har infört mycket breda huvudområden.

Sedan länge har det också funnits skillnader mellan skolans och högskolans ämnen. Flera skolämnen är till exempel

- blockämnena, sammansatta av flera akademiska ämnen, som samhällskunskap,
- blockämnena med samma namn som ett av de ingående akademiska ämnena, som svenska,
- akademiska ämnen, som inom lärarutbildningen har ett specifikt och bredare innehåll, som historia.

För att skapa den professionsidentitet som utredningen förespråkar för en sammanhållen ämneslärarutbildning kan det vara nödvändigt

att använda skolämnena som övergripande beteckningar för studier inom flera akademiska ämnen. Dessa får dock inte styra så att de akademiska ämnenas respektive identitet och innehåll suddas ut.

En ämneslärare inriktad på årskurs 7–9 behöver ha fördjupat sig i minst ett av sina undervisningsämnen genom att ha författat ett vetenskapligt arbete inom ämnesområdet. Detta innebär i praktiken att tre terminers studier är nödvändiga. För att nå en miniminivå på djupet i kunskaperna i ett andra undervisningsämne är två terminers studier ett relevant krav. Om en påbyggnad med ett tredje ämne görs ska detta endast kunna ske i ett näraliggande ämne, och en och en halv termins studier i detta kan då vara tillräckligt.

Det är inte möjligt att på samma sätt som för gymnasieskolan göra en bedömning av behovet av lärare i olika ämnen specifikt för årskurserna 7–9. Eftersom timplanen gäller hela grundskolan och inte är uppdelad på årskurser har skolorna frihet att lägga ut ämnena efter eget gottfinnande över årskurserna.

3.3.5.1 Svenska

Svenska är utan jämförelse det mest omfattande ämnet i grundskolan. Även om dominansen i timmar räknat normalt sett är mer framträdande i de tidigare klasserna, fortsätter ämnet att spela en central roll i årskurserna 7–9. Kunskaper och färdigheter i svenska är helt nödvändiga för att tillgodogöra sig alla andra ämnen. Kursplanen konstaterar att ”språket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten”.

Ämnet är flerdimensionellt. Innehållet omfattar såväl kunskaper (språkliga, litterära och kulturella) som färdigheter (muntliga, skriftliga och analytiska). Det ska engagera flera sinnen och därför även behandla bland annat film och teater. Kursplanen ger också ämnet det mer demokratiskt präglade uppdraget att stärka elevernas förståelse för människor med olika bakgrund. Kraven på lärarna, och därigenom lärarutbildningen, är alltså mycket stora, vilket motiverar att ämnet endast kan utgöra förstaämne inom lärarutbildningen.

Kursplanen betonar att språk och litteratur ska ses som en helhet i svenskämnet. Akademiskt sett är de dock inte en helhet, eftersom de båda delarna representerar de etablerade akademiska områdena nordiska språk (svenska), allmän språkvetenskap och litteraturvetenskap. För att få tillräcklig vetenskaplig grund för ämnes-

studierna, och i enlighet med resonemanget ovan, är det viktigt att i lärarutbildningen markera att det rör sig om två skilda områden. Med det förslag som närmare beskrivs i kapitel 4 är studietiden begränsad även om ämnet endast kan utgöra förstaämne (tre terminer).

Högskolans studier inom ämnesområdet svenska inrymmer få, om några, moment i språkfärdighetsträning. Därför är det särskilt viktigt att de som antas redan har en mycket god språkfärdighet.

3.3.5.2 Svenska som andraspråk

Svenska som andraspråk är ett centralt ämne för att elever med annat modersmål än svenska ska kunna integreras i skolan och i samhället. För att denna undervisning ska kunna bedrivas med hög kvalitet krävs lärare med gedigna kunskaper på vetenskaplig grund. Omfattande forskning finns kring andraspråksinlärning, varför det är naturligt att betrakta svenska som andraspråk som ett eget ämne.

Ämnet riskerar därigenom inte att reduceras till en valmöjlighet inom svenskämnet eller ett specialpedagogiskt moment. Däremot kan ämnet med fördel kombineras med svenska eller med ett annat språk i en lärarutbildning, inte minst för att stärka den kontrastiva dimensionen. Ämnet har en särskild komplexitet i det faktum att eleverna kommer från mycket olika språkliga och kulturella miljöer och med mycket skiftande förkunskaper i svenska. Behoven är därigenom mycket olika. Denna komplexitet blir särskilt tydlig inom sfi (se kapitel 3.3.8), och kombinerade anställningar med denna skolform kan förefalla naturligt.

3.3.5.3 Moderna språk

Med moderna språk avses här såväl engelska (som eleverna i årskurs 7 redan har studerat i normalt tre eller fyra år) som de tre volymmässigt större språk som läses från nybörjarnivå inom ramen för timplanens "språkval". Dessa tre språk är tyska, franska och spanska. Ämnet spanska bör särskilt uppmärksammas i detta sammanhang. Språkets snabba expansion i skolan under 1990-talet, och det faktum att det ofta erbjuds även i grundskolan, skapade en stor brist på behöriga lärare. Spanska måste ses som ett av de etablerade "skolspråken", och rekryteringen av lärarstuderande i ämnet för-

bättras. Med tanke på att allt fler sökande till högskolan torde ha läst spanska i skolan bör denna uppgift inte vara alltför svår. Lärosätena måste dock vid dimensioneringen av sina ämneslärarutbildningar beakta att spanskan är det näst största skolspråket efter engelska, och inte se det som det mer marginella tillvalsspråket det tidigare var.

Språk utgör en särskild pedagogisk utmaning eftersom de, precis som svenskämnet, ställer krav på både kunskaper och färdigheter. De tre nybörjarspråken föreslås endast kunna utgöra förstaämne i lärarutbildningen. Två terminers studier i ett främmande språk som ofta studerats endast i gymnasieskolan är inte tillräckligt för att nå en acceptabel nivå på de lärarstuderandes språkfärdighet. För engelska bedöms detta krav inte vara nödvändigt, med tanke på engelska språkets närvaro i det svenska samhället och omfattningen på engelskstudierna i grundskolan.

3.3.5.4 Samhällsvetenskapliga ämnen

De fyra samhällsvetenskapliga ämnena i grundskolan (geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap) har dels en gemensam kursplanetext, dels separata kursplaner. Skolorna kan i dag välja om de vill ge ett gemensamt betyg för detta så kallade SO-block, eller betyg i vart och ett av ämnena. Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan⁴⁵ har föreslagit att möjligheten till blockbetyg tas bort för de samhälls- och naturvetenskapliga ämnena.

Denna utredning stödjer detta förslag och menar att det är viktigt att de enskilda ämnenas identitet stärks, i synnerhet som samtliga fyra "SO-ämnen" själva är blockämnen som innehåller delar från flera olika akademiska ämnen. Det tydligaste exemplet är samhällskunskap som hämtar sitt huvudsakliga innehåll från statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi. Men även de tre övriga "ämnena" är konstruktioner specifika för skolan. Geografi utgörs av både det samhällsvetenskapliga ämnet kulturgeografi och det naturvetenskapliga ämnet naturgeografi. Historia är såväl "allmän" historia som ekonomisk historia, teknikhistoria, idéhistoria och kulturvetenskap. Religionskunskapen innehåller en rad teologiska samt beteende- och samhällsvetenskapliga moment och har dessutom ett etiskt och demokratiskt uppdrag formulerat i kursplanen.

⁴⁵ SOU 2007:28.

Den ”SO-övergripande” kursplanen betonar att de enskilda ämnena utgör fördjupningar av det gemensamma SO-området. Med det synsätt denna utredning företräder är detta ett bakvänt resonemang – det är först efter att ha tillägnat sig solida ämneskunskaper inom högskolan som man kan ta steget över till ett mer syntetiserande och tvärvetenskapligt perspektiv. På högskolenivå finns inte de tvär- eller inomvetenskapliga blocken, och de lärarstudierande måste därför studera de enskilda ämnena. Som Högskoleverket konstaterade i rapporten *Att utvärdera tvärvetenskap*⁴⁶ betonar flertalet universitet att ”disciplinerna är grunden för verksamheten” (s. 5) och det är genom samverkan mellan starka discipliner, eller just ämnen, som tvär- eller mångvetenskap av god akademisk kvalitet kan uppnås.

På det samhällsvetenskapliga området i årskurserna 7–9 föreslås en omfattande höjning av kraven på ämneskunskaper. ”SO-området” har tidigare kunnat räknas som ett ämne, vilket inneburit att lärare kunnat ha så lite som en fjärdedels termins studier i respektive enskilt ämne. Med denna utrednings förslag höjs minimikravet till två terminer. Ämnet samhällskunskap är så omfattande att det föreslås endast kunna utgöra förstaämne i utbildningen.

3.3.5.5 Matematik

Matematik är ett av de centrala ämnena i grundskolan, som ger grundläggande kunskaper och färdigheter vilka är nödvändiga för den fortsatta skolgången och det kommande vuxenlivet. De naturvetenskapliga ämnena förutsätter exempelvis redan på grundskolenivå att matematiken kan användas som redskap. Studier⁴⁷ har visat att det just är under grundskolans senare år som elever börjar få problem med matematiken. Svenska 15-åringar uppvisar betydligt sämre resultat i PISA-testerna i matematik än i läsning.

Att tidiga satsningar på matematiken ger resultat visas av ämnets starka ställning i den kanadensiska provinsen Québec, från förskolan ända till högskolan. Provinsen uppvisar bland de bästa matematikresultaten i världen i PISA-undersökningarna.

Högskoleverkets utvärdering 2008 lyfte fram matematiken som ett särskilt problemområde inom lärarutbildningen. Ett flertal pro-

⁴⁶ Högskoleverket (2007:34R).

⁴⁷ Skolverket (2001). PISA 2000 – svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv. Skolverket (2004). PISA 2003 – svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv.

jekt pågår för att råda bot på denna situation. Exempelvis kan Kungliga Vetenskapsakademiens och Ingenjörsvetenskapsakademiens projekt Naturvetenskap för alla lyftas fram, liksom den framgångsrika och omfattande verksamheten vid Nationellt centrum för matematikutbildning (NCM) i Göteborg. Rekryteringsituationen för lärare i matematik har länge varit problematisk, men den får inte leda till att behörighetskraven sänks. Med tanke på matematikens betydelse är det naturligt att kräva att ämnet bara kan utgöra huvudämne inom lärarutbildningen. Det krävs också en särskild satsning på fortbildning av lärarutbildare.

3.3.5.6 Naturvetenskapliga ämnen

Liksom fallet är för de samhällsvetenskapliga ämnena finns för de naturvetenskapliga ämnena – biologi, fysik och kemi – en gemensam kursplan. Precis som för de samhällsvetenskapliga ämnena (se ovan) föreslår denna utredning att ämnena studeras separat i lärarutbildningen, gärna i kombination med matematik. Det övergripande naturvetenskapliga perspektivet får sedan lärarna inta utifrån de respektive ämnena.

I en tid när frågor kring hållbar utveckling och global uppvärmning har hög aktualitet, och också engagerar många barn och ungdomar, är det särskilt viktigt att skolan ger stabila grundkunskaper i de naturvetenskapliga ämnena, inte minst för att bidra till att fördjupa diskussionen i sådana frågor. Framtidens forskare inom naturvetenskap och teknik behöver, för att kunna ge konkreta lösningar på miljöproblem, redan i grundskolan tillägna sig ett naturvetenskapligt arbetssätt. Denna ståndpunkt styrks av den ämnesövergripande kursplanen som bland annat nämner ”skillnaden mellan naturvetenskapliga påståenden och värderande ståndpunkter”.

Detta bör återspeglas i lärarutbildningen, där de naturvetenskapliga ämnena (som i viss utsträckning är blockkonstruktioner) ska studeras separat för att garantera tillräckligt djup i kunskaperna.

3.3.5.7 Övriga ämnen

Av resterande obligatoriska ämnen i grundskolan behandlas de praktiska och estetiska ämnena i ett särskilt avsnitt (3.3.7). Teknikämnet räknas ibland till "NO-ämnena", och de lärare som undervisar är ofta lärare med matematik och ett naturvetenskapligt ämne. Sett ur kursplanens perspektiv har ämnet dock ett bredare anslag och ska integrera såväl samhälls- och naturvetenskap som handgriplig teknik. Om tekniken ska ges samma status som andra ämnen är det rimligt att kräva att lärarna också har studerat teknologiska ämnen. Här krävs sannolikt ett utvecklingsarbete vid lärarutbildningarna, och den typ av kombinationsutbildningar som närmare beskrivs i kapitel 4.8 kan vara en intressant lösning att studera.

3.3.6 Gymnasieskolan, lärare i allmänna ämnen

Den svenska gymnasieskolan är åter under omstöpning sedan gymnasieutredningen lämnat sitt betänkande i mars 2008.⁴⁸ Den "nya" gymnasieskolan som infördes successivt från 1991, och som blev föremål för en mindre förändring 2000, innebar i enlighet med principerna om målstyrning och decentralisering, en övergång till ett kursbaserat system, med poängtal istället för timplaner. De tidigare linjerna som varierade i längd från två till fyra år ersattes med två studieförberedande och 14 yrkesförberedande program, som samtliga var treåriga och gav allmän behörighet till högskolestudier. Ett antal kärnämnen infördes, som skulle finnas på alla program, och vars kurser i princip skulle vara identiska mellan programmen. Samtidigt infördes också målrelaterade betyg. Friheten för skolhuvudmän att utforma egna program blev stor.

I direktiven till gymnasieutredningen konstaterades att de teoretiska kraven på yrkesprogrammen motverkat sitt syfte och lett till att en hög andel elever på dessa program inte klarat målen. Det individuella programmet, som inte var tänkt som ett eget program, har på många håll blivit ett av de största programmen och fungerat som uppsamlingsplats för elever med många underkända kurser. Den stora valfriheten, både för elever och för skolhuvudmän, har inneburit att ämnen och kurser som upplevts vara alltför svåra

⁴⁸ SOU 2008:27. *Gymnasieskolan i en ny tid.*

kunnat väljas bort till förmån för mer lättillgängliga lokalt inrättade kurser.

Vilka specifika krav ställer då gymnasieskolan på lärarkompetensen? Om man ser enbart till karaktären på de kurser som ska bemannas finns en grundläggande skillnad jämfört med grundskolan. Oavsett hur gymnasieskolan organiseras finns det en skillnad mellan teoretiska, högskoleförberedande ämnen och (i huvudsak) praktiska, yrkesförberedande ämnen. Det är därför relevant att göra en första grov uppdelning av kompetensbehovet i lärare för dessa två ämneskategorier, också därför att det är ytterst ovanligt att lärare undervisar i båda kategorierna⁴⁹. Kategorin ”lärare i gymnasieskolans yrkesämnen” behandlas i kapitel 3.3.9 nedan.

För den andra kategorin, ”lärare i gymnasieskolans allmänna ämnen”, får man ställa sig frågan vad som skiljer dessa från lärare i allmänna ämnen i grundskolans årskurs 7–9. Historiskt sett har det bara funnits en särskild utbildning för gymnasielärare i 13 år (mellan 1988 och 2001), och denna utbildning var egentligen ett provisorium i väntan först på ”den nya gymnasieskolan” och sedan på den nya (nuvarande) lärarutbildningen. LUT 74 (som var grunden till grundskollärareformen 1988) ansåg det viktigt att markera en skillnad mellan grundskola och gymnasieskola. LUK 97 ansåg istället det viktigt att överbrygga skillnader mellan lärare för olika åldersgrupper. I den nuvarande lärarutbildningen har resultatet på de flesta håll blivit att man utbildar lärare för ”grundskolans senare år och gymnasieskolan”. Man har därigenom i viss mån återgått till den ordning som rådde före 1967, när adjunkter för realskola och läroverk utbildades som en kategori. Under perioden 1967–1988 utbildades ämneslärare, vilka efter två års studier fick välja mellan högstadiet (tre ämnen) och gymnasieskolan (två ämnen).

Denna utredning beskriver olika lärarkategorier och menar, bland annat utifrån utvecklingspsykologiska skäl, att den tydligaste skiljelinjen går mellan årskurs 6 och 7, mellan barndom och ungdom. På samma sätt går en senare skiljelinje mellan gymnasieskola och högskola, mellan ungdom och vuxenhet.

Även om grundskolan och gymnasieskolan är olika skolformer och lyder under olika läroplaner kan inte några skillnader mellan lärarna i allmänna ämnen i de båda skolformerna sägas motivera två

⁴⁹ I detta sammanhang är det viktigt att poängtera att denna uppdelning inte ska innebära att de båda lärarkategorierna inte samverkar. Sådan samverkan är av stort värde på de yrkesförberedande programmen, men måste utgå från respektive lärares professionella identitet och kompetens.

olika examina. Gymnasiekurserna bygger på grundskolans kurser och fördjupar dessa, samtidigt som specialiseringen på olika program innebär en ökad bredd. Detta innebär att vissa ämnen tillkommer som inte finns inom grundskolan. Ur utbildningens synvinkel betyder detta dels att det är motiverat att ställa krav på djupare ämneskunskaper för lärare för gymnasieskolan, dels att det behöver utbildas lärare i ämnen som enbart finns i gymnasieskolan.

De allmänna ämnena i gymnasieskolan är direkt högskoleförberedande. Det innebär å ena sidan att man i gymnasieskolan måste nå tillräckligt djupt inom ämnet för att steget till högskolan inte ska bli alltför stort – högskolans grundkurser ska inte behöva vara repetitioner av gymnasieskolan – och å andra sidan att det måste finnas en nära koppling mellan lärarnas ämneskunskaper och ämnesstudierna i högskolan.

Såväl styrdokument som aktuella utredningar talar om vikten av integration mellan ämnen och tvärvetenskapliga studier. Gymnasieutredningen föreslår flera nya tvärvetenskapliga kurser med omfattande timtal på de högskoleförberedande programmen. Denna utredning har inte i uppdrag att kommentera skolans arbetssätt och organisation av kunskapsinnehållet, utan att föreslå hur lärarnas utbildning bäst kan förbereda dem på arbetet i skolan. De tvärvetenskapliga kurserna är dock problematiska ur ett lärarutbildningsperspektiv eftersom ämnena i fråga inte har någon självklar vetenskaplig grund i ämnen inom högskolan.

I det följande kommer en genomgång att göras av ett antal ämnen i gymnasieskolan för att tydligare definiera kompetensbehovet för lärarna. Det måste dock vara lärarutbildningarnas ansvar att utifrån tillgänglig vetenskaplig kompetens och profil inom ämnena, utforma ämneslärarutbildningar som uppfyller såväl akademiska kvalitetskrav som krav på yrkesrelevans inom skolämnena. För gymnasieskolans vidkommande blir denna genomgång spekulativ eftersom det i nuläget inte går att yttra sig om hur gymnasieskolan kommer att se ut. Utredningen har valt att studera gymnasieutredningens förslag som ett viktigt underlag, utan att se dem som auktoriteter av det slag som fastställda kursplaner skulle kunna vara. Gymnasieutredningen har överlätit på Skolverket att ta fram kursplaner för de föreslagna nya kurserna.

För att kunna ses som tillräckligt mycket av "ämnesexpert" för att på ett kvalificerat sätt undervisa i gymnasieskolan, och även kunna fungera som handledare för de (befintliga) projektarbetena och de (föreslagna) examensarbetena, måste lärarna själva ha för-

fattat vetenskapliga arbeten inom båda sina undervisningsämnen. Detta innebär i praktiken att de behöver ägna minst tre terminers studier åt varje skolämne. Lärarna ska också kunna förmedla kontakter med högskolan, hålla sig à jour med utvecklingen i relevant forskning och kunna fungera som huvudlärare i ett ämne på sin skola. Detta kräver ytterligare en termins studier i förstaämnet, sammanlagt alltså fyra terminer.

3.3.6.1 Svenska

Kärnämnet svenska är centralt både i den befintliga och den föreslagna gymnasiestrukturen. Gymnasieutredningen föreslår en betydande utökning av poängtalet för svenska på de högskoleförberedande programmen, varför behovet av lärare i svenska proportionerligt sett kommer att öka. Redan nu är svenska utan jämförelse det enskilda skolämne i gymnasieskolan som sysselsätter flest lärare.

Ämnet är flerdimensionellt och ställer krav både på färdigheter och på kunskaper hos eleverna. Färdigheterna är muntliga, skriftliga och analytiska och gäller såväl egen språklig framställning i tal och skrift som läs- och hörförståelse. Kunskaperna är både språk- och litteraturvetenskapliga. Gymnasieutredningen föreslår valbara fördjupningskurser i litteraturvetenskap och skrivande.

Detta innebär att lärarna måste ha mycket god kompetens inom ämnets båda huvuddelar språk och litteratur. Bland annat med tanke på fördjupningsmöjligheterna är det rimligt att de blivande lärarna ska kunna fördjupa sig i en av dessa delar. Utifrån resonemanget i kapitel 3.3.6 om vetenskaplig grund är det också nödvändigt att de båda ingående akademiska ämnena svenska (nordiska språk) och litteraturvetenskap studeras var för sig. För att nå den önskade fördjupningen i ett av delämnena innebär detta i praktiken tre terminers studier i det ena ämnet och en termin i det andra.

Sammanfattningsvis är skolämnet svenska så komplext och omfattande att utredningen menar att ämnet endast kan utgöra förstaämne i lärarutbildningen, dvs. att minst fyra terminers studier krävs. Den ämnesdidaktiska dimensionen såväl inom språk som litteratur är helt nödvändig.

3.3.6.2 Svenska som andraspråk

Svenska som andraspråk finns som eget ämne i gymnasieskolan, precis som i grundskolan. Det som konstaterats för detta ämne i grundskolans årskurs 7–9 (se kapitel 3.3.5.2) gäller även för gymnasieskolan.

3.3.6.3 Moderna språk

Med termen ”moderna språk” avses här i första hand engelska och de tre språk som enligt Gymnasieutredningens förslag alltid ska kunna erbjudas, nämligen tyska, franska och spanska. En språkläro-utbildning av hög kvalitet är en förutsättning för att Sverige ska kunna hävda sig i ett globaliserat samhälle där allt mer kommunikation, även inom Sverige, sker på andra språk än svenska. Högskolestudier, även på grundnivå, förutsätter i de allra flesta ämnen att studenterna kan tillgodogöra sig kurslitteratur på engelska. Enbart engelska är heller inte tillräckligt för att i icke engelskspråkiga länder på ett framgångsrikt sätt lära känna ländernas kultur och till exempel göra affärer. Paradoxalt nog har dock antalet elever som läser mer avancerade kurser i ett andra språk minskat kraftigt sedan Sveriges inträde i EU, vilket ofta förklarats med att språken skulle vara mer krävande och därför väljs bort av elever i jakt på höga betygs-poäng. Det tidigare betygs- och meritvärderingssystemet har varit en viktig faktor här, och det nya systemet med högre meritpoäng för bland annat språk kommer sannolikt att förändra situationen.⁵⁰

Det faktum att moderna språk sedan gymnasie-reformerna kring 1970 varit just tillvalsämnen har dock kanske än mer bidragit till denna utveckling. Det som från början var ett val mellan två språk har kommit att uppfattas som att språk är något som helt kan väljas bort. Det är symtomatiskt, men inte mindre beklagligt, att gymnasieutredningen föreslår att fördjupade studier i ett andra språk inte ska vara obligatoriskt på ekonomi- och teknikprogrammen, de två gymnasieutbildningar som kanske mest pekar mot en internationell arbetsmarknad.

Undervisning i moderna språk i gymnasieskolan innebär en särskild utmaning för läraren på så vis att spännvidden i nivå mellan

⁵⁰ Redan vid elevernas val inför höstterminen 2008 kunde stora ökningar noteras i antalet sökande till gymnasieskolans fortsättningskurser i språk.

kurserna är så stor – från ren nybörjarundervisning till en nivå nära högskolans. Liksom för svenska gäller också att ämnesinnehållet förutsätter både kunskaper och färdigheter, i såväl muntlig som skriftlig form.

I examensordningen för den tidigare gymnasieläraryrket fanns formulerade krav på att lärarstuderande i moderna språk skulle besitta ”för läraryrket relevant, kommunikativ förmåga samt förtrogenhet med och erfarenhet av språkområdets kultur och vardagsliv”. Denna utredning vill allmänt sett medverka till en ökad internationalisering av lärarutbildningen, vilket bland annat bör ske genom att fler lärarstuderande förlägger delar av studierna utomlands. För blivande gymnasielärare i moderna språk menar utredningen att minst en termins studier i ett målspråksland är önskvärt. Det ovan citerade kravet borde återställas. Forskning i andraspråksinlärning visar tydligt att en kombination av institutionellt lärande (i hemlandet) och direktkontakt med målspråket i den miljö det talas ger de bästa språkfärdighetsresultaten. Godkända resultat på formella prov i uttal och muntlig framställning måste också vara ett självklart krav för ämneslärarexamen i moderna språk.

