

Att lära och leda

En lärarutbildning för samverkan och utveckling

SOU 1999:63

REGERINGSKANSLIET
Utbildningsdepartementet

Ref K
Occ So

Statens offentliga utredningar
1999:63
Utbildningsdepartementet

Att lära och leda

En lärarutbildning för samverkan och utveckling

Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande
Stockholm 1999

SOU och Ds som ingår i 1999 års nummerserie kan köpas från Fakta Info Direkt. För remissutsändningar av SOU och Ds som ingår i 1999 års nummerserie svarar Fakta Info Direkt på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningsavdelning.

Beställningsadress: Fakta Info Direkt, Kundservice
Box 6430, 113 82 Stockholm
Tel: 08-587 671 00, Fax: 08-587 671 71
E-post order@faktainfo.se

Svara på remiss. Hur och varför. Statsrådsberedningen, 1993.
– En liten broschyr som underlättar arbetet för den som skall svara på remiss.

Broschyren kan beställas hos:
Information Rosenbad
Regeringskansliet
103 33 Stockholm
Fax: 08-405 42 95
Telefon: 08-405 47 29

NORSTEDTS TRYCKERI AB
Stockholm 1999

ISBN 91-7610-994-1
ISSN 0375-250X

Till statsrådet och chefen för Utbildningsdepartementet

Den 3 april 1997 bemyndigade regeringen chefen för Utbildningsdepartementet att tillkalla en parlamentariskt sammansatt kommitté för att lämna förslag till förnyelse av lärarutbildningen (U97:07). Direktiven (dir. 1997:54) bifogas, se bilaga 1. Vid sammanträde den 28 maj 1998 fastställde regeringen tilläggsdirektiv (dir.1998:47), se bilaga 2.

Kommittén antog namnet Lärarutbildningskommittén (LUK 97).

Genom beslut den 15 maj 1997 förordnades följande ledamöter: riksdagsledamoten Jan Björkman (ordförande), riksdagsledamoten Margareta Andersson, riksdagsledamoten Siri Dannaeus, kommunalrådet Christa Löwl, riksdagsledamoten Ulf Melin, rektorn Ewa Samuelsson, avdelningschefen Thomas Strand, riksdagsledamoten Nils-Erik Söderqvist, gymnasieläraren Göran Tollbäck, utbildningschefen Patrik Waldenström och riksdagsledamoten Ingegerd Wärnersson.

Ingegerd Wärnersson entledigades från uppdraget att vara ledamot genom beslut den 18 november 1998.

Följande sakkunniga förordnades genom beslut den 1 september 1997: generaldirektören Agneta Bladh, professorn Bengt Börjesson, områdeschefen Olle Holmberg, sekreteraren Ingrid Lindskog och generaldirektören Ulf P. Lundgren.

Ingrid Lindskog entledigades från uppdraget och sekreteraren Marianne Wedin förordnades som sakkunnig fr.o.m. den 8 november 1997 genom beslut den 7 november 1997. Agneta Bladh entledigades från uppdraget och fil.dr. Mariann Samuelson förordnades som sakkunnig fr.o.m. den 26 oktober 1998 genom beslut den 30 oktober 1998.

Följande experter förordnades genom beslut den 1 september 1997: departementssekreteraren Charlotta Gustafsson, departementssekreteraren Myrna Smitt och departementssekreteraren Ann-Katrin Wirén.

Charlotta Gustafsson entledigades från uppdraget och departementssekreteraren Sofia Wallström förordnades som expert fr.o.m. den 29 april 1998.

Som huvudsekreterare förordnades genom beslut den 15 maj 1997 utbildningsledaren Jöran Rehn. Som sekreterare förordnades genom beslut den 26 september 1997 kanslirådet Sonja Hjorth fr.o.m. den 16 september 1997 och genom beslut den 13 januari 1998 docenten Mikael Alexandersson fr.o.m. den 15 januari 1998.

Kommittéassistent och ansvarig för produktionen av helorginal är Berit Jigvall.

Till betänkandet har fogats reservationer från ledamöterna Andersson, Dannaeus, Melin samt Waldenström och Tollbäck samt särskilda yttranden från ledamöterna Dannaeus, Melin, E. Samuelsson och Waldenström samt från sakkunnig Wedin.

Lärarutbildningskommittén får härmed överlämna sitt slutbetänkande ATT LÄRA OCH LEDA - En lärarutbildning för samverkan och utveckling.

Kommitténs uppdrag är därmed slutfört.

Stockholm i maj 1999.

Jan Björkman

Margareta Andersson

Siri Dannaeus

Christa Löwl

Ulf Melin

Ewa Samuelsson

Thomas Strand

Nils-Erik Söderqvist

Göran Tollbäck

Patrik Waldenström

/Jöran Rehn

Mikael Alexandersson

Sonja Hjorth

Innehåll

1 Sammanfattning 9

Del I Bakgrund och analyser

2 Inledning 41
2.1 Den betydelsefulla lärarutbildningen 41
2.2 Behovet av en utredning av lärarutbildningen 42
2.3 Utvärderingarna 43
2.4 Utbildningsutskottets hemställan om en parlamentarisk utredning 44
2.5 Direktiven 45
2.6 Kommitténs arbete 46

3 Det nya läraruppdraget 49
3.1 Förutsättningar för ett nytt uppdrag som lärare 49
3.2 Den målstyrda skolan som arbetsplats 59
3.3 Reflekterande arbetssätt – en grund för det nya uppdraget 63
3.4 Kompetensbegreppet och lärares grundkompetens 67

4 Ett förändrat uppdrag för lärarutbildningen 75
4.1 Inledning 75
4.2 Lärarutbildning och kunskapsbildning 80
4.3 Lärarutbildning och ämneskunskaper 84
4.4 Lärarutbildning och samhällets värdegrund 92
4.5 Lärarutbildningen förbereder för samarbete 95
4.6 Lärarutbildning och ett vetenskapligt förhållningssätt 97
4.7 Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen 100

5 Kommitténs principiella utgångspunkter 107
5.1 Inledning 107
5.2 Principiella utgångspunkter 108

Del II Nya utbildningar och examina

6 Lärarutbildningens nya struktur