Ett antal andra moderna språk än de ovan nämnda förekommer också i gymnasieskolan. Bland de mer frekventa finns italienska, ryska och kinesiska. Samma kvalitetskrav ska självklart ställas på lärarutbildning i alla språk, men de små volymer det är fråga om kan inte motivera sammanhållna ämneslärarprogram i dessa fall.

3.3.6.4 Samhälls- och beteendevetenskapliga ämnen

Ämnena religionskunskap och samhällskunskap är i dag kärnämnen i gymnasieskolan och finns alltså på samtliga program. Gymnasieutredningen föreslår att även historia kommer att finnas på alla program. På flera av de studieförberedande programmen finns relativt långtgående fördjupningar i ämnena.

Religionskunskap är ett blockämne sammansatt av en mängd delmoment från det teologisk-samhällsvetenskapliga området. Ämnet har vissa fördjupningsmöjligheter, men det låga timtalet hänvisar ändå ämnesinnehållet till att vara huvudsakligen av orienterande karaktär. Frågan är därför om det är meningsfullt att föreslå att lärarstuderande i detta ämne ska studera de ingående akademiska ämnena separat. Ämnet föreslås endast kunna studeras som

andraämne inom den sammanhållna ämneslärarutbildningen. Det är dock viktigt att sökande till den korta ämneslärarutbildningen med akademiska poäng från det teologisk-religionsvetenskapliga området tas tillvara för att på detta sätt kunna erhålla ämnesspecialister.

Ämnet filosofi föreslås av gymnasieutredningen stärkas jämfört med i dag, med hänvisning till ämnets karaktär av vetenskapsteoretisk förberedelse. Ämnet får därigenom ett bredare uppdrag och kan, rätt förvaltad, vara av stor betydelse för de högskoleförberedande studierna i allmänhet. En utökning av ämnets timtal kommer att kräva att fler lärare i ämnet utbildas. Filosofi är ett blockämne i lärarutbildningen, och lärarstuderande studerar normalt de båda akademiska ämnena teoretisk och praktisk filosofi. På samma sätt som beskrivits för de andra ämnena i denna grupp rekommenderas att de båda ingående ämnena studeras separat, med möjlighet till fördjupning i endera ämnet.

Ämnet psykologi reduceras i gymnasieutredningens förslag och blir obligatoriskt endast på ekonomiprogrammet och på en av samhälls- och medieprogrammets inriktningar. Behovet av lärare kommer alltså sannolikt att sjunka, och med tanke på att timtalet redan är lågt är det inte nödvändigt att arrangera en sammanhållen ämneslärarutbildning i ämnet.

Historia föreslås av gymnasieutredningen att bli ett gymnasiegemensamt, dvs. obligatoriskt, ämne. En kortare kurs föreslås för program som i nuläget inte läser historia. För de övriga studieförberedande programmen föreslås en längre obligatorisk kurs, och för humanister och samhällsprogrammens samhällsvetenskapliga inriktning ytterligare en fördjupningskurs. Till detta kommer ämnet kulturhistoria på programmet för estetik och humaniora. Sammantaget innebär detta att behovet av historielärare kommer att öka och att den framtida utbildningen av historielärare ställs inför andra innehållsliga och didaktiska förutsättningar än vad som hittills varit fallet.

Samhällskunskap är ett skolämne som inrymmer flera akademiska ämnen, normalt statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi. Situationen är delvis annorlunda jämfört med exempelvis svenska, eftersom ämnet samhällskunskap redan från dess introduktion i skolan på 1950-talet har studerats som blockämne inom lärarutbildningen. Ämnets bredd och dess omfattning i gymnasieskolan motiverar att det endast kan läsas som förstaämne inom ämneslärarutbildningen, sammanlagt minst fyra terminer, där möj-

ligheter till fördjupning inom de ingående akademiska ämnena ska finnas.

Ämnet geografi finns i dag på samhällsvetenskapsprogrammet, och gymnasieutredningen föreslår att det även införs på naturvetenskapsprogrammet. Ämnet är ett blockämne, huvudsakligen sammansatt av det naturvetenskapliga ämnet naturgeografi och det samhällsvetenskapliga ämnet kulturgeografi. Utredningen föreslår att dessa båda ämnen läses separat inom lärarutbildningen, och att fördjupningsmöjligheter ska finnas inom vardera ämnet.

3.3.6.5 Matematik

Matematik är och förblir ett av de mest centrala ämnena i gymnasieskolan och finns på alla program. Gymnasieutredningen föreslår inga förändringar härvidlag, men heller inga egentliga förstärkningar. Däremot betonas behovet av att kurserna anpassas efter program samt att den inledande kursen inte enbart blir en repetition av grundskolans matematik.

Goda matematikkunskaper är nödvändiga som redskap för att klara naturvetenskapliga och tekniska utbildningar på högskolenivå. Ämnets omfattning på de naturvetenskapliga och tekniska gymnasieprogrammen ger förutsättningar att nå en relativt avancerad nivå, förutsatt att eleverna har tillräckliga förkunskaper från grundskolan och att lärarna har mycket goda kunskaper i ämnet. Det är därför motiverat att kräva en hög nivå på den särskilda behörigheten i ämnet, samt att matematik bara kan utgöra förstaämne i lärarutbildningen.

3.3.6.6 Naturvetenskapliga ämnen

Naturvetenskapliga ämnen förekommer i gymnasieskolan i form av biologi, fysik och kemi på naturvetenskapsprogrammet och som kärnämnet naturkunskap på samtliga program. Biologi, fysik och kemi är etablerade blockämnena inom högskolan och kräver ingen särskild kommentar här annat än den självklara: för att erbjuda en kvalitativ lärarutbildning på vetenskaplig grund måste det finnas forskning i ämnena och tillgång till relevant infrastruktur. Ämnenas laborativa karaktär och uppläggning i skolan kräver att de blivande lärarna kommer i direkt kontakt med forskning och labora-

tiva metoder. Naturkunskap är ett volymmässigt omfattande kärnämne både med nuvarande och föreslagen uppläggning av gymnasieskolan.

Gymnasieutredningen menar att naturkunskap på yrkesprogrammen bör handla om energi- och miljöfrågor och hållbar utveckling. På teknikprogrammet föreslås det nya ämnet hållbart samhälle. Det är viktigt att de lärare som ska undervisa i dessa kurser har gedigna naturvetenskapliga kunskaper så att inte kurserna präglas av allmänna och ideologiskt betingade spekulationer. Bland annat av detta skäl menar denna utredning att lärare i naturkunskap måste ha sin grundkompetens i ett av de naturvetenskapliga ämnena. Ämneskompetens för att undervisa i naturkunskap erhålls genom kortare kurser i de övriga ämnena. Detta ställningstagande innebär en sorts överutbildning, eftersom många lärare kommer att utbildas i ämnen de kanske aldrig kommer att undervisa i, då de naturvetenskapliga ämnena endast finns som självständiga ämnen på naturvetenskaps- och teknikprogrammen.

3.3.6.7 Ekonomiska och teknologiska ämnen

De högskoleförberedande programmen omfattar även ämnesområden som ekonomi och teknologi, som sedan länge finns etablerade inom högskolan. De betraktas ändå i lärarutbildningssammanhang ofta som en form av yrkesämnen, vilket är felaktigt. Lärare på dessa områden ska utbildas enligt samma modell som andra allmänna ämnen med vetenskaplig grund.

Företagsekonomi bör kunna förekomma både som första- och andraämne i ämneslärarutbildning. Undervisningen i de mer specialiserade fördjupningsmomenten, som redovisning eller organisation, bör tillkomma lärare som i sin utbildning valt en sådan inriktning.

Gymnasieutredningen föreslår att teknikprogrammet och samhälls- och medieprogrammets inriktning ”miljö och samhällsbyggnad” ska innehålla ämnet teknikutveckling. Det är svårt att finna en vetenskaplig grund för ämneslärarutbildning i detta ämne. Teknikutveckling måste rimligen baseras på gedigna teknologiska kunskaper, och det borde förutsättas att ämnet kommer att ge eleverna nödvändiga grundkunskaper inför högskolestudier inom teknologi och inte bli ett allmänt spekulativt ämne. Behovet av lärarutbild-

ning för teknikprogrammets fyra föreslagna inriktningar⁵¹ kan i övrigt tillgodoses genom den form av kombinationsutbildningar som beskrivs i kapitel 4.5. Detta gäller även datavetenskap i vid mening där behovet av utbildade lärare är stort, inte minst inom vuxenutbildningen. Ämnesområdet finns representerat på flera program.

3.3.6.8 Övriga ämnen

Både med den nuvarande och den föreslagna strukturen för gymnasieskolan finns ett antal ämnen och ämnesområden som inte kan sägas vara yrkesämnen, men som inte heller normalt finns representerade inom lärarutbildningen. Det gäller exempelvis medieområdet som blir av särskild betydelse om gymnasieutredningens förslag om att slå ihop de nuvarande samhälls- och medieprogrammen blir verklighet. Det samhällsvetenskapliga programmet är i dag det största programmet, och om en möjlighet här öppnas att välja populära kurser inom media istället för fördjupningskurser i exempelvis historia kommer behovet av lärare i medieämnen att öka kraftigt. Detta är särskilt betydelsefullt med tanke på att andelen obehöriga lärare är störst i medieämnen (60 procent). Lärarutbildningarna uppmanas att i dialog med Skolverket planera för vilka nya allmänna ämnen som kan behöva kompetensförsörjas.

3.3.7 Lärare i estetiska och praktiska ämnen

Fram till 2001 fanns ett antal olika yrkesexamina för lärare i estetiska och praktiska ämnen. Musklärarutbildningen var fyraårig, medan de övriga var treåriga. Redan under 1970-talet började, enligt LUK:s (1972) förslag, en försöksverksamhet där lärare i dessa ämnen även utbildades för ett allmänt ämne. Denna verksamhet lockade få sökande, och med grundskollärarutbildningens införande 1988 fanns inte denna möjlighet kvar. Med den nuvarande lärarutbildningens start 2001 sattes tvåämnesprincipen, eller snarare valfriheten, i system. De ämnesspecifika examina avskaffades och de estetiska och praktiska ämnena skulle betraktas som vilka ämnen som helst.

⁵¹ Teknik och design, IT-kommunikation och medieteknik, Samhällsbyggande och arkitektur, Innovation och produktion.

De estetiska och praktiska ämnena är sinsemellan mycket olika och ställer olika krav på lärarna. Nedan görs, precis som för de allmänna ämnena, en kort genomgång av de särskilda krav som kan ställas på lärare i respektive ämne bland annat enligt läroplanerna. Vissa övergripande resonemang kan dock föras för samtliga dessa ämnen. Ämnena förekommer obligatoriskt i hela grundskolan. I förskolan finns de dock bara med som perspektiv; barn ska få möjlighet att utveckla sin estetiska uttrycksförmåga, och deras behov av motion och utomhusaktiviteter ska tillgodoses. Dessa perspektiv kan inte sägas kräva någon särskild lärarkompetens utöver förskollärarens. I gymnasieskolan är situationen mer splittrad och dessutom osäker. Gymnasieutredningen har föreslagit att estetisk verksamhet inte längre ska vara obligatorisk. Den ska dock alltid kunna erbjudas som individuellt val. Kurser i de estetiska ämnena finns även på det nuvarande estetiska programmet, liksom på dess föreslagna ersättare estetik och humaniora. Idrott och hälsa finns, och kommer med all sannolikhet att finnas kvar, på alla gymnasieskolans program.

De estetiska och praktiska ämnena ställer alla särskilda krav på lärarna i fråga om till exempel konstnärlig skicklighet, hantverkskicklighet eller god fysik och intresse för idrott och hälsa. De kräver också, på olika sätt, kunskaper i arbetsmiljö, säkerhet, ergonomi och innebär nästan alltid materiel- och lokalansvar. På detta sätt är likheten större med yrkeslärarna än med andra lärarkategorier. De studerande kan, liksom ämneslärare i övrigt,⁵² i första hand antas vara intresserade av att undervisa i sina respektive ämnen. Utifrån tanken att lärare ska vara specialister, kan sägas att specialistkompetensen för denna kategori ligger i den specifika ämneskompetensen.

Dessa ämneslärare föreslås, i motsats till andra ämneslärare, kunna verka i hela grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. De särskilda förutsättningar som gäller för dessa ämnen gör det olämpligt att grundlärarna får utbildning i något eller flera av dessa ämnen. Det är också av rena utrymmesskäl svårt att bereda ämnena plats i grundlärarutbildningen.

⁵² Jämför LR:s enkätundersökning 2007: "Varför blir man lärare" som visar att lärarstudenter inriktade på de yngre åren i första hand är intresserade av att arbeta med barn, medan lärarstudenter inriktade på senare år och gymnasieskolan i första hand är intresserade av att undervisa i sina ämnen. Lärarnas Riksförbund (2008). *Vem blir vad – och varför? En jämförande studie av nybörjarstudenter på jurist-, lärar-, läkar- och socionomprogrammen.*

Skolverkets prognos (2008) visar att rekryteringsbehovet av lärare i praktiska och estetiska ämnen är stort fram till 2022. Detta gäller i synnerhet grundskolans årskurs 7–9, och i särskild synnerhet slöjd där medelåldern bland lärarna i dag är drygt 50 år. I avsnitt 4.1.2 nedan görs en konsekvensanalys av samexistensen av lärare i dessa ämnen med kompetens för ett eller två ämnen.

Lärare i estetiska ämnen har en bredare arbetsmarknad än enbart grund- och gymnasieskola. De behövs även i Kulturskolan (som i de flesta fall är ett kommunalt åtagande). Många fristående skolor har en estetisk eller idrottslig profil och studieförbunden ger många kurser på det estetiska området. De estetiska lärarna kan också i större utsträckning än andra lärare axla det övergripande kulturella ansvar skolan har. I många sammanhang framförs vikten av att barn och ungdomar får möta estetisk verksamhet i olika former.⁵³ Beroende på inriktning är personer med lärarutbildning i estetiska ämnen användbara i pedagogiska funktioner i såväl museivärlden som vid scenkonstnärliga eller musikaliska institutioner och inom den så kallade upplevelseindustrin.

Lärarna behöver utbildning på följande tre områden:

- estetisk didaktik (för att kunna undervisa och bedöma utifrån de särskilda förutsättningar som gäller för dessa ämnen)
- estetisk teori (för att kunna undervisa i den teoretiska delen av ämnena)
- egen konstnärlig produktion (för att kunna förevisa och inspirera i olika tekniker).

Lärarna i de estetiska ämnena behöver kunna få träning i sin respektive konstart, men till skillnad från studenter på konstnärliga utbildningar behöver de lärarstuderandes studier vara styrda så att de olika områdena ovan täcks in. Den egna konstnärliga utvecklingen ska för de lärarstuderande inte vara ett självändamål, utan ett medel för att nå högre kvalitet och legitimitet i undervisningen.

Slutligen bör utrymme för en fördjupning finnas i de estetiska lärarnas utbildning. Denna kan utgöras av examensarbetet, men kan behöva förstärkas av kurser inom ramen för fördjupningen. Det främsta skälet till fördjupningsmöjligheten för lärarna i estetiska ämnen är att gymnasieskolans estetiska program har ett flertal olika specialiseringar inom respektive konstart.

⁵³ UNESCO (2006). Bamford, the 'wow' factor.

3.3.7.1 Bild

Bildämnet i grundskolan har ett mycket brett uppdrag. Eleverna ska dels kunna framställa egna bilder och former med hjälp av olika redskap och tekniker, dels kunna tolka och använda bilder. De ska dessutom få grundläggande konstvetenskapliga kunskaper. Läroplanens formuleringar är inte helt olika dem som används i beskrivningen av svenskämnet och dess flerdimensionella uppdrag. Detta ställer stora krav på lärarna och deras utbildning. I denna behöver ingå träning i egen bild- och formkonstnärlig produktion. Denna behöver ske i olika tekniker, inte enbart den eller dem som den studerande kan ha ägnat sig åt på egen hand eller i annat sammanhang tidigare.

Bildlärarstuderande behöver få djupa kunskaper i bildämnets didaktik. Dessa ska ta hänsyn till ämnets alla delar och dessutom beakta att lärarna kommer att verka i ett brett åldersspann och i flera olika skol- och verksamhetsformer. Det ska vara möjligt att förlägga delar av VFU:n utanför skolan, exempelvis på museer eller inom Kulturskolan.

Kurser i konstvetenskap, såväl historiska som bild- och form-analytiska, är nödvändiga inslag i bildlärarutbildningen. I vilken utsträckning lärarstuderande bör läsa allmänna kurser i ämnet, eller särskilt anpassade kurser, bör kunna avgöras lokalt.

3.3.7.2 Musik

Grundskolans kursplan för musik fäster stor vikt vid att eleverna ska kunna ägna sig åt eget musicerande. Detta ska dock inte enbart förstås som sång och instrument, utan också friare uttryckssätt och användande av IT. Musikämnet ska skapa förståelse för musikens betydelse såväl i dagens samhälle som historiskt sett och i andra kulturer. Det är väsentligt att ämnet inte gör en uppdelning mellan producenter och konsumenter av musik, utan visar på att alla på något sätt kan producera och få tillgång till musik.

Musiklärarstuderande behöver således få djupa kunskaper i musikdidaktik och musikvetenskap, med inriktning både på musikhistorien och på nutida och IT-anknutna musikformer. Kunskaper om musik i andra kulturer, liksom om musikens betydelse för barn och unga, är nödvändiga.

För att musiklärarna ska kunna uppfylla läroplanens förväntningar på undervisning i instrument och sång krävs att utbildningen ger generell övning i musicerande, enskilt och i grupp. Inom Kulturskolan, liksom på musikgrenen av gymnasieskolans estetiska program, behövs lärare med mer djupgående färdigheter på enskilda instrument. Bland annat på grund av detta är det nödvändigt att lämna utrymme för individuell specialisering inom utbildningen av blivande musiklärare.

3.3.7.3 Dans och dramatik

Dans och dramatik, med flera scenkonstnärliga ämnen, finns inte som obligatoriska ämnen i grundskolan. I gymnasieskolan finns de såväl på estetiska programmet som i form av individuellt val på många håll. Riksrekryterande utbildningar med inriktning på dessa ämnen finns dock på flera håll i landet.⁵⁴ Dans- och dramapedagoger har också länge utbildats för verksamhet såväl inom skolan och vuxenutbildningen som den scenkonstnärliga världen. Dessa utbildningar har inte varit delar av lärarutbildningen. Utredningen fördjupar sig inte i dessa utbildningars specificitet och eventuella skillnader i förhållande till lärarutbildningen, men konstaterar att dans och dramatik, med anknutna ämnen och kurser, finns i skolan och därför behöver utbildade lärare. Sannolikt är många av de personer som undervisar i ämnena formellt obehöriga, och denna situation skulle kunna avhjälpas på sikt om ämneslärarutbildningen med inriktning på estetiska ämnen också inrymde dans och dramatik.

3.3.7.4 Slöjd

Textilslöjd och trä- och metallslöjd är obligatoriska ämnen i grundskolan med högre timtal än bild och musik. Trots den synbara olikheten mellan de två slöjdämnena har de en gemensam kursplan. Denna kursplan ger uttryck för slöjdämnena som ämnen i gränslandet mellan estetiska och praktiska ämnen. De har dels en praktisk och vardagsnära dimension då de ger kunskaper och färdigheter som alla har behov av, dels en estetisk och personlighets-

⁵⁴ Yrkesdansarutredningen (U 2008:02) har i uppdrag att stärka förutsättningarna för dansutbildning i Sverige.

utvecklande dimension, där eleven ska kunna uppöva såväl sitt sinne för form och material som tilltron till den egna förmågan.

Kursplanen ger också ämnena ett brett och teoretiskt perspektiv, då frågor om kulturarv, hantverkstraditioner, resursanvändning och matematiska tillämpningar har förts in. I både ämnesbeskrivningen och bedömningskriterierna betonas elevens arbetsprocess. Eleven ska också kunna göra och motivera personliga estetiska, etiska och funktionella ställningstaganden.

Utbildningen ska täcka in dessa dimensioner och behöver därför, liksom för ovanstående estetiska ämnen, bereda plats för såväl själva tekniken – textil eller trä och metall – som de mer övergripande teoretiska delarna. Didaktiken är självklart central.

3.3.7.5 Hem- och konsumentkunskap

Hem- och konsumentkunskap (tidigare hemkunskap) är ett obligatoriskt ämne i grundskolan, om än med ett ganska modest timtal (118 timmar). Det ska enligt kursplanen innehålla ”kunskaper för livet i hem och familj”, vilket mer i detalj betyder såväl praktiska färdigheter som matlagning och andra hushållsgöromål, men också kunskaper om konsumentfrågor, vardagsekonomi, miljöpåverkan och reklamens betydelse. Liksom för slöjdämnen betonas själva processen i de uppgifter eleverna får, och betydelsen av samarbete för att gemensamt lösa uppgifter. Värdefrågor som jämställdhet och mångfald kan naturligt integreras i undervisningen.

Ämneslärare i hem- och konsumentkunskap behöver få en gedigen didaktisk kompetens utifrån ämnets speciella förutsättningar. De behöver få träning i de praktiska delarna av ämnet som innefattar bland annat matlagning. Det teoretiska inslaget är omfattande och behöver innehålla delar från ett flertal vetenskapliga områden som ekonomi, miljö, måltidskunskap, kulturhistoria och masskommunikation. Hur dessa delar kan föras samman till en vetenskapligt grundad utbildning av hög kvalitet får sägas vara de enskilda lärarutbildningarnas ansvar.

3.3.7.6 Idrott och hälsa

Idrott och hälsa finns i hela grundskolan och på alla gymnasieprogram. Ämnet förekommer däremot knappast alls inom vuxenutbildningen.

I grundskolans läroplan ges ämnet ett brett uppdrag. Eleverna ska ges ett bestående intresse för motion och stimuleras att leka och idrotta. Simning och dans ingår vidare i ämnet. Eleverna ska också få beredskap att handla i olika nödsituationer, även i vattnet. De ska få kännedom om idrottens och friluftslivets historia och vad som utvecklar god hälsa. Dessutom finns en fostransdimension som innefattar att stödja barns fysiska, psykiska och sociala förmåga, samt deras självbild och samarbetsförmåga. Eleverna ska uppmärksammas på missförhållanden inom idrotten och riskerna med en överdriven kroppsfixering.

Gymnasieutredningen menar att ämnet har två syften: att ge eleverna regelbunden motion och att ge dem kunskaper om vikten av att motionera och sköta sin hälsa. På särskilt de yrkesförberedande programmen bör ämnet också innehålla ergonomi. Kurser i specialidrott ska kunna finnas som individuellt val.

Det finns ett antal riksrekryterande idrottsutbildningar inom en mängd olika grenar. Utredningen föreslår inte någon särskild lärarutbildning för de lärare som behövs på dessa utbildningar. Den specialkompetens som krävs kan i vissa fall erhållas genom att utrymme för individuell fördjupning ges inom idrottslärarutbildningen. Vanligare är dock sannolikt att dessa lärare rekryteras direkt från idrottsrörelsen, och då oftast har en gedigen tränarbakgrund. För att kunna bli behöriga lärare torde det i så fall räcka med att de studerar den utbildningsvetenskapliga kärnan samt VFU. De kan i så fall jämföras med kategorin yrkeslärare för gymnasieskolan.

3.3.8 Vuxenutbildningen

Vuxenutbildning i Sverige

Utbildning av vuxna bedrivs inom ramen för ett antal verksamheter av skilda slag med olika behov av lärarkompetens. Till att börja med kan man konstatera att den största volymen utbildning av vuxna sker inom företag och myndigheter som olika former av internutbildning. I dag är det inte vanligt att lärare arbetar inom detta

stora område, än mindre utbildas för att verka där. Utredningen kan konstatera att det här finns en stor marknad för lärarutbildade personer, och menar att det finns all anledning för lärarutbildningarna att peka på denna arbetsmarknad, liksom för arbetsgivarna i fråga att överväga möjligheterna att rekrytera lärare. En sådan utveckling skulle, förutom att ge intressanta möjligheter för lärare att arbeta utanför skolan, kunna bidra till att höja lärarutbildningens status genom att visa att utbildningen ger en generell undervisningskompetens som är användbar i flera sammanhang. I väntan på en sådan utveckling verkar lärare som vuxenutbildare huvudsakligen inom följande verksamheter:

Komvux

Inom den kommunala vuxenutbildningen finns, ur ett lärarkompetensperspektiv, tre huvudsakliga delar:

- Grundläggande vuxenutbildning (grundvux). Lärarna undervisar här vuxna som inte har avslutad grundskola. Samtliga allmänna ämnen inom grundskolan finns inom grundvux. Ämnena har egna kursplaner som delvis avviker från grundskolans. De enskilda natur- och samhällsorienterande ämnena har egna kursplaner.
- Gymnasial vuxenutbildning – allmänna ämnen. Samtliga ämnen inom gymnasieskolans nationella program ska kunna studeras inom komvux. Det finns inga särskilda kursplaner för vuxenutbildningen, utan gymnasieskolans kursplaner gäller.
- Gymnasial vuxenutbildning – yrkesinriktade ämnen samt påbyggnadsutbildningar. Komvux erbjuder såväl kurser från gymnasieskolans yrkesinriktade program som så kallade påbyggnadsutbildningar. Dessa täcker ett stort område med mer eller mindre direkt yrkesförberedande kurser för vuxna. 2007 fanns 70 procent av kurserna inom fordonsområdet i vid mening, med utbildningar till såväl bussförare som trafikflygare. I övrigt fanns utbildningar till exempelvis barnskötare, dansare, sömmerska, ambulanssjukvårdare, internationell rörsvetsare eller underhållstekniker vid vindkraftverk.

Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) inkluderar komvux och anger särskilda uppgifter och mål för vuxenutbildningen.

Utbildningen ska ha elevernas tidigare utbildning och livserfarenhet som utgångspunkt. Den ska dessutom⁵⁵

- överbrygga utbildningsklyftorna
- öka elevernas förmåga att förstå, kritiskt granska och medverka i socialt, kulturellt och politiskt liv
- utbilda vuxna för varierande arbetsuppgifter [och] medverka till arbetslivets förändring och bidra till full sysselsättning
- tillgodose de vuxnas individuella önskemål om vidgade studie- och utbildningsmöjligheter och ge dem tillfälle att komplettera ungdomsutbildningen.

Bortsett från dessa punkter kan man konstatera att särskild lärarkompetens i princip inte behövs för komvux, utöver relevant ämneslärarexamen, men att ett vuxenpedagogiskt perspektiv med fördel kan anläggas på kärnkurserna. För grundvux kan grundlärare också komma ifråga när det gäller grundläggande språk- och matematikutveckling.

Särvux

Den särskilda vuxenutbildningen (särvux) är en egen frivillig skolform som riktar sig till personer över 20 år som har ”utvecklingsstörning, autism eller autismsliknande tillstånd, eller fått ett betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder på grund av hjärnskada föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom”. Kursplaner finns dels för ett antal skolämnen (svenska, matematik, natur- och samhällsorienterande ämnen), dels för ämnen av specialpedagogisk karaktär som kommunikation och verklighetsuppfattning.

Det är uppenbart att lärarna inom särvux behöver ha en gedigen specialpedagogisk kompetens. De behöver också ha lärarutbildning inom relevanta ämnen. Något behov av särskild utbildning inriktad på särvux finns dock inte, utan behovet av lärarkompetens kan tillgodoses med speciallärare med relevant lärarutbildning i botten. Specialpedagoger kan också komma ifråga, förutsatt att de har utbildning för att arbeta direkt med elever.

⁵⁵ Punkterna anges här i något förkortad form.

Svenska för invandrare (sfi)

Sfi-undervisningen riktar sig till personer över 16 år som är folkbokförda i Sverige och som inte kan svenska. Eftersom de studerande har väldigt olika förutsättningar är studierna organiserade i tre olika studievägar. Före 2003 var undervisningen gemensam, vilket gav mycket dåliga resultat. Den första studievägen är avsedd för analfabeter eller personer med kort utbildning, och ger en grundläggande kommunikationsförmåga. Den andra studievägen är avsedd för personer med kort utbildning men goda förutsättningar, eller personer med lång utbildning som av olika skäl behöver starta från en mer grundläggande nivå, exempelvis för att lära sig det latinska alfabetet. Den tredje studievägen är avsedd för personer med lång utbildning som kan studera intensivt. Studievägarna är påbyggbara och målet är att alla studerande ska erbjudas möjlighet att studera till den högsta nivån.

Det behövs alltså olika slags lärarkompetens inom sfi, dels kompetens att utbilda vuxna på en mycket grundläggande nivå, motsvarande grundläggande vuxenutbildning eller lägre, dels kompetens att undervisa i svenska som främmande språk upp till en relativt hög nivå. Med tanke på att sfi-lärarna ska kunna fungera även i små kommuner med skiftande behov krävs en bred utbildning. Alfabetisering av vuxna ställer till exempel särskilda krav på andraspråksdidaktiken. Sfi-lärarna som ska undervisa i svenska som andraspråk behöver nå minst samma nivå som ämneslärare i svenska eller svenska som andraspråk i grundskolans årskurs 7–9, dvs. tre terminers studier.

Sfi har en kursplan med mål och betygskriterier för de olika kurserna. Kursplanen kräver också att lärarna samverkar med "andra aktörer", som arbetsförmedlare och studievägledare, för att anpassa utbildningen till de studerandes behov. Kursplanen ger inga konkreta innehållsliga riktlinjer som motiverar särskilda krav på lärarutbildningen, annat än att lärarna förväntas ha tillräckliga kunskaper om det svenska arbetslivet och samhällssystemet för att kunna behandla texter på dessa områden och diskutera dem. Gedigna studier i svenska språket och litteraturen, liksom kunskaper i allmän språkvetenskap och andraspråksdidaktik, måste dock vara självklara delar av utbildningen för sfi-lärare. Interkulturell kompetens är också relevant och eftersträfvansvärd.

Studieförbund

Det finns i dag nio studieförbund⁵⁶ som får statsbidrag, och som bedriver en mycket omfattande vuxenutbildningsverksamhet (2,3 miljoner deltagare under 2006). Studieförbunden anlitas även av offentliga och privata arbetsgivare för olika typer av fortbildning.

I nuläget finns inga formella krav på lärarkompetens för cirkelledarna.

Folkhögskolor

Folkhögskolorna, som drivs av landsting, folkrörelser och andra organisationer har stor frihet att utforma sin verksamhet och följer ingen centralt fastställd läroplan. Med tanke på den stora variationen av utbildningar och profiler vid folkhögskolorna är det svårt att identifiera lärarnas kompetensbehov. Denna utredning har inte heller i uppdrag att ta fram förslag på lärarutbildning för folkhögskolorna.

Folkhögskollärare är den enda lärarkategori som har en egen yrkesexamen utanför den nuvarande lärarutbildningen. Utbildningen ger 60 högskolepoäng och finns bara vid Linköpings universitet. Kraven i examensordningen är mycket allmänt hållna, men innehåller bland annat praktik och kunskap om folkbildningsorganisationer. Utredningens syn på folkhögskolläraryxamens framtid diskuteras i avsnitt 4.9.3 nedan.

Kvalificerad yrkesutbildning (KY)

KY är en eftergymnasial utbildningsform under statlig tillsyn som utformas i samverkan med arbetslivet. Utbildningarna är mellan ett och tre år långa. Under 2006 anordnades 843 utbildningar inom ett antal olika branscher. En stor del av utbildningarna gavs inom data, ekonomi, handel och administration samt teknisk industri. En tredjedel av utbildningstiden ska ske på arbetsplatser.

KY administreras och kvalitetssäkras av Myndigheten för kvalificerad yrkesutbildning. Myndigheten tillhandahåller exempel på utbildningsplaner och kvalitetssäkringsdokument, men har inte uppställt några krav för lärarkompetensen. Det är dock rimligt att

⁵⁶ ABF, Bilda, Folkuniversitetet, Ibn Rushd, Medborgarskolan, NBV, Sensus, Studieförbundet och Studieförbundet Vuxenskolan.

ur utredningens perspektiv jämställa lärare inom KY med lärare inom komvux.

Slutsats

Slutsatsen av denna genomgång av vuxenutbildningens olika former är att dessa är alltför olika för att möjliggöra en specifik lärarutbildning för vuxenutbildningen. Samtliga skolformer täcks av olika föreslagna inriktningar inom lärarutbildningen. Däremot är det viktigt att lärarutbildningarna pekar på att vuxenutbildningen finns som arbetsmarknad, och möjliggör VFU på detta fält. Utredningen vill också uppmärksamma behovet av forskning på det vuxenpedagogiska området, liksom möjligheterna för lärosäten, där sådan forskning redan bedrivs, att profilera sin lärarutbildning mot vuxenutbildning.

3.3.9 Gymnasieskolan, lärare i yrkesämnen

I april 2008 tillsatte regeringen en särskild utredning, utredningen om utbildning till yrkeslärare (U 2008:05), som fick i uppdrag att formulera behörighetsregler till yrkeslärarutbildningen. Denna utredning ska lämna sitt betänkande 9 december 2008. Själva innehållet i yrkeslärarutbildningen kvarstår dock som en del av förslagen i utredningen om en ny lärarutbildning.

Nulägesbeskrivning och historik

Flera analyser⁵⁷ har visat på den stora bristen på behöriga yrkeslärare till gymnasieskolans yrkesinriktade program. Bristen är generell, men gäller i synnerhet bygg-, fordon-, hantverks- och industriprogrammen och är en kombination av flera faktorer. Dels har själva programmen länge haft svårt att fylla sina platser, vilket lett till en allmän arbetskraftsbrist i branscherna i fråga, dels har yrkeslärarutbildningen av olika skäl inte lyckats attrahera tillräckligt många studenter.

Att skolorna alls lyckas besätta lärartjänsterna på vissa yrkesprogram beror på en långt driven pragmatik. Många som anställs är

⁵⁷ Slutrapport från Rekryteringsdelegationen (2004), statistik från Skolverket 2001 (rapport nr 199) och PM från Svenskt Näringsliv (2007).

formellt obehöriga, vilket oftast innebär att de saknar lärarexamen men i värsta fall också kan innebära att de saknar relevant yrkeserfarenhet. Ofta anställs personer som går lärarutbildning parallellt, och det förekommer även att ”instruktörer” anställs utan lärarbefogenheter. Ett framtida lärarauktoriseringssystem skulle sätta stopp för denna typ av lösningar som dessutom försvårar det lokala utvecklingsarbetet och samverkan med lärare i allmänna ämnen. Rekryteringsproblemen skulle dock då sannolikt bli akuta.

Högskolans yrkeslärarutbildning är i dag en tre terminer lång påbyggnadsutbildning som ger en lärarexamen om 180 högskolepoäng. Detta görs möjligt genom att examensordningen ställer krav på ”omfattande relevant yrkeserfarenhet” och minst 90 högskolepoäng ”eller motsvarande utbildning”. Det ankommer på högskolorna att validera den tidigare utbildningen som kan utgöras av akademiska studier eller av kunskap eller erfarenhet validerad till akademiska poäng. Här skiljer sig praxis mellan olika lärosäten, även om samarbetsprojektet *ValiWeb* lett till viss samordning och högre grad av samverkan med berörda branscher.

Förklaringen till dagens konstruktion av yrkeslärarutbildningen finns i de strävanden efter jämlikhet mellan olika lärargrupper som mot slutet av 1990-talet ledde till att förkunskapskrav på minst tre terminers akademiska studier infördes. Ungefär samtidigt minskade antalet sökande till yrkeslärarutbildningen drastiskt.

LUK 97 konstaterade att de höjda förkunskapskraven lett till rekryteringsproblem, men kommittén valde ändå att hålla fast vid kraven, bland annat med hänvisning till ett mer komplext yrkesliv med allmänt högre kompetenskrav. Eftersom LUK 97 också föreslog ett för alla lärare gemensamt allmänt utbildningsområde (AUO) om tre terminer blev yrkeslärarutbildningen på papperet treårig.

Från mitten av 1960-talet till mitten av 1990-talet var den högskoleförlagda yrkeslärarutbildningen ettårig, med ett särskilt studieekonomiskt stöd som möjliggjorde en mjukare övergång mellan yrkena. Kraven för antagning var grundläggande yrkesutbildning och minst sju års väl vitsordad yrkeserfarenhet. Den tidigare erfarenheten granskades av särskilt utsedda branschrepresentanter, vilka också genomförde urvalet.

Även om det i teorin vore önskvärt att betrakta yrkeslärare som en lärarkategori bland andra, går det inte att blunda för vissa faktorer som ställer denna grupp i en särskild situation. Yrkeslärarbanan är definitionsmässigt ett nytt steg i yrkeslivet. Medelåldern (35–40

år) är betydligt högre än för lärarstuderande i allmänna ämnen, och personerna i fråga är oftast etablerade på arbetsmarknaden med en helt annan socioekonomisk situation än unga studenter. De har också – eller bör ha – en stark yrkesidentitet, som i vissa fall kan stå i en sorts motsatsställning till en akademisk yrkesidentitet. På flera områden, som till exempel bygg och fordon, har det rått generell brist på arbetskraft med därtill hörande gynnsamma ekonomiska villkor. För att locka skickliga yrkesutövare att söka sig till yrkeslärarbanan krävs därför särskilda åtgärder.

En nyckelgrupp i rekryteringen kan vara handledarna på elevernas arbetsplatsförlagda utbildning (APU).⁵⁸ Dessa har redan vana, och förhoppningsvis intresse, av att arbeta med elever och kan antingen själva utgöra ett lämpligt rekryteringsunderlag eller fungera som förbindelselänk mellan skolan och det lokala arbetslivet.

Det går utanför denna utrednings mandat att föreslå förändringar i studiemedelssystemet, men utredningen ser gärna att möjligheten att återinföra någon form av särskilt studieekonomiskt stöd för yrkeslärarstuderande undersöks.

Förslag på uppläggning av utbildningen

Utredningen bedömer att yrkeslärarna, precis som andra lärarkategorier, behöver få de lärargemensamma kärnkunskaperna och relevant VFU. Utbildningen blir därmed tre terminer lång, men behöver inte nödvändigtvis innebära tre terminers campusförlagda studier på heltid.

Utbildningen bör kunna vara flexibel i både tid och rum, och VFU:n kan med fördel bedrivas på den tilltänkta arbetsplatsen. På detta vis kan yrkeslärarstuderande provanställas redan under utbildningen.

Granskning av tidigare yrkeserfarenhet

Även om samverkan mellan högskola och branscher förbättrats, är det inte rimligt att högskolan ska granska och ”validera” yrkeserfarenhet på områden som ligger helt utanför högskolans egna utbildningar. Man kan också ifrågasätta om valideringsförfarandet är för-

⁵⁸ Enligt nu gällande timplan för gymnasieskolan ska APU utgöra 15 procent av undervisningstiden i karaktärsämnena.

enligt med de grundläggande principerna för poängsättning inom högskolan, där tagna poäng motsvarar högskole- eller verksamhetsförlagd utbildning i någon form. ”Ren” yrkesutövning utom högskolans regi, som dessutom i allmänhet utförts utan tanke på att kunna utgöra en del i en högskoleutbildning, kan svårigen senare tolkas som sådan. Drivet till sin spets skulle resonemanget kunna innebära att alla med yrkeserfarenhet också hävdade sin rätt till akademiska poäng.

Branschspecifika synpunkter

Som konstaterades i LUK 97 kan de yrkesinriktade programmen delas in i tre kategorier utifrån nivån på lärarnas tidigare studier och erfarenheter:

- Medie-, naturbruks- och omvårdnadsprogrammen med etablerade högskoleutbildningar.
- Barn- och fritids-, estetiska, handels- och administrations- och hotell- och restaurangprogrammen med högskoleutbildning på vissa områden.
- Bygg-, el-, energi-, fordon-, hantverks-, industri- och livsmedelsprogrammen utan relevanta⁵⁹ högskoleutbildningar.

Det är dock viktigt att komma ihåg att dessa tre grupper inte återspeglar den faktiska lärarkompetensen på programmen, och inte heller rekryteringssituationen. På det relativt sett nya medieprogrammet undervisar exempelvis en brokig skara lärare med mycket varierande utbildning. Det är dock inte svårt att rekrytera lärare till detta program, medan handels- och administrationsprogrammet har stora svårigheter.

⁵⁹ Ingenjörsutbildningarna på dessa områden hamnar på en för hög teoretisk nivå för att tillgodose relevanta förkunskaper. Det finns dock enstaka kurser på exempelvis energi-programmet där lärarkompetens på civilingenjörsnivå kan motiveras.

3.3.10 Den obligatoriska särskolan, gymnasiesärskolan och specialskolan

3.3.10.1 Beskrivning av skolformerna

Särskoleformerna för elever med utvecklingsstörning utgör delar av det kommunala skolväsendet sedan 1996, och verksamheten ska sedan dess vara inriktad på inlärning snarare än omsorg.

Till den obligatoriska särskolan räknas grundsärskolan och träningskolan, och precis som grundskolan innebär den nio års skolplikt. Eleverna har också rätt till ett tionde, frivilligt skolår för att komplettera utbildningen. Samma läroplan gäller för den obligatoriska särskolan som för grundskolan. Undervisningen i särskolan ska ske i nära samverkan med föräldrarna.

I grundsärskolan går elever med lindrig utvecklingsstörning. Eleverna undervisas i motsvarande ämnen som grundskolans elever (utom moderna språk). Ämnenas innehåll och omfattning anpassas dock till varje elevs förutsättningar. Därför upprättas också en individuell studieplan för varje elev. Eleverna i träningskolan har en begåvningsnedsättning som gör att de inte kan tillgodogöra sig undervisningen i grundsärskolan. Istället för enskilda ämnen rymmer kursplanen i träningskolan fem ämnesområden som tillsammans ska ge individen förutsättningar för en god helhetsutveckling. De fem områdena är estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning.

Gymnasiesärskolan omfattas av samma läroplan som gymnasieskolan. Den är dock i första hand inriktad på yrkesförberedande utbildning, och de nationella program som finns är estetiska programmet, fordonsprogrammet, handels- och administrationsprogrammet, hantverksprogrammet, hotell- och restaurangprogrammet, industriprogrammet, medieprogrammet och naturbruksprogrammet. Det finns även individuella program i gymnasiesärskolan. Minst 22 veckor av utbildningen ska arbetsplatsförläggas. Samma kärnämnen som i gymnasieskolan finns i gymnasiesärskolan.

Specialskolan är en tvåspråkig (teckenspråk och svenska) skolform som erbjuder döva och hörselskadade elever en skolgång som motsvarar grundskolan. Dessutom finns en skola för synskadade elever med ytterligare funktionshinder samt en skola för gravt språkstörda elever. Specialskolan har ett utökat ansvar för eleverna,

som exempelvis för fritidsaktiviteter, resor och för vissa elevers boende. Skolplikten i specialskolan är tioårig.

Specialskolan för döva och hörselskadade omfattar fem region-skolor och tre riksskolor. För specialskolan gäller i flertalet ämnen samma kursplaner som för grundskolan. De mål som eleverna i grundskolan ska ha uppnått i slutet av det femte skolåret ska i specialskolan uppnås i slutet av det sjätte skolåret. De mål som eleverna i grundskolan ska ha uppnått i slutet av det nionde skolåret ska i specialskolan uppnås i slutet av det tionde skolåret.

3.3.10.2 Kompetensbehov

Som beskrivits ovan följer särskolan grund- och gymnasieskolans läroplaner. Kursplanerna och verksamheten i stort präglas dock av de speciella och skiftande behov som eleverna har. Precis som i de övriga skolformerna är variationen stor mellan eleverna och deras förmåga. En del elever har en lindrig utvecklingsstörning som kanske bara hindrar dem i vissa ämnen jämfört med elever i grund- eller gymnasieskolan. Andra elever kan ha svåra motoriska problem och djupa inlärningssvårigheter.

Behovet av lärarkompetens är således också skiftande. Utredningen bedömer dock att samtliga lärare i grundsär-, gymnasiesär- och specialskolan behöver ha en speciallärarutbildning inriktad på utvecklingsstörda barn och ungdomar. Det krävs speciallärare med en mer gedigen utbildning inriktad på de funktionshinder det är fråga om.

För studenter som redan under utbildningen vill inrikta sig på särskolan, bör möjligheter till VFU-platser inom särskolan kunna ordnas, med hänsyn tagen till elevernas behov av trygghet och kontinuitet. Examensarbeten ska också kunna skrivas inom detta område.

För specialskolans del gäller att samtliga lärare, förutom sina undervisningsämnen, måste behärska teckenspråk. Dessutom behövs lärare som har fördjupade kunskaper i teckenspråk som undervisningsämne. Grund- och ämneslärare kan, tillsammans med specialpedagogisk expertis, bemanna specialskolan, förutsatt att de genomgått utbildning i teckenspråk som påbyggnad. Sammanhållen lärarutbildning med teckenspråklig inriktning är också en möjlighet för lärosätena att överväga.

3.3.11 Modersmål

Barn och ungdomar med ett annat modersmål än svenska har rätt till modersmålsundervisning. Deltagande i modersmålsundervisning är frivilligt men kommunerna är skyldiga att anordna sådan för alla elever som har ett annat språk än svenska som dagligt umgängesspråk hemma. Eleverna har också möjlighet att, om de behöver, få studiehjälp i andra ämnen på sitt modersmål. De nationella minoriteterna har mer omfattande rätt till modersmålsundervisning, och den särskilda situationen för dessa språk behandlas i avsnitt 3.3.12 nedan. Formerna för modersmålsstöd i *förskolan* varierar mellan olika kommuner. I praktiken får endast 10 procent av de berörda barnen det modersmålsstöd de har rätt till. Andelen barn med modersmålsstöd varierar också kraftigt mellan olika kommuner.⁶⁰

I *grundskolan* utgör modersmål ett ämne med egen kursplan. Ämnet har dock inget garanterat timtal och kan studeras på olika sätt. Eleverna kan studera ämnet modersmål som det så kallade elevens val, som språkval, inom ramen för skolans val eller helt utanför timplanen. Om eleverna läser modersmål utanför timplanebunden tid har de rätt till undervisning i modersmål under sammanlagt sju år av sin skoltid i det offentliga skolväsendet.

I *gymnasieskolan* kan elever läsa sitt modersmål som individuellt val, som språkval eller som utökad studiekurs. Den elev som vill läsa modersmål i gymnasieskolan måste ha betyg i ämnet från årskurs 9 i grundskolan eller motsvarande kunskaper.

Modersmålsundervisning förekommer i olika former. Det vanligaste är att undervisningen äger rum utanför timplanebunden tid, men alternativ finns. I exempelvis sameskolan är merparten av undervisningen på modersmålet. I skolor med språkprofil sker undervisning i vissa ämnen på modersmålet.

Förutom att utveckla kunskaperna i modersmålet syftar undervisningen till att stärka elevernas självkänsla och främja deras utveckling till tvåspråkiga individer med dubbel kulturell identitet och kompetens. Ämnet ska dessutom ge kunskaper om hemlandets kultur och samhällsskick och hjälpa eleverna att följa utvecklingen i hemlandet. För elever med begränsade kunskaper i svenska innebär studiehjälp och undervisning på modersmål att de får möjlighet att utveckla sina kunskaper i olika ämnen samtidigt som de lär sig svenska.

⁶⁰ Enligt myndigheten för skolutveckling.

Lärarsituationen i modersmål är mycket bekymmersam. 53 procent av lärarna är obehöriga.⁶¹ Även om modersmållärare finns som en inriktning om 210 högskolepoäng i examensbeskrivningen för nuvarande lärarexamen, har ingen reglerad utbildning bedrivits sedan 1991. Sedan 2004 finns dock en lärarutbildning i arabiska med didaktisk inriktning som delvis ges som distansutbildning i samarbete mellan Malmö högskola och universiteten i Göteborg, Lund, Stockholm och Uppsala.

Flera av språken i fråga återfinns bland de så kallade småspråken som i olika omgångar varit föremål för särskild uppmärksamhet. Den ”krysslista” som upprättades under 1980-talet och enligt vilken vissa lärosäten åtog sig särskilt ansvar för språk med svagt studentunderlag blev i 2000-talets början alltmer obsolet. 2006 upprättade regeringen, i samverkan med lärosätena, en ny lista med 19 språk där ansvaret fördelades mellan sex universitet. För fem av dessa språk, som var helt nya som universitetsämnen, gavs vissa utvecklingsmedel.

För att kunna återuppta lärarutbildning i modersmål, och skapa möjligheter till fortbildning för obehöriga modersmållärare, krävs en målmedveten satsning från regeringens sida. Erforderliga resurser behöver tillskjutas för uppbyggnad av långsiktigt hållbara forsknings- och undervisningsmiljöer i språken. Det vore också av stort värde om ett ämnesdidaktiskt centrum kunde få ett övergripande ansvar för frågor som rör modersmål och andraspråksdidaktik.

I detta sammanhang bör också nämnas Högskoleverkets löpande uppdrag att validera utländska examina för att dessa lärare ska kunna arbeta i den svenska skolan.

3.3.12 Nationella minoritetsspråk

Utredningen fick den 17 april 2008 tilläggsdirektiv bland annat gällande de fem nationella minoritetsspråken⁶² finska, meänkieli, samiska, romani chib och jiddisch. Tilläggsdirektivet gav utredningen i uppdrag att utreda hur ”examensbeskrivningen i moders-

⁶¹ Skolverket (2007/2008). *Personal i grundskolan*.

⁶² Två av dessa (samiska och romani chib) har varianter som uppvisar så stora skillnader att man kan diskutera om det rör sig om egna språk. Utredningen går inte in i denna diskussion utan talar för enkelhets skull om fem språk, väl medveten om att det språkvetenskapligt sett kan röra sig om fler språk. I analyserna av kompetensbehovet för respektive språk nedan tas dock frågan upp på nytt.

mål bör utformas inom lärarutbildningens ram för att täcka behovet av lärare i minoritetsspråk i grundskolan och i gymnasieskolan”. Dessutom skulle förslag lämnas på hur utbildningen kunde göras attraktiv så att lärarbehovet täcktes.

Enligt den av Sverige år 2000 undertecknade europeiska stadgan om landsdels- eller minoritetsspråk⁶³ ska följande garanteras:

- tillhandahållande av lämpliga former och medel för undervisning i och studier av landsdels- eller minoritetsspråk på alla vederbörliga nivåer,
- tillhandahållande av möjligheter för dem som inte talar ett landsdels- eller minoritetsspråk och som bor i det område där ifrågavarande landsdels- eller minoritetsspråk används, att lära sig detta om de så önskar,
- främjande av studier och forskning om landsdels- eller minoritetsspråk vid universitet eller motsvarande läroanstalter.

I dag krävs minst fem elever i en kommun för att den ska bedriva någon modersmålsundervisning. Detta gäller dock, i enlighet med det ovanstående, inte de nationella minoritetsspråken. Kommunerna är alltså skyldiga att anordna undervisning i språken. Emellertid kan denna undervisning inskränka sig till ”vanlig” modersmålsundervisning en eller ett par timmar i veckan, vilket i praktiken inte skiljer de nationella minoritetsspråken från andra språk. Denna typ av undervisning syftar till att den enskilda eleven ska kunna upprätthålla kontakten med sitt modersmål. Avsikten med att ge fem språk status av nationellt minoritetsspråk är bland annat att garantera språkens fortbestånd i Sverige, vilket kräver mer långtgående åtgärder än ett par timmars modersmålsundervisning.

Det kan – och bör – diskuteras vilken omfattning dessa åtgärder bör få.⁶⁴ Denna utredning är inte rätt forum för en sådan diskussion, men det är lätt att konstatera att Sverige ligger långt efter andra länder inom och utom EU när det gäller satsningar på undervisning i nationella minoritetsspråk. En lärarutbildning kan inte byggas upp från ingenting. Samtidigt är det viktigt att undvika det ”moment 22” som flera av språkens organisationer framfört – eftersom det inte finns utbildning, finns inga behöriga lärare, och om

⁶³ Regeringskansliet (2007). *Sveriges rapport till Europarådet om den europeiska stadgan om landsdels- eller minoritetsspråk* (SÖ 2000:3. Del II artikel 7, punkt 1f-h).

⁶⁴ Skolverket lyfte redan 2005 fram behovet av åtgärder och satsningar på detta område i sin rapport ”De nationella minoriteternas utbildningssituation”.

inga behöriga lärare finns blir det ingen undervisning. Om de politiskt ansvariga menar allvar med att slå vakt om minoritetsspråken, och följa den stadga Sverige förbundet sig till, måste det åtföljas av resurser på flera olika nivåer vad gäller utbildningen:

På *nationell* nivå måste beslut fattas som möjliggör riktat stöd för uppbyggnad av vetenskapliga miljöer för språk vid lämpliga universitet och högskolor. Det räcker då inte att bara ge ett lärosäte ett särskilt ansvar för språket. Detta ansvar måste garanteras över tid och åtföljas av tillräckliga ekonomiska resurser för att medge forskning och utbildning. För att inte splittra resurserna bör de koncentreras till ett lärosäte per språk, vilket också faller sig naturligt i de fall ett lärosäte ligger i den region där majoriteten av de talande finns.

Universitet och högskolor som har eller får särskilt ansvar för nationella minoritetsspråk måste besinna detta ansvar och satsa på att utveckla forskning och utbildning i språket.

På *kommunal* nivå måste det tillskapas en garanti för att elever ska få all sin undervisning på minoritetsspråket. En rimlig förutsättning är att ett elevunderlag finns i kommunen, eller tillsammans med angränsande kommuner. Möjligheten att starta fristående skolor med undervisning i minoritetsspråken bör övervägas av språkorganisationerna. Fler läromedel måste också tas fram på språken i fråga.

Behovet av lärarkompetens är tudelat: det krävs såväl lärare som undervisar *i* språken som lärare som undervisar *på* språken. I det första fallet innebär det att språklärare behöver utbildas. I det andra fallet behöver personer som talar språket lockas till att utbilda sig till lärare, och helst bör också särskilda lärarutbildningsmiljöer inriktade på språket tillskapas.

För att insikten om minoritetsspråkens ställning ska nå djupare krävs också att *alla* lärarstuderande orienteras om språken och de talandes rättigheter. Detta bör förmedlas inom ramen för den utbildningsvetenskapliga kärnan, lämpligen i momentet utbildningsorganisation och villkor, demokratins grunder.

Utredningen har funnit att problembilden är relativt likartad mellan de fem språken. Trots en viss revitalisering kulturellt sett och ett större intresse bland ungdomar minskar antalet som studerar språken stadigt på alla nivåer. Även om finska och samiska är etablerade ämnen inom högskolan, undgår de inte problemen. Tvärtom riskerar finskan, som inte på samma sätt som de andra ses som ett minoritetsspråk, att behandlas än mer styvmoderligt. Till

detta kommer också att de finsktalande är betydligt mer spridda över landet än de andra grupperna.

Det krävs också strukturella och pragmatiska lösningar för att förbättra språkens chanser. Kunskaper i minoritetsspråk bör ses som meriterande vid tillsättning av lärartjänster, i synnerhet i regioner med många talande i språket i fråga. Det faktum att språkkurser i gymnasieskolan framöver ska viktas högre i merit hänseende kan öka språkens attraktivitet som tillval. Betyg i minoritetsspråk kan slutligen uppställas som särskild behörighet vid de lärosäten som anordnar utbildning i språket.

För att i någon mån kompensera för bristen på skolundervisning hitintills, och underlätta införandet av lärarutbildning i och eventuellt på de fem språken, bör preparandutbildningar övervägas. Dessa kan anordnas i lärosätenas regi, men samverkan kan exempelvis ske med folkhögskolor och studieförbund. Dessa preparandutbildningar kan, förutom att stärka språkkunskaperna hos de studerande, också erbjuda kompletterande kurser i ämnen där de sökande kan sakna behörighet.

För lärarutbildning i minoritetsspråken måste en vetenskaplig grund finnas, dvs. att forskning i och kring språket bedrivs vid ett svenskt eller nordiskt lärosäte. Det senare är värt att poängtera, kanske i synnerhet för den samiska språkgruppen men även för andra språk. Samverkan på nordisk nivå kan underlätta uppbyggnaden av ämnena i fråga. Tvåspråklighetsdidaktik bör finnas med som ett självklart inslag i lärarutbildningen inriktad på minoritetsspråk.

Vad gäller rekryteringsproblematiken slutligen kan en del av de åtgärder som föreslagits ovan underlätta situationen. Bristen på lärarstuderande härrör dock med automatik från bristen på skolundervisning, men målmedvetna satsningar från stat och kommuner kan på sikt råda bot på detta. Det krävs dock också att språkens egna organisationer och de talande, i synnerhet föräldrar, uppmuntrar och engagerar barn och ungdomar till vidare studier. För vissa av språken finns också historiska förklaringar till att relativt sett färre elever bedriver högre studier.

Sameskolan

För den samiska språkgruppen finns sedan länge en särskild skolform, sameskolan. Samiska barn har enligt skollagen rätt att fullgöra sin skolplikt i sameskolan istället för i grundskolan. Utbild-

ningen i sameskolan har en samisk inriktning och omfattar årskurserna 1–6, vilket motsvarar grundskolans sex första år. Grundskolans kursplaner gäller också för sameskolan. Därutöver har sameskolan en kursplan i ämnet samiska. I årskurserna 7–9 går samiska barn i grundskolan.

3.3.13 Fritidspedagogik

Nuläge och tillbakablick

Läroutbildning med inriktningar på fritidspedagogik och fritidsverksamhet omfattar i dag 210 högskolepoäng eller 3,5 år. Det är dock få studerande som väljer någon av dessa inriktningar, vilket till viss del hänger samman med otydligheten i dagens läroutbildning. Ett annat, och sannolikt tyngre vägande skäl, är att fritidspedagogerna omfattas av ett annat avtal med sämre löner och andra arbetsvillkor än lärarna.

Före 2001 utbildades 500–600 fritidspedagoger per år, men med den nya läroutbildningen är det endast 100–200 som examineras med inriktning enbart mot fritidshem. Betydligt fler, cirka 3 200, har dock examina med inriktning även mot fritidshem, förutom förskola och grundskolans tidigare år. Mycket få av dessa avser dock att arbeta i fritidshem.⁶⁵ Arbetsmarknadsläget kan emellertid göra att personer som har tänkt att arbeta i grundskolan söker sig till fritidshem istället. Enligt Skolverkets prognos är behovet av antalet examinerade de närmaste fem åren cirka 1 000 fritidspedagoger per år.⁶⁶

Fritidspedagogyrket och fritidshemmen har sitt ursprung i de s.k. arbetsstugorna som tillkom i städerna under slutet av 1800-talet. Syftet var att ge skolbarn till förvärvsarbetande mödrar en meningsfull sysselsättning under några timmar efter skoldagens slut. Fostransuppdraget var tydligt eftersom barn som sprang vind för våg riskerade att bli ett senare problem för skolan. God fritidsverksamhet sågs därför som en viktig förebyggande verksamhet. Bland lärarna fanns tidigt ett intresse för vad barnen lärde sig utanför skolan och en insikt om att en meningsfull fritid hade betydelse för skolresultaten. Folkskollärarna med Fridtjuv Berg i spetsen tog initiativ till de första arbetsstugorna. Det var vanligt att

⁶⁵ Högskoleverket (2004). *Lärostudierandes val av inriktning*.

⁶⁶ Skolverket (2008). *Lärare inom förskola, skola och vuxenutbildning. 2008 års prognos av behovet av och tillgången på lärare 2008–2022*.

folkskollärare var föreståndare för arbetsstugorna, som ända in på 1950-talet även bemannades av slöjdlärare och Fröbelpedagoger. Denna pedagogik innebar en betoning på lekens, naturens och miljöns betydelse för barnens utveckling.

Fritidshemmen, med verksamhet på förmiddagar och eftermiddagar, blev verklighet på 1950-talet. Den första fritidspedagogutbildningen startade 1964 vid förskoleseminariet i Norrköping i form av en utbildning för ledare för fritidshem. 1965 tillsattes en statlig utredning som resulterade i beslut om en tvåårig yrkesskoleutbildning av ledare för fritidshem och lekplatsverksamhet med benämningen fritidspedagoger. Med Lgy 70 och beslutet om integrerad gymnasieskola blev utbildningen av fritidspedagoger en specialkurs inom den nya gymnasieskolan. Utbildningen var till stor del en kopia av förskollärarytbildningen, men tyngdpunkten kom att ligga på hur man skulle ta hand om yngre skolbarn. De flesta lärare på utbildningen var själva förskollärare och det var också handledarna på fritidshemmen, där eleverna gjorde sin praktik. Förskolans pedagogik och förskolans kultur har länge ansetts i princip innefatta även fritidshemmen, och förskollärare och fritidspedagoger har i viss mån setts som utbytbara med varandra.⁶⁷ Det fanns också en 50 veckors utbildning för personer som hade lång erfarenhet av familjehushåll och minst 3 års praktik i fritidshem, parklek, klubbverksamhet eller annan liknande barn- och ungdomsverksamhet.

Frågan om utbildning av fritidspedagoger för fritidshemmen togs upp av Barnstugeutredningen 1975.⁶⁸ Ett resultat av detta blev att utbildningen kom att räknas till undervisningsyrkena i samband med universitets- och högskolereformen 1977. Från början var det en tvåårig utbildning för dem som hade praktik i fritidshem och utan praktik 2,5 år. Det fanns också en kortare utbildning om 50 poäng för dem som hade långvarig praktik och speciella förkunskaper. Utbildningen förlängdes 1993 till tre år i samband med tillkomsten av det barn- och ungdomspedagogiska programmet med två inriktningar, en för förskollärare och en för fritidspedagoger.

På förslag av SIA-utredningen⁶⁹ fattade riksdagen beslut om en mera flexibel användning av resurserna för skolans arbete, vilket innebar att eleverna skulle få en samlad skoldag med fasta tider för skoldagens början och slut, inom vilka både läroplansbundna och

⁶⁷ Hansen, Monica (1999). *Yrkeskulturer i möte*.

⁶⁸ SOU 1975:67. *Utbildning i samspel*.

⁶⁹ Prop. 1975/76:39. *Skolans inre arbete m.m.*

s.k. fria aktiviteter skulle rymmas. De fria aktiviteterna skulle utformas i samarbete med fritidshem, fritidsgårdar och föreningslivet i kommunen. I regeringsförklaringen i mars 1996 slogs fast att förskolan, skolan och skolbarnomsorgen skulle integreras för att förbättra grundskolans första viktiga år. Ett första steg i detta integrationsarbete var att ta fram ett samlat måldokument för den del av förskolan som rörde sexåringarna, den obligatoriska skolan och skolbarnomsorgen.⁷⁰ I direktiven till kommittén diskuteras barns tidiga lärande som en del av det livslånga lärandet. Här uttrycks att både förskola, skola och fritidshem har viktiga uppgifter när det gäller att skapa likvärdiga livsvillkor. Vidare måste de olika delarna i barns lärande harmoniera med varandra. Förskola, skola och skolbarnomsorg förutsätts därmed verka i ett sammanhang.

I måldokumentet för förskolan, skolan och fritidshemmen (senare Lpo 94) kommer helhetsperspektivet på barns utveckling och lärande i den pedagogiska verksamheten till tydligt uttryck. I skolans uppdrag ska ingå att inte bara utveckla elevernas intellektuella anlag utan också deras fysiska, praktiska och konstnärliga möjligheter, och därmed ge utrymme för skapande, lek och fantasi.

En följd av att fritidshemmen knöts närmare skolan blev att det ansvar för fritidshemmen som Socialdepartementet tidigare hade, övertogs av Utbildningsdepartementet 1998 och bestämmelserna överfördes till skollagen. Skolverket är numera tillsynsmyndighet och utfärdar kontinuerligt allmänna råd om hur kvaliteten i fritidshemmen bör främjas.⁷¹ Fritidshemmen styrs av Lpo 94 som omarbetades 1998 för att gälla också för fritidshemmen och den skolfria tiden. Den fortsatta utvecklingen fram till i dag har inneburit att allt fler fritidshem har integrerats i skolans lokaler och att fritidspedagogerna numera ingår i skolans arbetslag och deltar i undervisningen på olika sätt.

Analys av kompetensbehoven

Fritidshemmens uppgift är att genom pedagogisk verksamhet komplettera skolan, erbjuda barn en meningsfull fritid och stöd i elevernas utveckling och lärande. Fritidshemmet ska också ge barn den omsorg som krävs för att föräldrarna ska kunna förena föräld-

⁷⁰ SOU 1997:21. *Växa i lärande – förslag till läroplan för barn och unga 6–16 år.*

⁷¹ Skolverket (2007). *Kvalitet i fritidshem.* Allmänna råd och kommentarer.

raskap med förvärvsarbete och studier. Syftet med den ökande integrationen mellan förskola, fritidshem och skola är att all pedagogisk verksamhet för barn och unga ska ses som en helhet och som en del i ett livslångt lärande. Tidigare förknippades fritidspedagoger framför allt med omsorg och aktiviteter som hade med barns och ungdomars fritid att göra.

Verkligheten för fritidspedagoger numera är att de ofta får en skolkulturellt förankrad lärarfunktion såväl på lektioner som i andra undervisningssammanhang. Fritidspedagogernas arbete har i ökande grad allt mer förlagts till den obligatoriska skoldagen som stöd till skolans undervisning. Fritidspedagogen har därmed blivit ett slags "hjälp lärare".⁷² Integreringen av skola och fritidshem har medfört att det har blivit svårt att karaktärisera drag i en specifik "fritidspedagogisk identitet" eller "fritidspedagogkultur". En bidragande orsak till det är att forskningen inom detta område är sparsamt förekommande, men också att fritidshemmen i praktiken har hört samman med förskolan i flera decennier.⁷³ Fritidspedagogens yrke beskrivs i många examensarbeten och av verksamma fritidspedagoger som "luddigt". "Vi är en utrotningshotad grupp" säger t.ex. en fritidspedagog som arbetat i yrket 23 år och som vill värna om omsorgsdelen i yrket. Utvecklingen tycks dela yrkeskåren i två grupper: de som välkomnar utvecklingen mot en förtydligad lärarroll och ett vidgat kunskapsuppdrag, och de som vill värna om en mer traditionell omsorgsinriktad fritidspedagogik med inriktning enbart på fritiden och aktiviteter som drama, rörelse och lek. I det första fallet ses barnen som de största vinnarna, när lärare och fritidspedagoger samverkar utifrån en helhetssyn på barns utveckling och lärande.⁷⁴ I det andra fallet anser man att samverkan visserligen är bra för barnen, men fritidspedagogens verksamhet borde handla enbart om fritiden. Dessutom anses fritidspedagogerna ha förlorat på samarbetet med skolan genom att de i allt väsentligt har fått underordna sig skolans villkor.

I direktiven till denna utredning fanns ett uppdrag att utreda behovet av en särskild fritidspedagogexamen. Det uppdraget har utgått och enligt tilläggsdirektiv ska utredaren istället ge förslag på hur en examensbeskrivning för lärare för förskoleklassen och grundskolans tidigare årskurser bör utformas för att även täcka

⁷² Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare: Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*.

⁷³ Hansen, M. (1999).

⁷⁴ Axiö, A. & Johansson, I. (1999). Tre kulturers möte i vardagen. *Pedagogiska Magasinet*, 1.

behovet av lärare i fritidshemmen. Regeringens vilja är att ansvaret för den pedagogiska verksamheten på fritidshemmen bör ligga på utbildade lärare.

Den pedagogiska verksamheten i fritidshemmen tillskrivs, enligt läroplanen Lpo 98, funktionen att bidra till elevernas lärande både i och utanför skolan samt att ge omsorg och meningsfull fritid. De fritidspedagoger som arbetar både i skolan och i fritidshemmet bör därmed ha en lärarexamen med fritidspedagogisk inriktning som ger behörighet för läraranställning i både fritidshemmet och grundskola. Med tanke på att skolbarnomsorgen enligt skollagen omfattar barn till och med tolv år bör en lärarutbildning med fritidspedagogisk inriktning omfatta även dessa ålderskategorier och inte begränsas enbart till åldersgruppen 6–9 år. Siffror från Skolverket visar att utvecklingen går mot att allt fler barn vistas på fritidshem – 78 procent av alla 6–9-åringar är inskrivna och behoven ökar.⁷⁵ För att upprätthålla och fortsatt utveckla god kvalitet i fritidshemmen förutsätts dock att det finns tillgång till personal som har god pedagogisk kompetens.

Vad kännetecknar då fritidspedagogiken? Mycket av det innehåll som beskrivs som fritidspedagogikens särdrag finns också som innehåll i moment som handlar om fostran för de yngre ålderskategorierna. Fritidspedagogiken lägger ett starkt fokus på

- relationer och utveckling av social kompetens hos barn och unga
- identitetsutveckling och identitetsskapande aktiviteter
- tekniska, estetiska och praktiska verksamheter
- lek, rörelse och utomhusverksamhet.

Till den fritidspedagogiska kompetensen hör förmåga att skapa och finnas med i sammanhang som främjar utvecklingen av läroplanens allmänna, ej kursplanestyrd, mål – exempelvis att främja jämställdhet och demokratisk fostran samt att hantera konflikter.

Fritidspedagogisk kompetens innebär vidare att vara ämneskunnig inom de kunskapsområden man arbetar inom. De ämnesdidaktiska kunskaperna måste dock bygga på att lärande omfattar olika ålderskategorier och kan ske i olika miljöer både inom och utanför skolans sammanhang.

Fritidspedagogisk kompetens innefattar också kunskap om läroprocesser, individ- och gruppprocesser, ledarskap och utomhus-

⁷⁵ Skolverket (2007). *Bättre koll på läget*. Skolverkets lägesbedömning 2007 – kortversion.

pedagogik. En grundläggande och väletablerad del av den fritidspedagogiska kompetensen är individens identitetsutveckling och relationer till andra. Fritidspedagogiken kan spela en viktig roll i konflikthantering och förebyggande av mobbning.

Dessutom behövs goda kunskaper i psykologi, socialpsykologi och antropologi för att kunna arbeta med relationer och med utvecklingen av barns och ungas sociala kompetens. Kulturkompetens behövs för att utveckla pedagogiska verksamheter som är mångkulturellt adekvata.

För att bli behörig att verka som lärare i grundskolans förskoleklassen och grundskolans årskurs 1–6 behövs också utökade kunskaper och färdigheter när det gäller ämnesinnehåll och ämnesdidaktik relaterat till det lärande som sker i skolan.

DEL II En ny lärarutbildning, förslag och rekommendationer

4 Nya utbildningar och examina

4.1 Allmänna överväganden och principskiss

Utredningen föreslår att

två nya yrkesexamina:

- *grundlärarexamen*
- *ämneslärarexamen*

ersätter den nuvarande lärarexamen.

Att utredningen efter moget övervägande kommit fram till att föreslå just två examina har flera orsaker. Som bakgrundsteckningen i kapitel 2 visat, har konstruktionen med en lärarexamen visat sig fungera mindre väl. En återgång till många examina (fram till 2001 fanns åtta) skulle dock hindra den tydlighet och relativa rörlighet som strukturen nu ger. Kompetensanalysen har visat att även om varje kategori lärare behöver ett specifikt innehåll, finns också mycket som förenar inriktningarna inom varje examen. Internationellt sett är två lärarexamina vanliga, där skiljelinjen mellan de båda lärarkategorierna förenklat sett går mellan barn och ungdom, mellan lärare som undervisar i nästan alla ämnen i en klass och lärare som koncentrerar sig på ett eller ett par ämnen.

De båda termerna grund- och ämneslärare kräver också förklaringar. *Grundlära*arna får en bred ämneskompetens för att undervisa barn i förskola, förskoleklass, fritidshem och grundskolans årskurs 1–6. De lägger därmed den helt nödvändiga *grunden*, självfallet i de centrala färdigheterna läsning, skrivning och räkning men också i andra ämnen. *Ämneslära*arna får en smalare ämneskompetens för att *fördjupa* ämneskunskaperna för ungdomar och vuxenstuderande i grundskolans årskurs 7–9, gymnasieskolan och vuxenutbildningen.

Till kategorin ämneslärare förs även lärarna i sådana ämnen som har speciella förutsättningar: yrkesämnena, praktiska och estetiska ämnen.

Den längd som föreslås för respektive inriktning bestäms av omfattningen på det innehåll som inriktningen enligt kompetensanalysen bör ha. Vissa utbildningar har därmed blivit längre än i dag, och vissa har blivit kortare. Tack vare att utbildningarna också leder till generella examina finns inga "akademiska återvändsgränder". Från alla inriktningar kan man därmed lätt gå vidare och bredda eller fördjupa sina kunskaper på en högre nivå.

Utredningen föreslår att

utbildningen till *grundlärare* får fyra inriktningar:

- förskola
- förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3
- grundskolans årskurs 4–6
- fritidshem.

För den första inriktningen, på förskolan, föreslås utbildningen omfatta tre års heltidsstudier med möjlighet till ett års påbyggnadsutbildning för undervisning i förskoleklassen. För de tre övriga inriktningarna omfattar utbildningen fyra års heltidsstudier.

Utredningen föreslår att

utbildningen till *ämneslärare* får fyra inriktningar:

- allmänna ämnen, grundskolans årskurs 7–9
- allmänna ämnen, gymnasieskolan och vuxenutbildningen
- yrkesämnena, gymnasieskolan och vuxenutbildningen
- praktiska och estetiska ämnen.

Utbildningen föreslås omfatta fyra års heltidsstudier för lärare i årskurs 7–9, med möjlighet till ett års påbyggnadsutbildning för undervisning i ett tredje ämne. För gymnasielärare i allmänna ämnen omfattar utbildningen fem års heltidsstudier. Lärare i yrkes-

ämnena studerar ett och ett halvt år (vid heltidsstudier) som påbyggnad till relevant och validerad yrkeserfarenhet eller tidigare studier. Lärare i praktiska och estetiska ämnen utbildas för alla årskurser där respektive ämne förekommer och utbildningen föreslås omfatta fyra år.

För att höja utbildningarnas attraktionskraft och betona att det är fråga om akademiska yrkesutbildningar kommer dessa program också att leda till generella examina: högskoleexamen, kandidatexamen, magisterexamen eller masterexamen beroende på utbildningslängd. Samtliga utbildningar är därigenom anpassade till den så kallade Bologna-modellens struktur med möjligheter att gå vidare på högre nivåer, inte minst till forskarutbildning. Uppläggningsförbättringarna förbättrar möjligheterna att förlägga delar av utbildningen utomlands, vilket bidrar till ökad internationalisering.

Ämneslärarexamen kan också nås efter en tre terminer lång påbyggnadsutbildning efter det att erforderliga poäng i relevanta ämnesområden tagits. Denna grupp får inte någon generell examen. Man kan dock räkna med att många av de sökande till denna påbyggnadsutbildning, vilka har akademiska studier bakom sig, redan kan ha tagit en generell examen, alltifrån kandidat- till doktorsexamen.

Principskiss, nya examina

Yrkesexamen (Årskurs)	Grundlärare				Ämneslärare				
	Inriktning Förskola ¹	Inriktning F-klass-3	Inriktning 4-6	Inriktning fritidshem	Inriktning 7-9 ² (två ämnen)	Inriktning Gy (två ämnen)	Inriktning praktiska och estetiska ämnen ³	Yrkes- ämnen Gy ⁴	Alternativ ingång ⁵
Fritidshem									
Förskola									
F-klass									
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
Gy 1									
Gy 2									
Gy 3									
Utbildningens längd	3 år	4 år	4 år	4 år	4 år	5 år	4 år	1,5 år	1,5 år
Generell examen	Kandidat	Magister	Magister	Magister	Magister	Master	Magister	Högskole- examen	

Med svart i tabellen ovan avses skolformer/årskurser som respektive kategori i första hand har utbildning för. Med grått avses skolformer/årskurser där kompetensen beror på individuella val, eventuella fördjupningar eller tidigare studier.

4.1.1 Lärarutbildningen i förhållande till förskolans organisation

Lärarsituationen i förskolan kompliceras av det faktum att verksamheten bedrivs av två grupper, förskollärare och barnskötare, varav endast den ena räknas som lärare och har en högskoleutbildning. Barnskötarna har normalt gymnasieutbildning från barn- och fritidsprogrammet eller motsvarande. Arbetsfördelningen mellan

¹ Med möjlighet till ettårig påbyggnadsutbildning som leder till magisterexamen och kompetens att undervisa även i förskoleklass.

² Med möjlighet till ettårig påbyggnadsutbildning som leder till masterexamen och ger kompetens i ett tredje undervisningsämne eller djupare kompetens för gymnasieskolan.

³ Dessa lärare utbildas för ett eller två ämnen (se avsnitt 4.5.3).

⁴ Förkunskapskrav: relevant och validerad yrkeserfarenhet eller relevanta tidigare akademiska studier.

⁵ Förkunskapskrav: för undervisning i årskurs 7-9 minst 90 hp inom ett huvudområde, för undervisning i gymnasieskolan minst 120 hp inom ett huvudområde.

dessa grupper varierar mellan kommuner och mellan förskolor. Dessa två grupper utgör 89 procent av förskolans personal (2007), och bland resterande elva procent av personalen finns fritidspedagoger, fritidsledare, övriga lärare och personer utan relevant utbildning. Totalt i landet är 49 procent av förskolans personal förskollärare och 52 procent har pedagogisk högskoleutbildning, men det finns stora regionala skillnader. Andelen med pedagogisk högskoleutbildning varierar mellan länen, från 40 (Stockholms län) till 69 procent (Kalmar län) och mellan kommunerna, från 29 (Ragunda) och 84 procent (Hammarö).

4.1.2 Lärarutbildningen i förhållande till grundskolans organisation

En av grundtankarna bakom det uppbyggande av lärarutbildningens kategorier som LUK 97 föreslog var att göra lärarna mer flexibla i förhållande till skolans organisation, som med kommunaliseringen och det ökande antalet friskolor blivit alltmer differentierad. Uppdelningen i olika kategorier skulle därför inte längre vara relevant.

Denna utredning föreslår en övergång till två examina och ett antal tydliga inriktningar, vilket kan väcka en del frågor kring konsekvenser för skolans organisation. Om grundskolan inte längre är organiserad i stadier, kommer de framtida lärarna att kunna arbeta inom just de årskurser utbildningen förberett dem för? Och riskerar lärarutbildningen att låsa fast skolorna i en struktur som inte motsvarar organisationen? Tabellen nedan visar hur grundskolan, såväl i kommunal som fristående regi, organiserades i enheter 2007:

Organisationsform	Antal skolor (i procent)	Antal elever (i procent)
1-3	7,7	2,3
1-5	15,1	9,9
1-6	39,9	28,0
1-9	20,3	33,5
4-6	1,0	0,4
4-9	2,4	4,1
6-9	5,4	9,2
7-9	8,0	12,7

De två med grått i tabellen markerade organisationsformerna överensstämmer inte med den föreslagna organisationen av lärarutbildningen. Problemen ser olika ut för de två organisationsformerna. I

skolor med årskurs 1–5 uppstår ett kompetensöverskott, då lärarna för årskurs 4–6 endast kan undervisa i två av sina årskurser. I skolor för årskurs 6–9 riskerar dock en kompetensbrist i årskurs 6 att uppstå på lång sikt. Denna kan lösas på olika sätt: genom att skolorna organiseras på annat sätt (minskning till 7–9 eller utökning till 4–9), genom att lärare för årskurs 4–6 anställs för endast årskurs 6 eller att sådan kompetens lånas in för del av tjänstgöringen. Det gäller dock att komma ihåg att detta problem, om dagens organisation bibehålls oförändrad, omfattar drygt fem procent av skolorna och drygt två procent av eleverna (eleverna i årskurs 6 i 6–9-skolor). 1–9-skolor kan dock vara uppdelade i 1–5 respektive 6–9 utan att det syns i statistiken. För dessa skulle förändringen bli en intern organisationsfråga.

En annan problematik rör lärare från nuvarande och tidigare lärarutbildning med större årskursomfattning än den nu föreslagna. På lång sikt, när allt fler lärare har genomgått den nya utbildningen, blir en konsekvens för lärarna med de två äldre utbildningarna att de inte längre kommer att kunna tjänstgöra inom hela det årskursspann de är utbildade för. Redan i dag är dock en betydande del av tidigare- och senarelärarna begränsade till färre årskurser eftersom endast en knapp fjärdedel av skolorna täcker hela deras årskursomfång: endast i 1–9- respektive 4–9-skolorna kan dessa lärare verka som avsett.

De rent organisatoriska problemen ska dock inte överdrivas. Redan i nuläget har skolledare i grundskolan att hantera lärare från (i huvudsak) tre utbildningssystem: stadielärare utbildade 1967–1988, tidigare- och senarelärare utbildade 1988–2004 samt lärare från den nuvarande sammanhållna utbildningen. Skolledarna kommer att behöva göra fortlöpande kompetensbehovsanalyser, och samråda med lärarna hur arbetet bör organiseras för att lärarna ska kunna undervisa inom de årskurser de har utbildning för. Organisationen av lärarna i arbetslag underlättar dessutom situationen med personal från olika utbildningssystem genom att lärarna kan komplettera varandras kompetenser. Utredningen vill också peka på fortbildning och kompetensutveckling som lösningar på de kompetensluckor som kombinationen av lärare med olika utbildning kan orsaka i skolorna.

För årskurs 7–9 föreslår alltså utredningen att de lärarstuderande i normalfallet utbildas för två ämnen, med möjlighet att komplettera med ett tredje ämne. Som framgått av kompetensanalysen i kapitel 3.3.5 menar denna utredning att ämneslärare

måste ha gedigna kunskaper i sina enskilda undervisningsämnen. Ett undervisningsämne kan alltså inte vara ett blockämne av typen SO eller NO, utan motsvarar enskilda ämnen som historia eller biologi.

I dag undervisar många lärare blockvis, och vissa har också fått sin utbildning blockvis. Dessa lärare har i exempelvis Rikskommissionens studie av lärarkompetensen⁶ räknats som behöriga i samtliga ämnen som ingår i blocken. Det är svårt att analysera i detalj hur en övergång till en modell där lärare utexamineras med ett till tre av blockämnena kommer att påverka skolans organisation. Självklart kommer denna övergång att få konsekvenser, när blockutbildade lärare ska ersättas med nyutbildade som inte får behörighet att undervisa i alla ämnena. Utredningen menar dock att den kraftiga kvalitetshöjning av nivån på ämneskunskaperna som förslaget innebär uppväger de praktiska problem som under en övergångsperiod kan uppstå.

Utredningen föreslår också att lärare i estetiska ämnen ska kunna utbildas för ett ämne eller ämnesområde. Under en tid har denna grupp också utbildats för ytterligare ett eller flera ämnen. Enligt Skolverket (2005) sköttes merparten av undervisningen i de praktiska och estetiska ämnena i årskurs 7–9 av lärare med de särskilda examina, vilka således utbildats för ett ämne. Maximalt 12 procent av lärarna i dessa ämnen hade examen från nyare lärarutbildning. I årskurs 1–6 sköttes en majoritet av undervisningen i praktiska och estetiska ämnen av låg- och mellanstadielärare (som fick utbildning i flera av ämnena) och av lärare med de särskilda examina. Gruppen obehöriga lärare var, i synnerhet på högstadiet, ganska stor, och det kan också noteras att medelåldern var särskilt hög för lärare i slöjd och hem- och konsumentkunskap. Lärare i praktiska ämnen i grundskolan utbildas enligt utredningens förslag normalt i två ämnen. Det kommer alltså att kunna vara svårt för dessa lärare att få tjänster med undervisning i båda sina ämnen, när ettämneslärarna i praktiska ämnen pensioneras.

Dagens situation innebär inte heller att alla lärare har garanterade heltidstjänster på en och samma skolenhet, och att en övergång till utredningens föreslagna struktur för utbildningen plötsligt skulle skapa många deltids- och kombinationsanställningar. Många skolor, i synnerhet i glesbygd men även en del fristående skolor, är så små att det knappt går att skapa heltidstjänster ens inom de stora

⁶ Rikskommissionen (2005). "Rätt utbildning för undervisningen".

undervisningsämnena. För dessa lärare kan kombinationstjänster med fördel skapas med andra verksamheter, som Kulturskolan eller fritidshemmen.

Det kan heller inte vara ett självändamål att alla lärare måste garanteras heltidsanställningar på en och samma skola. Däremot är det av största betydelse att elever undervisas av lärare som har djupa kunskaper i sina undervisningsämnen.

Utredningen konstaterar att

- skolans organisation uppvisar stora variationer
- utredningens förslag till utbildningskategorier endast i liten utsträckning kommer att skapa praktiska problem i skolorna.

4.2 Examensrättsprövning

Den föreslagna strukturen av lärarutbildningen innebär att två nya yrkesexamina ersätter den nuvarande enda lärarexamen. Högskoleverket prövar normalt alla ansökningar om att få utfärda nya yrkesexamina. Utredningen förutsätter därför att lärosätenas nuvarande rätt att utfärda lärarexamen inte automatiskt omvandlas till rätt att utfärda de nya examina, utan att de får ansöka om denna rätt, och att Högskoleverket kommer att pröva dessa ansökningar.

I ansökningarna ska lärosätena redogöra för vilka inriktningar inom grundlärarutbildningen och vilka ämnen inom ämneslärarutbildningen man avser erbjuda, och beskriva sina förutsättningar att bedriva dessa. Inför ansökningarna förutsätts därför ett gediget inventerings- och analysarbete, där också möjligheterna till samverkan mellan lärosäten bör undersökas. Med de högre krav som utredningen förutsätter ska ställas på lärarkompetens och vetenskaplig miljö, är det osannolikt att lärosätena kommer att ansöka om alla de inriktningar de erbjuder i dag.

Vid prövningen av examensrätt för de båda examina torde Högskoleverket komma att använda dels en grupp "generalister" med överblick över hela lärarutbildningen, dels "specialister" som får granska varje inriktning och ämne. Denna modell användes till exempel vid det omfattande arbetet med att granska högskolornas rätt att utfärda masterexamen 2007. Prövningarna tar ställning till om lärosätena har förutsättningar att uppfylla uttalade kvalitetskrav

för respektive inriktning och ämne, och bedömarna lämnar en rapport (som publiceras) med resultaten av granskningen.

De beslut som universitetskanslern sedan fattar på grundval av bedömarnas rapport bör enligt utredningens mening innebära att lärosätenas ansökningar att få utfärda olika inriktningar av grund- respektive ämneslärarexamen bifalls eller avslås. Högskoleverkets tolkning av gällande regler innebär emellertid att examensrätt inte begränsas på inriktnings- eller ämnesnivå. Denna utredning menar dock att lärarutbildningen är ett tydligt exempel på att denna möjlighet måste öppnas. Högskoleförfattningarnas regler om tillstånd att utfärda examina bör därför ändras. För att motivera detta kan följande exempel ges:

Högskolan X ansöker om att få bedriva ämneslärarutbildning i kombinationerna svenska och engelska, historia och samhällskunskap, matematik och fysik. Bedömarna för de fyra första ämnena konstaterar att lärosätet har goda förutsättningar att bedriva utbildning i dessa, medan bedömarna i matematik och fysik konstaterar att förutsättningarna för dessa två ämnen brister. Om inte examensrätten kan villkoras, skulle lärosätet antingen beviljas examensrätt, och alltså få rätt att bedriva ämneslärarutbildning i matematik och fysik utan tillräckliga förutsättningar, eller nekas examensrätt, trots att förutsättningarna är goda i de övriga ämnena. Det ligger alltså såväl i lärosätenas som statens intresse att examensrätt för de båda lärarexamina kan villkoras på inriktnings- eller ämnesnivå.

I motsats till universiteten har inte högskolorna någon generell rätt att utfärda masterexamen⁷, utan dessa får ansöka hos Högskoleverket om rätt att utfärda masterexamen inom specificerade huvudområden. Detta borde egentligen innebära att de högskolor som avser att anordna ämneslärarutbildning som leder till masterexamen skulle prövas även för denna rätt. Denna prövning ska dock kunna samordnas med prövningen av yrkesexamen enligt ovan.

Praxis vid beviljande av nya examensrätter är också att Högskoleverket gör en uppföljning av prövningen efter tre år. Om brister i något eller några ämnen då inte åtgärdats, återkallar Högskoleverket examensrätten efter en viss tid, vilket i exemplet ovan då gäller hela ämneslärarutbildningen, ett nog så starkt incitament att stärka kvaliteten. När de nya generella konstnärliga examina

⁷ Detta gäller inte för masterexamen inom vetenskapsområde som beviljats en högskola.

infördes 2007, gjordes Högskoleverkets granskning på precis detta sätt.

Utredningen föreslår att

- universitet och högskolor får ansöka om rätt att utfärda de nya examina
- att Högskoleverket prövar dessa ansökningar utifrån förutsättningarna i varje inriktning eller ämneskombination
- att examensrätten ska kunna begränsas på inriktnings- eller ämnesnivå.

4.3 Den utbildningsvetenskapliga gemensamma kärnan

Enligt utredningens förslag ersätts det s.k. Allmänna utbildningsområdet av den Utbildningsvetenskapliga kärnan. Det är inte bara en fråga om en ändrad benämning utan grundas på teoretisk analys, empiriska resultat och internationell utblick som utmynnat i att för varje lärare helt centrala kunskapsområden lyfts fram och bildar lärarutbildningens kunskapskärna. Kärnans innehåll kan organiseras i nedanstående åtta moment, som vardera ger 7,5 högskolepoäng, vilket innebär att kärnan ger 60 högskolepoäng eller ett års studier på heltid.

1. Utbildningens historia, organisation och villkor, demokratis grunder
2. Läroplansteori och allmändidaktik
3. Vetenskapsteori, forskningsmetodik och statistik
4. Utveckling och lärande
5. Specialpedagogik
6. Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap
7. Bedömning och betygsättning
8. Utvärdering och utvecklingsarbete

Även om det är möjligt att koncentrationsläsa momenten under ett år, rekommenderas att de sammanhållna lärarprogrammen förlägger momenten som en röd tråd under hela utbildningen, liksom VFU:n. För de fyra sista momenten är det önskvärt att de studerande redan har varit ute på minst en VFU-period. Momenten är tänkta att studeras i den följd som anges ovan. Detta är dock inget som kan föreskrivas i en examensordning. Hela eller delar av den utbildningsvetenskapliga kärnan kan också ges som behörighetsgivande komplettering för anställda ”obehöriga” lärare. VFU:n bör huvudsakligen förläggas till relevant skolform och ålderskategori.

Med ansatsen att den nya lärarutbildningen ska utmärkas av tydligare profilering, djupare samverkan och större koncentration än i dag och med de tydligt specificerade inriktningar som de föreslagna två lärarexamina har blir följderna att det utbildningsvetenskapliga stoffet kan behandlas i mer enhetliga studerandegrupper än vad som gäller för dagens AUO. Det gör också att ett identifierat kunskapsområde kan behandlas och ges tillämpningar som ligger nära eller inom kommande yrkesutövning för respektive studerandegrupp. Exempelvis kan olika innehållsligt fokus läggas på utbildning som rör ”bedömning och betygsättning” eller som rör ”utveckling och lärande” i en studerandegrupp inriktad på yrkesutövning i förskolan respektive i gymnasieskolan. Detta torde utan tvekan leda till att utbildningsinnehållet får större relevans för de studerande i fråga.

4.4 Grundlärare

Utredningen föreslår att

den nya grundlärarexamen får fyra inriktningar:

- förskolan
- förskoleklassen och grundskolans årskurs 1–3
- grundskolans årskurs 4–6
- fritidshemmen.

4.4.1 Inriktning på förskolan

Fram till 2001 fanns en ”barn- och ungdomspedagogisk examen” som förberedde för arbete i förskola och fritidshem. Det kunde därför ses som ett erkännande av förskolläraernas yrkesroll som lärare att gruppen inordnades i den sammanhållna lärarexamen. Frågan kunde ses som betydelsefull också internt inom förskolorna, eftersom läroplanen inte ger något särskilt uppdrag till just de utbildade lärarna i förhållande till barnskötarna⁸.

Samtidigt som förskollärarna inordnades i den gemensamma lärarutbildningen, och därigenom kunde sägas ha fått en statushöjning, suddades emellertid deras identitet ut. Det förskolepedagogiska kunskapsområdet kunde vid sjsättningen av lärarutbildningsreformen inte alltid hävda sig i kampen om utrymme i lärarutbildningen. Många av de lärarutbildare som tidigare var engagerade i lärarutbildning med inriktning på förskola, återfanns vid tiden för Högskoleverkets utvärdering 2005 inom det allmänna utbildningsområdet. Kunskapsinnehållet relaterat till förskolan var på flera lärosäten begränsat, eller i det närmaste obefintligt. Den generella lärarexamensrätten innebar också att lärarutbildning med inriktning på förskolan och grundskolans tidigare år även startats vid lärosäten med uppenbart begränsad lärarkompetens på förskoleområdet.

En annan följd av reformen 2001 blev att antalet sökande minskade kraftigt. Detta gällde i och för sig alla lärarkategorier utom lärarna i praktiska och estetiska ämnen, men har slagit särskilt hårt mot förskolan som har ett stort rekryteringsbehov. Fram till 2012 bedömer Skolverket att cirka 18 000 förskollärare behöver utbildas, dvs. 4 500 per år⁹. Läsåret 2006/07 utexaminerades knappt 5 000 lärare totalt med inriktning på förskolan och grundskolans tidigare år. Om man förutsätter att hälften av dessa väljer att arbeta i förskolan, vilket inte är säkert med tanke på att grundskolans tidigare år är den mest populära kategorin, utbildas alltså 2 000 förskollärare för lite varje år. Dessa vakanser kan visserligen täckas med personal utan högskoleutbildning, men om den politiska viljan att stärka förskolans pedagogiska uppdrag ska bli verklighet krävs att långt fler studenter väljer att inrikta sig på förskolan.

⁸ Regeringen har aviserat sin vilja att genomföra förändringar i förskolans läroplan, som bland annat just skulle ge ett tydligt pedagogiskt uppdrag till lärarna.

⁹ ”Lärare inom förskola, skola och vuxenutbildning”. Skolverkets prognos 2008 över behov av och tillgång på lärare 2008–2022. Redovisning av regeringsuppdrag. För en mer utförlig analys av dimensioneringen, se avsnitt 8.1.

Efter analys av kompetensbehovet föreslår utredningen att grundlärarutbildningen med inriktning på förskolan blir treårig, med möjlighet till ett års påbyggnadsutbildning för fördjupning till undervisning i förskoleklassen. Som framgår av kompetensanalysen i kapitel 3.3.2 ställer förskoleklassen lärarna inför särskilda utmaningar som inte täcks av innehållet i den treåriga förskolläraryt utbildningen. Påbyggnadsåret kan läsas direkt efter den treåriga utbildningen eller efter en tids yrkesverksamhet.

Nedan ges en illustration av hur grundlärarutbildningen med inriktning på förskola skulle kunna läggas upp. VFU-perioder och kurserna i den utbildningsvetenskapliga kärnan har fördelats över hela utbildningstiden. En modul motsvarar 7,5 högskolepoäng (hp).

Termin	Modul	
1	1	Kärnkurs 1
	2	Barns utveckling
	3	Barns utveckling
	4	Kärnkurs 2
2	1	Omsorg, omvårdnad och fostran
	2	Kärnkurs 3
	3	VFU 1
	4	Omsorg, omvårdnad och fostran
3	1	Läs- och skrivinläring
	2	Matematikinläring
	3	Kärnkurs 4
	4	VFU 2
4	1	Naturvetenskap
	2	Estetiska uttryckssätt
	3	Kärnkurs 5
	4	VFU 3
5	1	Barndom
	2	Samverkan
	3	Kärnkurs 6
	4	VFU 4
6	1	Kärnkurs 7
	2	Kärnkurs 8
	3	Examensarbete
	4	Examensarbete

Det huvudsakliga området för utbildningen blir utbildningsvetenskap med inriktning på förskolan, i vilket alla utbildningens moment ingår. Utbildningen är treårig och leder till grundlärar-

examen samt kandidatexamen. Poängen kan fördelas mellan moment enligt följande:

- Utbildningsvetenskaplig kärna 60 hp
- VFU 30 hp
- Examensarbete 15 hp
- Barns utveckling (kommunikativ, kognitiv, motorisk, social och emotionell) 15 hp
- Omsorg, fostran och lärande 15 hp
- Grundläggande läs- och skrivinlärning 7,5 hp
- Grundläggande matematikinlärning 7,5 hp
- Grundläggande naturvetenskap och teknik 7,5 hp
- Estetiska läroprocesser och uttryckssätt 7,5 hp
- Barndom i historisk och nutida kontext 7,5 hp
- Förskolan i samverkan (hem, förskoleklass, fritidshem och skola) 7,5 hp

Huvudområdet ska ge gedigna kunskaper om barns utveckling och förskolans dubbla uppdrag, liksom grundläggande ämnesdidaktiska kunskaper på ett antal områden. Det dubbla uppdraget motiverar att omsorg, fostran och lärande ges en relativt sett stor vikt. Förskollärare ska kunna utföra alla förekommande uppgifter på en förskola, inte bara de pedagogiska. De behöver också kunna samverka med andra personalgrupper i förskolan, i första hand barnskötarna, och få insikter i och förståelse för deras arbete. I enlighet med förskolans läroplan markeras betydelsen av samverkan mellan hemmet och förskolan, liksom mellan förskolan och förskoleklassen, fritidshemmet och skolan. Även betydelsen av leken som pedagogiskt verktyg ska genomgående betonas i enlighet med läroplanen. Examensarbetet förutsätts innebära en fördjupning inom något av de områden som kurserna introducerat. Kurserna inom den utbildningsvetenskapliga kärnan är desamma som för övriga lärarkategorier, men bör anpassas till de krav och förutsättningar som gäller i förskolan. Det stora utbildningsbehovet framöver garanterar att hela grupper med lärarstuderande inriktade på förskolan kan skapas och den nödvändiga profileringen av kärnkurserna säkerställas.

För undervisning i förskoleklassen tillkommer ett års påbyggnadsutbildning som leder till magisterexamen. Påbyggnadsutbildningen bör ge utrymme för en viss individuellt vald breddning och kan förslagsvis omfatta följande moment:

- Examensarbete (15 hp)
- VFU i förskoleklass (7,5 hp)
- Svenska (15 hp)
- Matematik (15 hp)

Valfri fördjupningskurs (7,5 hp):

- Estetiska läroprocesser och uttryckssätt
- Grundläggande samhällsorientering (SO)
- Grundläggande naturorientering (NO)
- Specialpedagogik
- Utomhuspedagogik

Påbyggnadsutbildningar på avancerad nivå bör också finnas för att ge möjligheter till exempelvis ämnesdidaktisk fördjupning inom förskolans område. Forskningen kring förskolans ämnesdidaktik bör utvecklas i samband med de ämnesdidaktiska centra som utredningen föreslår (se avsnitt 4.7).

4.4.2 Inriktning på förskoleklassen och grundskolans årskurs 1–3

Nedan ges en illustration av hur grundlärarutbildningen med inriktning på förskoleklassen och grundskolans årskurs 1–3 skulle kunna läggas upp. VFU-perioder och kurserna i den utbildningsvetenskapliga kärnan har fördelats över hela utbildningstiden. En modul motsvarar 7,5 hp.

Termin	Modul	
1	1	Kärnkurs 1
	2	Svenska
	3	Svenska
	4	Svenska
2	1	Svenska
	2	Kärnkurs 2
	3	VFU 1
	4	Svenska
3	1	Svenska
	2	Engelska
	3	Engelska
	4	Kärnkurs 3
4	1	Matematik
	2	Matematik
	3	Matematik
	4	Matematik
5	1	Kärnkurs 4
	2	VFU 2
	3	Naturorientering
	4	Naturorientering
6	1	Kandidatarbete
	2	Kandidatarbete
	3	Kärnkurs 5
	4	VFU 3
7	1	Samhällsorientering
	2	Samhällsorientering
	3	Kärnkurs 6
	4	VFU 4
8	1	Magisterarbete
	2	Magisterarbete
	3	Kärnkurs 7
	4	Kärnkurs 8

Det huvudsakliga området för utbildningen föreslås vara utbildningsvetenskap med inriktning på förskoleklassen och grundskolans årskurs 1–3, i vilket alla utbildningens moment ingår. Utbildningen är fyraårig och leder till grundlärarexamen och magisterexamen. För de studenter som önskar kan kandidatexamen tas ut efter de första tre åren.

Poängen fördelas mellan moment enligt följande:

- Utbildningsvetenskaplig kärna 60 hp
- VFU 30 hp
- Examensarbeten 30 hp (15 hp kandidat, 15 hp magister)

- Svenska 45 hp
- Matematik 30 hp
- Engelska 15 hp
- Samhällsorientering 15 hp
- Naturorientering 15 hp

Poängen i ämnena kan i realiteten bli fler, om examensarbetena skrivs inom ämnena, vilket bör uppmuntras.

Ämnesdidaktiken för yngre barn är ett område som behöver utvecklas. Detta gäller särskilt engelska och naturvetenskap, som varit reducerade till valbara inom lärarutbildningen för denna kategori i många år. Matematiken är ett område som behöver bli föremål för särskilda satsningar för att bryta den negativa spiral som nu även visar sig på högskolenivå¹⁰.

4.4.3 Inriktning på grundskolans årskurs 4–6

Nedan ges en illustration av hur grundlärarutbildningen med inriktning på grundskolans årskurs 4–6 skulle kunna läggas upp. VFU-perioder och kurserna i den utbildningsvetenskapliga kärnan har fördelats över hela utbildningstiden. En modul motsvarar 7,5 hp.

¹⁰ Se Högskoleverkets uppföljande utvärdering av lärarutbildningen 2008.

Termin	Modul	Specialisering SO	Specialisering NO
1	1	Kärnkurs 1	Kärnkurs 1
	2	Svenska	Svenska
	3	Svenska	Svenska
	4	Svenska	Svenska
2	1	Svenska	Svenska
	2	Kärnkurs 2	Kärnkurs 2
	3	VFU 1	VFU 1
	4	Engelska	Engelska
3	1	Engelska	Engelska
	2	Matematik	Matematik
	3	Matematik	Matematik
	4	Kärnkurs 3	Kärnkurs 3
4	1	Matematik	Matematik
	2	Matematik	Matematik
	3	NO	SO
	4	NO	SO
5	1	Kärnkurs 4	Kärnkurs 4
	2	VFU 2	VFU 2
	3	Samhällsvetenskaplig fördjupning	Naturvetenskaplig fördjupning
	4	Samhällsvetenskaplig fördjupning	Naturvetenskaplig fördjupning
6	1	Kandidatarbete	Kandidatarbete
	2	Kandidatarbete	Kandidatarbete
	3	Kärnkurs 5	Kärnkurs 5
	4	VFU 3	VFU 3
7	1	Samhällsvetenskaplig fördjupning	Naturvetenskaplig fördjupning
	2	Samhällsvetenskaplig fördjupning	Naturvetenskaplig fördjupning
	3	Kärnkurs 6	Kärnkurs 6
	4	VFU 4	VFU 4
8	1	Magisterarbete	Magisterarbete
	2	Magisterarbete	Magisterarbete
	3	Kärnkurs 7	Kärnkurs 7
	4	Kärnkurs 8	Kärnkurs 8

Det huvudsakliga området för utbildningen föreslås vara utbildningsvetenskap med inriktning på grundskolans årskurs 4–6, i vilket alla utbildningens moment ingår. Utbildningen är fyraårig och leder till grundlärarexamen och magisterexamen. För de studenter som önskar kan kandidatexamen tas ut efter de första tre åren.

Poängen fördelas mellan moment enligt följande:

- Utbildningsvetenskaplig kärna 60 hp
- VFU 30 hp
- Examensarbeten 30 hp (15 hp kandidat, 15 hp magister)

- Svenska 30 hp
- Matematik 30 hp
- Engelska 15 hp
- Samhällsorienterande ämnen 15/30 hp
- Naturorienterande ämnen 15/30 hp

Poängen i ämnena kan i realiteten bli fler, om examensarbetena skrivs inom ämnena, vilket bör uppmuntras. De studerande väljer mellan specialiseringarna samhällsorienterande ämnen (SO) och naturorienterande ämnen (NO). Specialiseringen innebär 30 hp fördjupningskurs på det valda specialiseringsområdet och 15 hp orienteringskurs på det andra området. Fördjupningen möjliggör att minst 7,5 hp kan ägnas åt varje enskilt ämne på området. På SO-området ingår geografi, historia, samhällskunskap och religionskunskap. På NO-området ingår biologi, fysik och kemi. Detta innebär att orienteringskursen på 15 hp inte kan utgöra första hälften av fördjupningskursen. Den är endast en översikt för att ge en grundkompetens för de lärare som undervisar i alla ämnen i en klass.

Det nya området utbildningsvetenskap för årskurs 4–6 måste bli föremål för särskild uppmärksamhet. För det gamla mellanstadiets del finns knappast någon särskild specifik kompetens kvar vid lärosätena eftersom det de senaste 20 åren inte utbildats lärare för denna kategori. Detta kommer att skapa en besvärlig situation vid en framtida examensrättsprövning från Högskoleverkets sida. Sannolikt kommer mycket få lärosäten att uppfylla kvalitetskraven för denna grupp. Det krävs alltså snarast en satsning på att bygga upp forskning och ämnesdidaktisk kompetens för årskurs 4–6, i synnerhet när det gäller engelska, naturvetenskap och matematik.

4.4.4 Inriktning på fritidshem

Varje dag arbetar lärare med inriktning på fritiden med barns språk- och matematikinlärning och läs- och skrivutveckling inom fritidshemmet och i den obligatoriska skolan. Det innebär att det är lika viktigt för denna lärarkategori som för andra kategorier lärare att ha förvärvat innehållet i den utbildningsvetenskapliga kärnan. Inom huvudområdet fritidspedagogik och lärande fördjupas kunskaperna

inom något av fritidspedagogikens områden. Det breda innehållet bör kunna leda till profileringar av olika slag.

Utredningen föreslår att lärare med inriktning på fritidshem förs till kategorin grundlärare med en omfattning på 240 hp och med fritidspedagogik och lärande som huvudsakligt område. För att bli behöriga att undervisa i förskoleklassen och grundskolan upp till och med årskurs 6 läses även två sidoämnen som kan vara exempelvis svenska, matematik, teknik, bild, musik, dans, dramatik, hem- och konsumentkunskap eller idrott och hälsa.

Innan utredningen beslutade sig för förslaget att föra denna kategori lärare till grundlärarna prövades några andra varianter. En sådan var grundlärare med inriktning på förskoleklassen och årskurs 1–3 eller inriktning på årskurs 4–6 plus en påbyggnad med fritidspedagogik. Denna variant uteslöts då det skulle ha inneburit en betydligt förlängd utbildning och förmodligen stora rekryteringsproblem.

En annan variant var att föra fritidshemslärarna till kategorin ämneslärare i likhet med lärarna i praktiska och estetiska ämnen. De är dock inte riktigt jämförbara då lärarna i praktiska och estetiska ämnen förutsätts undervisa i både grundskolan och gymnasiet. Det alternativ som framstod som mest rimligt var att föra lärarna med inriktning på fritidshem till grundlärarna. Tillsammans med övriga grundlärare ska de bidra och samverka med andra grundlärare för att lägga den viktiga grunden för barns och elevers fortsatta utveckling och lärande.

Den föreslagna fyraåriga utbildningen blir ett år längre än förskollärarytbildningen, vilket utredningen menar är nödvändigt eftersom dessa grundlärare behöver utvidgad kompetens för att verka inom ett vidare åldersspann än förskollärarna. Den föreslagna strukturen på utbildningen ger både lärarexamen och magisterexamen och går att bygga på upp till forskarutbildningsnivå.

Nedan ges en illustration av hur grundlärarutbildning med inriktning på fritidshem och grundskolans årskurs 1–6 skulle kunna läggas upp. VFU-perioder och kurserna i den utbildningsvetenskapliga kärnan har fördelats över hela utbildningstiden. En modul motsvarar 7,5 hp.

Termin	Modul	
1	1	Kärnkurs 1
	2	Fritidsped. och lärande
	3	Fritidsped. och lärande
	4	Fritidsped. och lärande
2	1	Fritidsped. och lärande
	2	Kärnkurs 2
	3	VFU 1
	4	Sidoämne 1
3	1	Sidoämne 1
	2	Sidoämne 2
	3	Sidoämne 2
	4	Kärnkurs 3
4	1	Fritidsped. och lärande
	2	Fritidsped. och lärande
	3	Sidoämne 1
	4	Sidoämne 1
5	1	Kärnkurs 4
	2	VFU 2
	3	Sidoämne 2
	4	Sidoämne 2
6	1	Kandidatarbete
	2	Kandidatarbete
	3	Kärnkurs 5
	4	VFU 3
7	1	Fritidsped. och lärande
	2	Fritidsped. och lärande
	3	Kärnkurs 6
	4	VFU 4
8	1	Magisterarbete
	2	Magisterarbete
	3	Kärnkurs 7
	4	Kärnkurs 8

Poängen fördelas mellan moment enligt följande:

- Utbildningsvetenskaplig kärna 60 hp
- VFU 30 hp
- Examensarbeten 30 hp (15 hp kandidat, 15 hp magister)
- Fritidspedagogik och lärande 60 hp
- Ett sidoämne 30 hp
- Ett andra sidoämne 30 hp

För att skapa en grundlärarutbildning av hög kvalitet med fritidspedagogisk inriktning behöver ämnesdidaktiken utvecklas och forskningen om fritidshem och skola förstärkas. Särskilt forskningen om det lärande som sker i fritidshem är mycket sparsamt förekommande, medan professionens förändringar i samverkan med skolan har uppmärksammats i betydligt större utsträckning.¹¹

En konsekvens av att ansvariga för den pedagogiska verksamheten i fritidshemmen föreslås bli grundlärare är att löner och arbetsvillkor jämföras med andra likvärdiga lärargrupper. Ett annat arbetstidsavtal innebär att mer personal behöver anställas i fritidshemmen. Även om det pedagogiska ansvaret för fritidshemmen är grundlärarens, kan personal med annan kompetens också arbeta inom fritidshemmen, t.ex. barnskötare och fritidsledare. Även lärare med praktisk och estetisk inriktning kan ha del av sin tjänst förlagd till fritidshemmen. Denna grupp bör kunna studera fritidspedagogik/lärande inom ramen för sitt andraämne respektive fördjupning (se avsnitt 4.5.3.1–3 nedan).

4.5 Ämneslärare

Utredningen föreslår att

den nya ämneslärarexamen får fyra inriktningar:

- allmänna ämnen, grundskolans årskurs 7–9
- allmänna ämnen, gymnasieskolan och vuxenutbildningen
- yrkesämnen, gymnasieskolan och vuxenutbildningen
- praktiska och estetiska ämnen.

4.5.1 Inriktning på allmänna ämnen, grundskolans årskurs 7–9, gymnasieskolan och vuxenutbildningen

Liksom för grundlärarnas olika inriktningar ges nedan ett förslag på uppläggning av den sammanhållna ämneslärarutbildningen, i detta fall exemplifierad med ämneskombinationen matematik och fysik. En grundtanke med ämneslärarutbildningen i allmänna ämnen är

¹¹ Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem.*

att hålla samman utbildningen så långt som möjligt och ge innehållet en ämnesdidaktisk prägel. Därför är utbildningen gemensam under hela grundnivån (termin 1–6). Inför termin 7 väljer studenterna mellan de två inriktningarna årskurs 7–9 och gymnasieskolan.

Termin	Modul	Årskurs 7–9	Gymnasieskolan och vuxenutbildningen
1	1	Kärnkurs 1	Kärnkurs 1
	2	Matematik I	Matematik I
	3	Matematik I	Matematik I
	4	Matematik I	Matematik I
2	1	Matematik I	Matematik I
	2	Kärnkurs 2	Kärnkurs 2
	3	VFU 1	VFU 1
3	4	Matematik II	Matematik II
	1	Matematik II	Matematik II
	2	Matematik II	Matematik II
	3	Matematik II	Matematik II
4	4	Kärnkurs 3	Kärnkurs 3
	1	Fysik I	Fysik I
	2	Fysik I	Fysik I
	3	Fysik I	Fysik I
5	4	Fysik I	Fysik I
	1	Kärnkurs 4	Kärnkurs 4
	2	VFU 2	VFU 2
	3	Fysik II	Fysik II
6	4	Fysik II	Fysik II
	1	Fysik II	Fysik II
	2	Fysik II	Fysik II
	3	Kärnkurs 5	Kärnkurs 5
7	4	VFU 3	VFU 3
	1	Matematik III Kandidatarbete	Matematik III
	2	Matematik III Kandidatarbete	Matematik III
	3	Kärnkurs 6	Matematik III Kandidatarbete
8	4	VFU 4	Matematik III Kandidatarbete
	1	Matematik III Magisterarbete	Kärnkurs 6
	2	Matematik III Magisterarbete	VFU 4
	3	Kärnkurs 7	Fysik III
9	4	Kärnkurs 8	Fysik III
	1		Fysik III
	2		Fysik III
	3		Kärnkurs 7
10	4		Kärnkurs 8
	1		Matematik IV Masterarbete
	2		Matematik IV Masterarbete
	3		Matematik IV Masterarbete
	4		Matematik IV Masterarbete

Två ämnen, fyraårig utbildning (undervisning i årskurs 7–9)

Poängfördelning mellan moment:

- Utbildningsvetenskaplig kärna 60 hp
- VFU 30 hp
- Första undervisningsämne 90 hp (inklusive ett examensarbete om 15 hp på grundnivå och ett om 15 hp på avancerad nivå)
- Andra undervisningsämne 60 hp

Utbildningen är fyraårig och leder till ämneslärarexamen och magisterexamen. För undervisning i ett tredje ämne i årskurs 7–9 *alternativt* komplettering med 30 hp vardera i de två ämnena för undervisning i gymnasieskolan tillkommer ett års påbyggnadsutbildning som ger 60 hp och masterexamen.

Två ämnen, femårig utbildning (undervisning i gymnasieskolan och vuxenutbildningen med behörighet även för åk 7–9)

Poängfördelning mellan moment:

- Utbildningsvetenskaplig kärna 60 hp
- VFU 30 hp (ska fullgöras i både gymnasieskolan och årskurs 7–9. Möjlighet bör finnas även till VFU inom vuxenutbildningen)
- Första undervisningsämne 120 hp (inklusive ett examensarbete på grundnivå om 15 hp och ett på avancerad nivå om 30 hp)
- Andra undervisningsämne 90 hp

Utbildningen är femårig och leder till ämneslärarexamen och masterexamen.

Det huvudsakliga området för utbildningen föreslås vara det första undervisningsämnet med utbildningsvetenskaplig inriktning. I de avslutande examensarbetena kan kunskaper från såväl studierna i undervisningsämnena som från utbildningsvetenskapliga kärnkurser användas och med fördel kopplas till erfarenheter från VFU-perioderna. Efter det självständiga arbetet på grundnivån kan de studenter som vill ta ut en kandidatexamen, vilket skulle kunna vara ett sätt för studerande som väljer att lämna utbildningen i för-

tid att ändå få en examen. Strukturen underlättar också för de studerande att förlägga en termins studier utomlands.

Förutom att förslaget innebär såväl fördjupade ämneskunskaper som ett tydligare professionsperspektiv finns andra uppenbara fördelar:

- Strukturen är direkt anpassad till den så kallade Bologna-modellen och jämförbar med studier på fristående kurser.
- Lärosätenas arbete med planering och dimensionering underlättas.
- Sammanhållna studerandegrupper inom olika ämnesområden (upp till tre år), varvid ett tydligt ämnesdidaktiskt perspektiv kan anläggas.
- Flexibiliteten för de lärarstuderande blir större (de kan avvakta val mellan grund- och gymnasieskola i nära tre år).
- Attraktionskraften ökar i och med att dubbla examina utfärdas.
- Utbildningsidentiteten förstärks internt och yrkesidentiteten blir tydligare externt.
- Överskådligheten ökar i fråga om vägar för fortsatta studier, från magister- och master- till forskarnivå.

Ämneskombinationer

Utredningen ska enligt direktiven lämna förslag på ämneskombinationer ”med utgångspunkt i skolans organisation och behov”. Den nuvarande lärarutbildningen gav i början mycket stor – alltför stor – valfrihet för de lärarstuderande att kombinera undervisningsämnen, och i vissa fall kombinerades undervisningsämnen med ämnen som inte fanns i skolan. Efter stark kritik har denna valfrihet begränsats på de flesta lärarutbildningar, men en tydligare styrning av kombinationsmöjligheterna har efterlysts från i synnerhet skolhuvudmännen.

Att föreskriva ämneskombinationer i detalj från centralt håll, i exempelvis en examensordning, låter sig knappast göras. Det finns inte heller någon entydig ”utgångspunkt i skolans organisation och behov”, dels eftersom skolans organisation varierar avsevärt mellan olika huvudmän, dels eftersom statistiken, i synnerhet för grundskolan, är alltför trubbig för att konstatera behoven. Denna utred-

ning har ändå kommit fram till att rekommendera ett antal ämneskombinationer, som är tillräckligt vanligt förekommande för att kunna sägas motsvara ett rekryteringsbehov på sikt. Genomgången av kompetensbehovet i ämnen (kapitlen 3.3.5 och 3.3.6) visade också att vissa större ämnen endast kan förekomma som huvudämnen i utbildningen för att ett tillräckligt djup ska kunna nås.

Grundskolans årskurs 7–9

Undervisningsämnen	Huvudområde
Svenska + Svenska som andraspråk	Svenska med utbildningsvetenskaplig inriktning
Svenska + Engelska	Svenska med utbildningsvetenskaplig inriktning
Svenska + Religionskunskap	Svenska med utbildningsvetenskaplig inriktning
Svenska + Historia	Svenska med utbildningsvetenskaplig inriktning
Tyska + Engelska	Moderna språk med utbildningsvetenskaplig inriktning
Franska + Engelska	Moderna språk med utbildningsvetenskaplig inriktning
Spanska + Engelska	Moderna språk med utbildningsvetenskaplig inriktning
Historia + Religionskunskap	Historia med utbildningsvetenskaplig inriktning
Samhällskunskap + Religionskunskap	Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Samhällskunskap + Historia	Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Samhällskunskap + Geografi	Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Matematik + Biologi	Matematik med utbildningsvetenskaplig inriktning
Matematik + Fysik	Matematik med utbildningsvetenskaplig inriktning
Matematik + Kemi	Matematik med utbildningsvetenskaplig inriktning
Matematik + Teknik	Matematik med utbildningsvetenskaplig inriktning
Geografi + Biologi	Naturvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Biologi + Kemi	Naturvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Fysik + Kemi	Naturvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning

Ämneslärarna för årskurs 7–9 ska enligt förslaget till utbildningsstruktur även kunna välja att bredda sig med ett tredje ämne. Detta ämne studeras sist i utbildningen och får i praktiken något färre poäng än andraämnet, varför det måste vara ett näraliggande ämne. Rekommenderade kombinationsmöjligheter blir då enligt följande uppställning:

- svenska + svenska som andraspråk/ett modernt språk + ett modernt språk/svenska som andraspråk

- svenska + religionskunskap/historia + historia/religionskunskap
- två moderna språk + svenska som andraspråk¹²
- två samhällsvetenskapliga ämnen + ett tredje (dock inte samhällskunskap)
- matematik + ett naturvetenskapligt ämne/teknik + ett andra naturvetenskapligt ämne eller teknik/ett naturvetenskapligt ämne
- två naturvetenskapliga ämnen + ett tredje eller teknik

Gymnasieskolan och vuxenutbildningen

För gymnasieskolan och vuxenutbildningen tas samtliga tvåämneskombinationer upp som enligt statistik från Skolverket omfattas av mer än 100 lärare¹³ samt vissa kombinationer som kan bli nödvändiga med tanke på gymnasieutredningens förslag. För ämneskombinationer som innehåller ämnena svenska, samhällskunskap och matematik måste, efter vad som konstaterats i kompetensbehovsanalysen i kapitel 3.3.6, dessa ämnen vara förstaämnena. För de moderna språken bör en termins studier förläggas till mål-språksland. Kombinationen matematik och naturkunskap utgår av kvalitetsskäl. Naturkunskap är ett blockämne som utgörs av de tre naturvetenskapliga ämnena samt geovetenskap. Det bör endast kunna läsas som andraämne till ett av de ingående ämnena, genom en termins studier i vart och ett av de tre andra ämnena, eller till matematik. Kombinationerna matematik och biologi respektive fysik och naturkunskap finns inte. Kombinationerna svenska och samhällskunskap respektive samhällskunskap och naturkunskap är mycket ovanliga men utgår på grund av stoffträngsel – för att dessa kombinationer skulle vara möjliga måste utbildningen förlängas, vilket inte är önskvärt.

¹² Tre moderna språk i samma examen är en olämplig kombination, eftersom språkvalet i de flesta skolor ligger parallellt på schemat.

¹³ Källa Skolverkets rapport nr 199, "Lärare i gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning". Kombinationer som omfattas av mindre än 100 lärare utgör inte tillräckligt underlag för att motivera sammanhållen ämneslärarutbildning.

Undervisningsämnen	Huvudområde
Svenska + Svenska som andraspråk	Svenska med utbildningsvetenskaplig inriktning
Svenska + Engelska	Svenska med utbildningsvetenskaplig inriktning
Svenska + Tyska	Svenska med utbildningsvetenskaplig inriktning
Svenska + Franska	Svenska med utbildningsvetenskaplig inriktning
Svenska + Spanska	Svenska med utbildningsvetenskaplig inriktning
Svenska + Religionskunskap	Svenska med utbildningsvetenskaplig inriktning
Svenska + Filosofi	Svenska med utbildningsvetenskaplig inriktning
Svenska + Historia	Svenska med utbildningsvetenskaplig inriktning
Tyska + Engelska	Moderna språk med utbildningsvetenskaplig inriktning
Franska + Engelska	Moderna språk med utbildningsvetenskaplig inriktning
Franska + Spanska	Moderna språk med utbildningsvetenskaplig inriktning
Spanska + Engelska	Moderna språk med utbildningsvetenskaplig inriktning
Historia + Kulturhistoria	Historia med utbildningsvetenskaplig inriktning
Samhällskunskap+ Religionskunskap	Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Samhällskunskap + Psykologi	Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Samhällskunskap + Historia	Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Samhällskunskap + Geografi	Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Samhällskunskap + Företagsekonomi	Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Samhällskunskap + Media	Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Företagsekonomi (med specialisering)	Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Matematik + Fysik	Matematik med utbildningsvetenskaplig inriktning
Matematik + Kemi	Matematik med utbildningsvetenskaplig inriktning
Matematik + Teknologi	Matematik med utbildningsvetenskaplig inriktning
Matematik + Data	Matematik med utbildningsvetenskaplig inriktning
Geografi + Naturkunskap	Naturvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Biologi + Naturkunskap	Naturvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Kemi + Naturkunskap	Naturvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Data (specialiseringar)	Systemvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Teknologi (specialiseringar)	Teknologi med utbildningsvetenskaplig inriktning

Utredningen rekommenderar att

- ämneslärarutbildningen organiseras i fasta ämneskombinationer för att möjliggöra större studerandegrupper där ett ämnesdidaktiskt perspektiv kan anläggas, och för att förbättra anställningsbarheten.

4.5.2 Inriktning på yrkesämnen, gymnasieskolan

Lärarstudier för gymnasieskolans yrkesämnen antas till lärarutbildningen efter tillgodoräknande av tidigare studier eller yrkeserfarenhet enligt förslag från utredningen om utbildning till yrkeslärare.¹⁴

Deras studier omfattar 90 högskolepoäng, vilka utgörs av den utbildningsvetenskapliga kärnan (60 hp) och VFU (30 hp). Studierna avslutas med högskoleexamen förutom ämneslärarexamen.

Med tanke på det stora rekryteringsbehovet och den speciella situationen för denna grupp, bör lärosätena i samverkan med berörda branscher och skolhuvudmän finna lösningar på hur utbildningen kan läsas flexibelt i tid och rum. Yrkeslärarstudier bör exempelvis kunna provanställas på halvtid och därigenom fullgöra sin VFU samtidigt som de studerar på halvtid.

För att tillgodose behovet av det särskilda yrkesdidaktiska perspektivet är det rimligt att ett sådant perspektiv läggs på kurserna i den utbildningsvetenskapliga kärnan, något som lättare kan garanteras om inriktningen koncentreras till de lärosäten där vetenskaplig grund finns för detta.

4.5.3 Inriktning på praktiska eller estetiska ämnen

Ämneslärare med inriktning på praktiska eller estetiska ämnen utbildas utan särskild inriktning på ålderskategori eller skolform. De ska kunna verka där dessa ämnen förekommer i grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Utbildningen är fyraårig och leder till ämneslärarexamen och magisterexamen. De studerande som önskar kan ta ut en kandidatexamen efter de första tre åren. Utbildningens uppläggning ser olika ut beroende på vilka krav respektive ämne ställer och i vilka skolformer ämnet finns.

4.5.3.1 Praktiska ämnen (hem- och konsumentkunskap, slöjd och teknik)

Nedan ges ett förslag på uppläggning av utbildningen av lärare i praktiska ämnen, förutom idrott och hälsa som behandlas i avsnitt 4.5.3.3.

¹⁴ U 2008:05. *Utbildning till yrkeslärare.*

Termin	Modul	
1	1	Kärnkurs 1
	2	Praktiska ämnet I
	3	Praktiska ämnet I
	4	Praktiska ämnet I
2	1	Praktiska ämnet I
	2	Kärnkurs 2
	3	VFU 1
	4	Praktiska ämnet II
3	1	Praktiska ämnet II
	2	Praktiska ämnet II
	3	Praktiska ämnet II
	4	Kärnkurs 3
4	1	Sidoämne
	2	Sidoämne
	3	Sidoämne
	4	Sidoämne
5	1	Kärnkurs 4
	2	VFU 2
	3	Andra ämnet II
	4	Sidoämne
6	1	Sidoämne
	2	Sidoämne
	3	Kärnkurs 5
	4	VFU 3
7	1	Praktiska ämnet III Kandidatarbete
	2	Praktiska ämnet III Kandidatarbete
	3	Kärnkurs 6
	4	VFU 4
8	1	Praktiska ämnet III Magisterarbete
	2	Praktiska ämnet III Magisterarbete
	3	Kärnkurs 7
	4	Kärnkurs 8

Det huvudsakliga området för utbildningen föreslås vara respektive praktiskt ämne med utbildningsvetenskaplig inriktning, i vilket alla utbildningens moment ingår.

Poängen fördelas mellan moment enligt följande:

- Utbildningsvetenskaplig kärna 60 hp
- VFU 30 hp (bör fullgöras i olika årskurser)
- Praktiska ämnet 90 hp (inklusive ett examensarbete om 15 hp på grundnivå och ett om 15 hp på avancerad nivå)
- Sidoämne(n) 60 hp

Ovanstående praktiska ämnen finns endast i grundskolan. Liksom för ämneslärarna i allmänna ämnen i årskurs 7–9 krävs tre terminers studier i det första undervisningsämnet, i detta fall det praktiska ämnet. Lärarna i de praktiska ämnena kommer dock även att verka i grundskolans årskurs 1–6. Med tanke på att de praktiska ämnena kräver särskilda kunskaper hos lärarna i exempelvis ergonomi, säkerhets- och arbetsmiljöfrågor är det motiverat att kravet på tre terminers studier gäller för undervisning i ämnena i hela grundskolan.

Denna kategori lärare studerar även ett eller två sidoämnen. För undervisning i årskurs 7–9 kan det endast vara fråga om ett ämne, som väljs bland andraämnena för årskurs 7–9 och studeras i 60 hp (se tabellen med ämneskombinationer i avsnitt 4.5.1). För undervisning i årskurs 1–6 kan två av de centrala ämnena väljas och studeras i 30 hp vardera.

4.5.3.2 Estetiska ämnen (bild, dans, dramatik och musik)

Nedan ges ett förslag på uppläggning av utbildningen av lärare i estetiska ämnen.

Termin	Modul	
1	1	Kärnkurs 1
	2	Estetiska ämnet I
	3	Estetiska ämnet I
	4	Estetiska ämnet I
2	1	Estetiska ämnet I
	2	Kärnkurs 2
	3	VFU 1
	4	Estetiska ämnet II
3	1	Estetiska ämnet II
	2	Estetiska ämnet II
	3	Estetiska ämnet II
	4	Kärnkurs 3
4	1	Estetiska ämnet III
	2	Estetiska ämnet III
	3	Estetiska ämnet III Kandidatarbete
	4	Estetiska ämnet III Kandidatarbete
5	1	Kärnkurs 4
	2	VFU 2
	3	Fördjupning/andra ämne
	4	Fördjupning/andra ämne
6	1	Fördjupning/andra ämne
	2	Fördjupning/andra ämne
	3	Kärnkurs 5
	4	VFU 3
7	1	Estetiska ämnet IV
	2	Estetiska ämnet IV
	3	Kärnkurs 6
	4	VFU 4
8	1	Estetiska ämnet IV Magisterarbete
	2	Estetiska ämnet IV Magisterarbete
	3	Kärnkurs 7
	4	Kärnkurs 8

Det huvudsakliga området för utbildningen föreslås vara respektive estetiskt ämne med utbildningsvetenskaplig inriktning, i vilket alla utbildningens moment ingår.

Poängen fördelas mellan moment enligt följande:

- Utbildningsvetenskaplig kärna 60 hp
- VFU 30 hp (bör fullgöras i olika skol- och verksamhetsformer)

- Estetiska ämnet 120 hp (inklusive ett examensarbete om 15 hp på grundnivå och ett om 15 hp på avancerad nivå)
- Fördjupning eller (för grundskolan) andra ämne 30 hp

Lärare i estetiska ämnen ska kunna verka i hela grundskolan, gymnasieskolan, vuxenutbildningen samt inom Kulturskolan och motsvarande verksamheter. Liksom för ämneslärare i allmänna ämnen för gymnasieskolan och vuxenutbildningen krävs fyra terminers studier i det estetiska ämnet. De mer specifika kurser som finns på gymnasieskolans estetiska program kräver att utrymme också ges i utbildningen för individuell fördjupning. Denna kan bytas ut mot studier i ett andra undervisningsämne, eller fritidspedagogik, för lärarstudier som vill inrikta sin kompetens på grundskolans årskurs 1–6.

Enligt Högskoleverkets utvärdering 2008 är det estetiska kunskapsområdet lågt prioriterat på många lärosäten. För att kunna erbjuda en högkvalitativ utbildning av lärare i estetiska ämnen krävs att en solid konstnärlig, didaktisk och vetenskaplig grund finns vid lärosätets lärarutbildning. I nuläget uppfylls detta endast vid ett fåtal universitet och konstnärliga högskolor. Precis som en etablerad forskningsmiljö ska krävas för ämneslärarutbildning i allmänna ämnen, ska en etablerad konstnärlig utbildningsmiljö finnas för ämneslärarutbildning i estetiska ämnen. Det innebär att utbildningen av lärare i estetiska ämnen koncentreras till dessa etablerade miljöer.

4.5.3.3 Idrott och hälsa

Ämnet idrott och hälsa finns i grund- och gymnasieskolan. Det är väsentligt att utbildningen av lärare i idrott och hälsa ger utrymme för arbetsmiljö- och säkerhetsfrågor, med tanke på de skaderisker av olika slag som finns för såväl lärare som elever i detta ämne.

För undervisning i *grundskolan* följer därför utbildningen samma modell som övriga praktiska ämnen (se avsnitt 4.5.3.1) med 90 hp i ämnet idrott och hälsa och 60 hp i ett andra ämne för årskurs 7–9 *eller* två andra ämnen för årskurs 1–6.

För undervisning i idrott och hälsa i *gymnasieskolan* krävs, precis som för det första undervisningsämnet för ämneslärare i allmänna ämnen, 120 hp. De 30 hp som återstår kan till viss del användas för individuell fördjupning i exempelvis specialidrott.

Väsentligt är dock att de yrkesförberedande programmens behov av lärarkompetens i ergonomi täcks.

Läro- och lärutbildning med ämnet idrott och hälsa är i jämförelse med andra ämnen och inriktningar inom läro- och lärutbildningen mycket populär, och arrangeras därför också på många lärosäten. Det finns i dag en viss överetablering. För att arrangera idrottsläro- och lärutbildning måste en etablerad vetenskaplig och didaktisk miljö finnas kring området idrott och hälsa, vilket i dag endast finns vid ett fåtal lärosäten. En stark koncentration av idrottsläro- och lärutbildningen bör bli en följd av utredningens förslag.

4.5.4 Alternativ ingång till ämneslärarexamen

Fram till 1988¹⁵ skedde utbildningen av lärare i allmänna ämnen för högstadiet och gymnasieskolan i princip på så vis att akademiska studier byggdes på med lärarspecifika studier, huvudsakligen i pedagogik. Därefter har möjligheten bibehållits på många lärosäten för personer med tillräckliga och relevanta ämneskunskaper att bygga på dessa med någon form av förkortad läro- och lärutbildning. Ungefär en tredjedel av de utexaminerade lärarna kommer i dag från denna korta utbildning. Det finns också tecken på att studenter som från början avser att bli lärare föredrar denna möjlighet på grund av läro- och lärutbildningens dåliga rykte.

De föreslagna grund- och ämneslärarprogrammen ska ses som huvudspåren till läraryrket. De ger en tydlig professionsidentitet och möjliggör en genomtänkt progression i både högskole- och verksamhetsförlagd utbildning. I förhållande till dagens situation blir detta särskilt tydligt i fråga om ämneslärarna i allmänna ämnen. För ämneslärare förutsätts att ett tydligt ämnesdidaktiskt perspektiv anläggs. Sammanhållna och integrerade ämneslärutbildningar stärker utbildningens identitet och exemplen från såväl Finland som Québec visar att övergången till en sammanhållen utbildning förbättrar rekryteringen. Dessutom förenklas dimensioneringen. Att under hela sin utbildning vara inriktad på ett visst yrkesmål ger motivation och insikter och en kontinuerlig kunskapsuppbyggnad som är svår att uppnå i lika hög grad under en betydligt mer begränsad tid. Ändå vill utredningen föreslå en alternativ ingång för

¹⁵ För gymnasieskolan till 2001. 1970-talets högskolereformer innebar en tydligare styrning så att särskilda program inrättades med fasta ämneskombinationer och blockstudier av exempelvis svenska och samhällskunskap. För mer utförlig beskrivning av historiken hänvisas till kapitel 2.2.

ämneslärarexamen med tre av den sammanhållna ämneslärarutbildningens inriktningar:

- Allmänna ämnen, grundskolans årskurs 7–9
- Allmänna ämnen, gymnasieskolan och vuxenutbildningen
- Praktiska och estetiska ämnen

Inriktningen på yrkesämnena är snarlik den alternativa ingången, och berörs inte av denna. Den förkortade lärarutbildningen omfattar för de tre inriktningarna som blir aktuella 90 högskolepoäng (tre terminer), varav två terminer utgörs av den utbildningsvetenskapliga kärnan och en termin av verksamhetsförlagd utbildning.

Förkunskapskraven framgår av nedanstående tabell:

	Huvudämne	Ev. Andraämne	Ev. tredjeämne
Grundskolans årskurs 7–9	90 hp	60 hp	60 hp
Gymnasieskolan	120 hp	90 hp	

För praktiska och estetiska ämnen blir poängkraven desamma som anges i tabellen. Med "huvudämne" respektive "andraämne" avses, som tidigare behandlats i utredningen, undervisningsämnena i skolan. Viktigt att notera är att andra- respektive tredjeämne inte ska vara behörighetskrav för denna utbildning. Detta har flera orsaker. Dels ska den alternativa ingången kunna tillgodose behovet av lärare i mindre och mer ovanliga ämnen. Personer med sådana akademiska kunskaper har inte nödvändigtvis studerat ytterligare ett undervisningsämne, utan kan ha studier i andra relevanta akademiska ämnen. Dels ska den alternativa ingången underlätta för forskarutbildade personer, som inte heller kan förväntas ha studerat ytterligare ett undervisningsämne. En annan grupp att särskilt uppmärksamma kan vara studenter från programutbildningar som ekonom- och juristprogrammen.

Det är rimligt att de lärosäten som får examensrätt för ämneslärarutbildning, och alltså bedömts hålla tillräcklig kvalitet på utbildningsvetenskap, VFU och undervisningsämnena, utan vidare prövning får rätt att utfärda den kortare utbildningen. Däremot är det inte lämpligt att lärosäten utan tillräckliga förutsättningar för att bedriva fullständig ämneslärarutbildning ges examensrätt för den kortare utbildningen. Eftersom det är lärosätena själva som tillgodoräknar de tidigare akademiska studierna och dessa inte

behöver leda till en generell examen finns ingen extern kvalitetskontroll av dessa. Det gäller att förhindra att lärosäten med otillräckliga förutsättningar för ämneslärarutbildning anordnar "alternativ ämneslärarutbildning" genom att låta studenter först studera ämnena och sedan bygga på dem med den kortare utbildningen.

Medan de studerande som genomgår något av lärarutbildningens två huvudprogram får både en generell examen och en yrkesexamen blir detta inte fallet för de studerande som antas genom den alternativa ingången. Dessa får *genom lärarutbildningen* endast en yrkesexamen, såvida de inte tidigare fått en generell examen. Utrymme inom den utbildningsvetenskapliga kärnan måste också avsättas till ämnesdidaktik, vilket i praktiken innebär att bara de lärosäten som klarar prövningen för den fullständiga utbildningen får examensrätt för den alternativa ingången.

Den alternativa ingången kan vara av särskilt värde för att nå det sedan länge uppsatta målet om fler lärare med forskarutbildning i skolan. Utredningen vill betona att förekomsten av forskarutbildade lärare inte enbart bör ses som en gymnasiefråga. Forskarutbildade lärare är en tillgång på alla stadier, och likväl som aktiva lärare bör uppmuntras att söka forskarutbildning bör skolan ses som en naturlig arbetsplats för forskarutbildade. Den alternativa ingången kommer också att vara betydelsefull för att utbilda lärare i modersmål (se avsnitt 4.6.1 nedan).

I detta sammanhang bör även nämnas de forskarskolor för yrkesverksamma lärare, som regeringen nyligen placerat på åtta lärosäten (i samverkan med ett antal andra), och varav flera har utbildningsvetenskaplig inriktning, exempelvis i historia och historiedidaktik samt svenska med utbildningsvetenskaplig inriktning (Lunds universitet och Malmö högskola) eller musikpedagogik (Kungliga musikhögskolan).

Utredningen föreslår att

- en alternativ ingång till ämneslärarutbildningen erbjuds för sökande med erforderliga och relevanta akademiska studier
- den alternativa ingången endast ges vid lärosäten som fått examensrätt för ämneslärarutbildning.

4.6 Modersmål, teckenspråk och minoritetsspråk

4.6.1 Modersmål

Denna utredning föreslår ingen särskild inriktning på modersmålsundervisning. I den nuvarande lärarutbildningsstrukturen finns en inriktning på modersmål som omfattar 210 hp. Med tanke på att ingen utbildning av modersmåls lärare anordnats sedan 1991, dvs. långt innan den nuvarande lärarutbildningen infördes, kan knappast förekomsten av en särskild inriktning sägas garantera att lärare utbildas.

Behovet av att utbilda modersmåls lärare är stort, liksom behovet av att fortbilda obehöriga. Lärarna fördelar sig dock på ett stort antal språk, varför en sammanhållen lärarutbildning inriktad på respektive språk knappast är rimlig. Utredningens rekommendation är istället att den alternativa ingången till ämneslärarutbildning används för detta ändamål. Denna lösning möjliggör dessutom att personer som redan har avslutade studier i språken relativt snabbt kan utbildas och komma ut i skolorna.

För att stärka modersmålsämnet på nationell nivå, inte minst vad gäller forskning, och stödja de språkinstitutioner vid vilka de blivande modersmåls lärarna kommer att utbildas, föreslår utredningen att ett ämnesdidaktiskt centrum får ansvar för ämnesutveckling och samordning (se avsnitt 4.7 nedan).

För flera av språken är också rekryteringssituationen besvärlig. Särskilda satsningar på personer som inte uppfyller alla behörighetskrav bör övervägas, exempelvis i form av preparandutbildningar och basår.

Utredningen föreslår att

- utbildningen av lärare i modersmål återupptas
- den alternativa ingången till ämneslärarutbildning används för denna utbildning
- ett ämnesdidaktiskt centrum får i uppdrag att stödja utbildningen
- utbildningen inte utgör en egen inriktning av lärarutbildningen.

4.6.2 Teckenspråk

Utbildning av lärare i teckenspråk krävs för att täcka behovet inom specialskolan. Det gäller såväl lärare i själva undervisningsämnet teckenspråk som lärare som ska undervisa på teckenspråk i andra ämnen. Sammanhållen lärarutbildning i teckenspråk finns i dag vid Örebro universitet, och kurser i ämnet finns vid flera andra lärosäten. Utredningen betonar vikten av att bibehålla utbildning för lärare i och på teckenspråk. Ämnet motiverar inte en egen inriktning, men ska kunna läsas som profilering på både grund- och ämneslärarutbildningen vid lärosäten med tillräcklig vetenskaplig grund för verksamheten. Teckenspråk bör också kunna erbjudas som specialpedagogisk fördjupning och som kompetensutveckling för ämneslärare.

4.6.3 Minoritetsspråk

Som konstaterats i kompetensbehovsanalysen i avsnitt 3.3.12 finns ett stort behov av satsningar på flera nivåer för att möjliggöra lärarutbildning i minoritetsspråken. För flera av språken behöver akademiska miljöer byggas upp från grunden, så att en tillräcklig forskningsbas kan garanteras. Utredningen betonar att ordentliga satsningar krävs såväl inom skolan som högskolan för att Sverige ska kunna leva upp till den europeiska stadga man undertecknade 2000 angående rätten till undervisning på minoritetsspråk på alla nivåer.

Utredningen föreslår att varje nationellt minoritetsspråk har ett lärosäte med särskilt ansvar för språket. Detta särskilda ansvar måste föra med sig såväl öronmärkta resurser som förpliktelser att långsiktigt upprätthålla en akademisk miljö i språket. Att organisera lärarutbildning i språket blir en naturlig del av detta ansvar. Även om undervisning i språket kan finnas vid flera universitet och högskolor, är det rimligt att lärarutbildningen koncentreras till ett lärosäte, också för att möjliggöra relevant undervisning i tvåspråkighetsdidaktik.

På kortare sikt kan rekryteringen av personer som själva har språken som modersmål stimuleras. Detta kan exempelvis ske genom att preparandutbildningar arrangeras, lämpligen i samverkan mellan det lärosäte som har särskilt ansvar för språket, de officiella

språkvårdande organen¹⁶ och språkens organisationer. Högre meritvärde för betyg i minoritetsspråk och betyg i minoritetsspråk som del av särskild behörighet bör också övervägas.

I det följande kommenteras i korthet förutsättningarna att bedriva lärarutbildning i de fem nationella minoritetsspråken (språkgrupperna). De rekommendationer som ges angående lärosäten gäller självklart på villkor att de efter prövning beviljas examensrätt för lärarutbildning.

4.6.3.1 Finska

Som Högskoleverket visade i sin utvärdering av utbildningen i finsk-ugriska språk¹⁷ är samtliga ämnesmiljöer i dessa språk mycket små och därigenom sårbara. Samverkan krävs på både nationell och nordisk nivå för att garantera ämnenas fortbestånd. Detta gäller även finska, som numera också måste räknas till de så kallade ”småspråken” med behov av särskilda åtgärder.

För lärarutbildningens vidkommande rekommenderas att Finskt språk- och kulturcentrum vid Mälardalens högskola får ansvar för att bygga upp lärarutbildning i finska, i samarbete med den etablerade forskningsmiljön i finska vid Stockholms universitet. Utredningen bedömer att goda förutsättningar finns att relativt snabbt komma igång med en sådan utbildning.

4.6.3.2 Meänkieli

Som Högskoleverket konstaterade i utvärderingen av utbildningen i finsk-ugriska språk, har meänkieli – eller tornedalsfinska – sin ”historiska geografiska bas i Sverige och talas endast i Sverige. Därför har Sverige ansvaret för att detta språk ska bevaras och utvecklas.”¹⁸

Undervisning i meänkieli bedrivs vid universiteten i Stockholm och Umeå. Inte minst av geografiska skäl är det rimligast att Umeå universitet anförtros ansvar för en satsning på lärarutbildning i

¹⁶ Språkrådet, en del av Institutet för språk och folkminnen, är språkvårdsorgan för svenska, finska, romani chib, svenskt teckenspråk och jiddisch. Dialekt- och folknamsarkivet i Umeå, också en del av Institutet för språk och folkminnen, ansvarar för meänkieli och Same-tinget ansvarar för samiska.

¹⁷ Högskoleverket (2006). *Utvärdering av grund- och forskarutbildning i finsk-ugriska språk vid svenska universitet.*

¹⁸ Ibid.

språket. Enligt den undersökning som gjorts på uppdrag av Integrations- och jämställdhetsdepartementet¹⁹ är också Umeå universitet berett att göra en sådan satsning, som bland annat innebär att bygga upp forskning i ämnet, om riktade resurser kommer universitetet till del.

4.6.3.3 Samiska

Den samiska språkgruppens talande är spridda över fyra länder (Sverige, Finland, Norge och Ryssland). Av de tio varianterna, eller egna språken, finns tre representerade i Sverige: nordsamiska, sydsamiska och lulesamiska.

Vid Umeå universitet ges grund- och forskarutbildning i dessa tre språk. Dessutom finns ämnet samiska studier som behandlar samernas kultur, historia och samhällsförhållanden. Vid Umeå universitet finns särskilda resurser avsatta för utbildningar i samiska, liksom särskilt språkstöd, vilket borgar för att en satsning på lärarutbildning i samiska vid universitetet skulle falla väl ut. En sådan utbildning skulle lämpligen kunna ske i samverkan med andra nordiska lärosäten där språkgruppen finns representerad, som universitetet i Tromsø, Samisk högskola i Kautokeino och Uleåborgs universitet.

4.6.3.4 Romani chib

Varianter av romskt språk har talats i Sverige sedan 1500-talet. Man räknar i dag med att minst tio olika varianter, eller egna språk, finns representerade. Situationen kan alltså liknas vid den samiska, med den skillnaden att romerna är betydligt mer spridda över landet.

Undervisning i romani chib bedrivs i dag i blygsam skala på grundnivå vid Linköpings universitet i enlighet med ett särskilt uppdrag till universitetet 2006. Dessutom finns kurser i romsk historia vid Södertörns högskola. Någon forskning i språket på universitetsnivå bedrivs inte såvitt utredningen kunnat finna.

Om lärarutbildning i romani chib ska kunna bli verklighet, måste språkgruppen – och helst även kulturen – bli föremål för en gedigen satsning med åtföljande resurser så att man kan bygga upp en vetenskaplig grund. Detta påpekades också i Språkrådets utred-

¹⁹ Kuoppa, H. (2008). *Situationen för minoritetsspråket meänkieli i Sverige.*

ning,²⁰ där också tveksamhet framfördes mot beslutet att ge Linköpings universitet det särskilda uppdraget angående romani chib, bland annat mot bakgrund av att de romska organisationerna inte stött detta beslut.

Södertörns högskola har sedan starten målmedvetet satsat bland annat på mångkulturella frågor. Denna utrednings egna enkätstudie (se avsnitt 2.4) visade att högskolan står i en klass för sig när det gäller att orientera blivande lärare i mångfaldsfrågor. Kring de ovan nämnda kurserna har man samverkat med Romskt kulturcentrum i Gubbängen. I södra Stockholm finns också landets enda tvåspråkiga romska klass (F-9), vid Nytorpsskolan i Hammarby. Det förefaller alltså lämpligt att Södertörns högskola övertar det särskilda ansvaret för romani chib, och tilldelas resurser för att bygga upp forskning och lärarutbildning i ämnet.

4.6.3.5 Jiddisch

Det germanska blandspråket jiddisch räknas som *extraterritoriellt* minoritetsspråk i Sverige, vilket betyder att de talande, till skillnad från till exempel meänkieli, inte kan knytas till något avgränsat geografiskt område. I dag beräknas att språket talas av omkring 3 000 personer i Sverige, varav ett fåtal har jiddisch som modersmål.

Lunds universitet har fått det särskilda uppdraget att bygga upp undervisning i jiddisch. Sedan länge finns också ämnet judaistik vid universitetet. En eventuell lärarutbildning i jiddisch skulle alltså lämpligtvis lokaliseras till universitetet, något som i likhet med romani chib kräver att riktade resurser tillförs.

Utredningen föreslår att

- varje nationellt minoritetsspråk tilldelas som särskilt ansvar till ett lärosäte och att detta ansvar åtföljs av resurser för att bygga upp en tillräcklig vetenskaplig grund
- kunskaper i minoritetsspråken ska vara meriterande vid ansökan till högre studier, särskilt för lärarutbildning
- möjligheterna till preparandutbildningar övervägs för att förbättra rekryteringssituationen i språken.

²⁰ Bijvoet, E. & Fraurud, K. (2007). *Det romska språket och romsk språkvård i Sverige 2007*.

Utredningen har valt att inte göra några beräkningar av kostnaden för satsningar på lärarutbildning i modersmål och minoritetsspråk. Politiska beslut krävs för att långsiktigt garantera utbildning i och på de berörda språken. Sådana nödvändiga beslut ligger på en mer övergripande nivå än lärarutbildningens, varför det inte är lämpligt att kostnader föranledda av dessa räknas in i utredningens förslag till ny lärarutbildning, i all synnerhet som den politiska ambitionsnivån för språken inte är definierad.

4.7 Ämnesdidaktik

Den modell utredningen föreslår ställer krav på att ämnesdidaktiska miljöer byggs upp. Vid kommande examensrättsprövningar behöver lärosätena visa att det finns kompetens inom ämnesteori, ämnesdidaktik och utbildningsvetenskap. Detta kommer sannolikt att leda till en kraftig koncentration av landets lärarutbildning.

Modellen med dubbla examina (yrkesexamen + generell examen) förutsätter att nya huvudområden inrättas vid lärosätena. Beteckningarna på dessa kan inte fastställas centralt. För *grundlärarna* föreslår dock denna utredning, som visats ovan, att inriktningen får styra huvudområdesbeteckningen, exempelvis "utbildningsvetenskap med inriktning på årskurs 4–6". För *ämneslärarna* (allmänna ämnen) betecknas huvudområdet, när det är möjligt, med det första undervisningsämnet med tillägg av "med utbildningsvetenskaplig inriktning", alltså exempelvis "svenska med utbildningsvetenskaplig inriktning". Att behålla undervisningsämnet i beteckningen på huvudområdet markerar tydligt professionsinriktningen, samtidigt som det är av största vikt att de akademiska ämnen som ingår inte suddas ut. Vid en prövning av examensrätten för exempelvis svenska med utbildningsvetenskaplig inriktning måste tillses att akademisk kompetens i första hand finns inom nordiska språk och litteraturvetenskap. Av praktiska skäl kan det inom områden med många små undervisningsämnen vara lämpligt att finna bredare beteckningar, som "moderna språk med utbildningsvetenskaplig inriktning".

Följande nationella resurscentra finns i dag:

- Svenska som andraspråk och sfi (Stockholms universitet)
- Språk-, läs- och skrivutveckling (Skolverket)
- Matematik (Göteborgs universitet)

- Biologi och bioteknik (Uppsala universitet)
- Fysik (Lunds universitet)
- Kemi (Stockholms universitet)
- Teknik (Linköpings universitet)
- Främjande av god hälsa hos barn och ungdom (Örebro universitet)
- Livslångt lärande (Högskolan i Jönköping)

Dessa centra arbetar både för skolan och för lärarutbildningen (och för vissa av dem även förskolan), men skolan är generellt bättre på att utnyttja den kompetens som finns vid de nationella resurscentra och det material som tas fram.

Utredningen menar att det bör finnas ett nationellt ämnesdidaktiskt centrum för varje större skolämne, som får ett övergripande uppdrag att stimulera ämnesdidaktisk forskning, skapa kontakter mellan skolhuvudmän, lärarutbildningar och ämnesinstitutioner, samt ge kvalitetsstöd åt lärarutbildningarna. De ämnesdidaktiska centra bör också stimulera till diskussioner angående ämnesinnehållet i *alla skolformer* och hur detta på lämpligaste sätt kan återspeglas i lärarutbildningens akademiska ämnesinnehåll, så att utbildningen blir såväl yrkesrelevant som vetenskapligt grundad. Nationella ämnesdidaktiska centra i ett antal ämnen och ämnesområden bör snarast inrättas och sökas i konkurrens mellan lärosäten med etablerad och relevant forskningsbas för respektive ämne eller ämnesområde.

Utredningen föreslår följande ämnesdidaktiska centra:

Centrala ämnen

- Svenska
- Svenska som andraspråk, sfi och modersmål
- Matematik

Större områden

- Moderna språk (i första hand engelska, tyska, franska och spanska men i en framtid även exempelvis arabiska och kinesiska)
- Estetiska ämnen (bild, musik, dramatik, dans, slöjd)

- Yrkesämnen
- Idrott och hälsa

Enskilda ämnen

- Religionskunskap, filosofi och psykologi
- Historia
- Samhällskunskap
- Geografi
- Biologi
- Fysik
- Kemi
- Teknik
- Fritidspedagogik

Centrum för livslångt lärande behandlar vuxenpedagogik i vid bemärkelse och påverkas inte av ovanstående. Samtliga centra ska förläggas till universitet och högskolor, vilka får ansöka i konkurrens. När nya centra inrättas kan den omvitnat framgångsrika verksamheten vid Nationellt centrum för matematikutbildning (NCM) vid Göteborgs universitet tjäna som förebild. NCM har bistått vid uppbyggnaden av liknande centra i Finland och Norge.

Högskoleverket har sommaren 2008 fått regeringens uppdrag att utvärdera ovan nämnda resurscentra. Resultatet av denna utvärdering kommer också att tjäna som ett viktigt underlag när man bygger upp nya centra.

Relevant forskning vid ämnesinstitutionerna bör dessutom tas tillvara inom lärarutbildningen i större utsträckning. Här kan den forskningsinventering som lärarutbildningen vid Uppsala universitet tagit fram lyftas fram som efterföljansvärt exempel²¹.

²¹ Lidegran, I. & Broady, D. (2003). *Forskning och forskarutbildning av utbildningsvetenskaplig relevans vid Uppsala universitet*.

Utredningen föreslår att

- ämnesdidaktiken stärks genom att nya ämnesdidaktiska centra inrättas så att samtliga större skolämnen får ett nationellt resurscentrum
- dessa centra förläggs till universitet och högskolor efter ansökan i konkurrens.

4.8 Kombinationsutbildningar

Kungliga Tekniska högskolan (KTH) bedriver tillsammans med Stockholms universitet (tidigare Lärarhögskolan) en intressant utbildning som ger dubbla examina, både lärar- och civilingenjörs-examen. Utbildningen kallas CL och startade 2002. Den har tre inriktningar: matematik/fysik, matematik/kemi och matematik/IT, data. Alla tre kombinationer ger undervisningsbehörighet för gymnasieskolan. Stockholms universitet svarar för utbildningen inom AUO och ansvarar tillsammans med KTH för examensarbetena. KTH har med hjälp av sitt kontaktnät som omfattar 25 gymnasieskolor, tagit fram relevanta praktikplatser för VFU:n.

2007 utexaminerades de första från utbildningen. I samband med detta gjorde SISTER på utbildningsanordnarnas uppdrag en utvärdering.²²

De utexaminerade "pedagogiska civilingenjörerna" får tillgång till en dubbel arbetsmarknad. De uppfattas som attraktiva inte bara från skolans håll utan lika mycket från näringslivets, där ingenjörskunskaper tillsammans med lärarkompetens kommer väl till pass för intern företagsutbildning. De båda kulturer som möts i denna kombinationsutbildning uppfattas vara till ömsesidigt gagn och på olika sätt befrukta utbildningen. Andra fördelar är den jämna könsfördelningen med cirka 40 procent kvinnliga och 60 procent manliga studerande. En annan skillnad är att CL-utbildningen är riksrekryterande. Av de färdigutbildade har 20 procent tagit anställning som gymnasielärare, medan övriga valt att arbeta utanför det formella skolsystemet. Att inte större andel kommit gymnasieskolan till del uppges bl.a. bero på den allmänt goda situatio-

²² Geschwind, L. & Scheffer, F. (2007). *Utvärdering av samarbetet mellan KTH och Lärarhögskolan i Stockholm med syfte att utveckla lärarutbildningar med teknisk och naturvetenskaplig inriktning.*

nen på den privata marknaden men också på det sämre löneläget och de bristande karriärmöjligheter som gäller för skolans lärare. Prognoser om framtida läraröverskott kan också ha spelat roll.

Vad gäller ämnesstudierna har förutsättningarna varit olika, något som är en viktig faktor att beakta inte bara för denna specifika utbildning. Det är ett generellt problem också för reguljär lärarutbildning vid andra universitet och högskolor. Medan det i matematik, det ämne som förekommer i samtliga kombinationer, funnits ett tillräckligt underlag för att organisera en samlad utbildning för dessa studerande, har de studerande inom fysik, kemi och IT/data bara utgjort en minoritet i KTH:s reguljära undervisningsgrupper. En konsekvens härav är att det didaktiska perspektiv som kunnat anläggas i matematikstudierna inte har kunnat göras i övriga ämnesstudier, något som är till stor nackdel i en utbildning som syftar till att ge pedagogisk kompetens.

Utredningen menar att kombinationsutbildningar av detta slag bör bejakas och vidareutvecklas. Möjligheten till en dubbel examen höjer attraktionsvärdet, i detta fall både för lärar- och civilingenjörsutbildningen. Inte minst är det lockande för potentiella studerande att en så bred arbetsmarknad kommer att stå till buds. De kulturmöten som sker i en sådan kombinationsutbildning är positiva. Att konfronteras med olika kunskapsuppfattningar uppmuntar till kritisk reflektion hos studerande och lärare, vilket i sin tur ger en bra grogrund för kvalitetsutveckling.

Kombinationsutbildningen bör bibehållas och utökas. Bristen på lärare inom teknik gör att en teknisk inriktning framstår som viktig att införa utöver de inriktningar på matematik och naturvetenskap som redan finns. En fyraårig kombinationsutbildning med liknande inriktningar skulle kunna inrättas, där högskoleingenjörsutbildning kombineras med en ämneslärarutbildning med inriktning på grundskolans årskurs 7–9.

Utredningen menar också att möjligheterna till andra kombinationsutbildningar bör undersökas. De skulle kunna vara lämpliga att anordna utifrån samma eller liknande motiv och syften: höjd attraktionskraft, breddad arbetsmarknad och behov av ny och unik kompetens i en föränderlig yrkesvärld. Sådana yrkesinriktade högskoleutbildningar som i kombination med lärarutbildning skulle ge speciell och efterfrågad kompetens och där utbildningarna skulle kunna ge varandra värdefulla tillskott kan exempelvis vara ekonom-, bibliotekarie- och journalistutbildning.

Utredningen rekommenderar att

- den befintliga kombinationsutbildningen bibehålls och utökas med en teknisk inriktning
- lärosätena överväger möjligheterna att erbjuda kombinationsutbildningar, där lärarutbildning på ett fruktbart sätt kombineras med annan yrkesutbildning.

4.9 Förslagets genomförande och övergångsfrågor

4.9.1 Genomförande

För att garantera att förslagen genomförs krävs de ändringar i högskoleförordningen som redovisats i betänkandets inledning. Redan innan beslut om dessa har fattats, rekommenderar utredningen alla lärosäten som planerar att arrangera någon av den nya lärarutbildningens inriktningar att snarast inleda ett inventerings- och samrådsarbete för att komma fram till vilken eller vilka examensrätter man bör ansöka om. På så sätt kan värdefull tid vinnas inför implementeringsarbetet. Inventeringen är av värde även om förslagen i denna utredning inte skulle genomföras, eftersom den ger en sammanhållen bild av lärosätets kompetens inom lärarutbildningsrelevant forskning.

Som beskrivits i bakgrundsteckningen (avsnitt 2.2.8) infördes den nuvarande lärarutbildningen mycket hastigt. Lärosätena var tvungna att börja skriva utbildningsplaner innan riksdagsbeslutet var fattat, och gå ut med information i ansökningskataloger innan utbildningen lokalt var färdigplanerad. Denna forcerade tidsplan har starkt bidragit till vissa av de problem som den nuvarande lärarutbildningen hade i början och i viss utsträckning fortfarande har.

Det är utredningens mycket bestämda råd till ansvariga politiker och tjänstemän att inte forcera en så viktig process som sätningen av en ny struktur för lärarutbildning ännu en gång. Lärosätena måste få god tid på sig att analysera vilka examensrätter man avser att söka, och att ta fram gedigna och internt väl förankrade examensrättsansökningar. Detta gäller inte minst för att ge lärosätena möjlighet att undersöka vilka utbildningar som kan ges i samverkan med andra lärosäten.

Förutsatt att beslutsunderlag i frågan om lärarutbildningen föreläggs riksdagen våren 2009 kan en ny lärarutbildning startas tidigast höstterminen 2010. Det skulle innebära att prövningen av ansökningar om examensrätt görs under hösten 2009, och att lärosätena får besked om utfallet av dessa före utgången av 2009. Planering av utbildningarna lokalt kan påbörjas parallellt med prövningen, och den mer detaljerade planeringen görs under första halvåret 2010 efter beskedet om examensrätt.

För att denna process ska kunna genomföras under så goda betingelser som möjligt, rekommenderar utredningen att någon antagning till den nuvarande lärarutbildningen inte görs under läsåret 2009/10.

Lärosätena ska ansöka om rätt att utfärda de nya examina, och dessa ansökningar ska prövas av Höskoleverket på det sätt som beskrivits i avsnitt 4.2. Förslag på aspekter vid prövningen ges också i avsnitt 5.9. Det är viktigt att poängtera att detta förfarande är en grundtanke i utredningen och ett oundgängligt kvalitetskrav. När den nya speciallärarutbildningen infördes 2008, fick ett antal lärosäten examensrätt direkt av regeringen utan föregående prövning av Höskoleverket. Förutom att strida mot praxis riskerar ett sådant förfarande att ge de blivande studerande en bristfällig utbildning, i synnerhet som utvärderingen av specialpedagogprogrammet strax innan hade visat på vilken bräcklig grund specialpedagogiken vilade på vid nästan samtliga lärosäten. Att låta de politiska ambitionerna vara överordnade etablerad praxis och studenternas rätt till kvalitetsgranskad utbildning är att förta all trovärdighet från talet om skärpta krav och högre kvalitet. Utredningen förutsätter att ingen av de planerade nya lärarexamensrätterna utfärdas på detta godtyckliga sätt.

Utredningen rekommenderar att

- någon antagning till den nuvarande lärarutbildningen inte görs under läsåret 2009/10 för att ge lärosätena ordentlig tid till förberedelser av en ny lärarutbildning.

Utredningen föreslår att

- lärosätena så snart som möjligt sätter igång ett inventeringsarbete för att bedöma vilka inriktningar inom lärarutbildning man har förutsättningar att bedriva
- lärosätena också undersöker möjligheterna till samverkan för att tillvarata resurserna på bästa sätt.

Utredningen betonar att

- de nya examina med inriktningar ska bli föremål för ansökan och prövning av examensrätt utifrån inriktning och ämnen
- lärosätena måste få ordentlig tid att förbereda sina ansökningar om examensrätt och därigenom den nya utbildningen.

4.9.2 Lärarexamen

Utredningens förslag förutsätter att den nuvarande sammanhållna lärarexamen tas bort ur examensordningen. Detta bör ske samtidigt som de två nya yrkesexamina införs. Nyantagning av studenter för de tidigare examina kan då inte längre göras. Studenter som påbörjat den nuvarande utbildningen ska dock ha möjlighet att ta ut den "gamla" examen.

Det är utredningens övertygelse att den nya lärarutbildningen kommer att vara av betydligt högre kvalitet än den nuvarande. Utbildningens attraktionskraft kommer att höjas. De högre behörighets- och utbildningskraven kommer att leda till att mycket väl förberedda lärare utexamineras. De lärare som ännu några år kommer att utexamineras från den nuvarande utbildningen kan riskera att få problem på arbetsmarknaden. De kommer sannolikt också själva att känna behov av kompetensutveckling inom de centrala områden där de inte fått tillräckliga kunskaper. Detta gäller naturligtvis också de lärare som hunnit examineras från den nuvarande utbildningen, de första år 2005.

Utredningen rekommenderar därför

- *dels* att en fortbildningskurs med riktade medel görs för de lärare som gått den nuvarande lärarutbildningen. Samordningsvinster kan uppnås genom att dessa lärare kan läsa kurser inom den utbildningsvetenskapliga kärnan, tillsammans med studerande på den nya utbildningen
- *dels* att lärarutbildningarna pragmatiskt undersöker möjligheterna för de studenter som så önskar, att gå över till den nya lärarutbildningen, med tillgodoräkning av de poäng och den VFU-tid de redan fullgjort. Sannolikt blir utbildningstiden för dessa personer något förlängd, men de framtida vinsterna av att ha tagit den nya examen är stora.

Ett problem som måste lösas är hur länge de nuvarande examina behöver finnas kvar för redan registrerade studenter. De ska självklart finnas kvar så länge som heltidsstuderande som antagits till utbildningen ännu finns kvar, dvs. som längst 5 ½ år efter antagning. Frågan är dock hur länge de därefter behöver kunna tas ut för studerande som gjort studieuppehåll, studerat på deltid eller har restpoäng.

De tidigare särskilda lärarexamina fick enligt examensordningen utfärdas som längst fram till 1 juli 2008. Med tanke på att de sista studenterna på dessa utbildningar antogs i januari 2001, och alltså kan ha studerat som längst fram till juni 2006, ger det endast två års marginal. Vid genomförande av denna utrednings förslag finns dock en betydelsefull skillnad. En person med oavslutade studier från den gamla grundskollärarutbildningen 1–7 skulle kunna få en examen som lärare från den nuvarande utbildningen, eftersom begreppet lärare täcker in grundskollärare 1–7. En person med oavslutade studier från den nuvarande sammanhållna lärarutbildningen med inriktning på förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år kan knappast få en examen från någon av den nya grundlärarutbildningens fyra tydliga inriktningar.

Detta innebär att den tid som lärosätena får utfärda de slojade examina bör vara längre än två år, åtminstone tre år. Om utredningens förslag att inga studenter antas under läsåret 2009/10 genomförs, kommer de sista studerande på den nuvarande utbildningen att ha antagits vårterminen 2009. Som längst kan utbildningen vara 5 ½ år, och de sista studerande alltså utexamineras

våren 2014. Med tre års marginal innebär det att den slopade lärarexamen ska kunna tas ut till och med utgången av juni 2017.

Utredningen föreslår att

- den nuvarande lärarexamen tas bort
- de nya examina kan börja utfärdas från höstterminen 2010.

Utredningen rekommenderar att

- lärosätena undersöker möjligheterna att underlätta för studerande inom den nuvarande lärarutbildningen att gå över till den nya utbildningen
- delar av den nya lärarutbildningen ges som fortbildning för yrkesverksamma lärare.

4.9.3 Folkhögskolläraryxamen

När den nuvarande sammanhållna lärarutbildningen infördes 2001 slopades alla tidigare lärarexamina utom en – folkhögskolläraryxamen. Denna finns fortfarande kvar och omfattar endast 60 högskolepoäng. Utbildningen bedrivs vid Linköpings universitet, där det finns en etablerad forskningsmiljö kring vuxenutbildning. Som beskrivits tidigare (avsnitt 3.3.8) är folkhögskolornas behov av lärarkompetens mycket skiftande. Skillnaderna är större än likheterna, varför en sammanhållen folkhögskolläraryxamen knappast är rimlig att bygga upp.

Enligt det förslag som redovisats i avsnitt 4.5.4 ska en alternativ ingång till ämneslärarexamen kunna erbjudas personer med relevanta tidigare akademiska studier. Denna kortare utbildningsväg omfattar 90 högskolepoäng, vilka innefattar den utbildningsvetenskapliga kärnan och VFU. Vid sammanhållna grupper av studenter med samma inriktning kan kärnkurserna med fördel präglas av inriktningen genom att exempel tas från denna åldersgrupp eller skolform. Om det finns en särskild profil vid den enskilda lärarutbildningen kan den också prägla kärnkurserna. VFU:n ska dessutom fullgöras i relevant skolform.

Som utredningen ser det kan – och bör – nuvarande folkhögskolläraryxamen alltså ersättas med den alternativa ingången

till ämneslärarexamen. Linköpings universitet kan alltså fortsätta att bedriva en kompletteringsutbildning inriktad på folkhögskolor, men examen blir bredare då studenterna blir ämneslärare, vilket torde öka attraktionskraften. Hela vuxenutbildningsfältet öppnas därmed för de utexaminerade. På samma sätt som för yrkeslärarstudier kan naturligtvis utbildningen med inriktning på folkhögskola/vuxenutbildning bedrivas på deltid eller distans för att underlätta rekryteringen.

I analogi med resonemanget i avsnitt 4.9.2 om sloandet av lärarexamen föreslår utredningen att folkhögskollärarexamen som längst ska kunna tas ut till och med utgången av juni 2015.

Utredningen föreslår att

- folkhögskollärarexamen tas bort från och med höstterminen 2010 och ersätts av en profilering av ämneslärarutbildningens alternativa ingång vid lärosäten med vetenskaplig grund inom vuxen- och folkbildningsområdet.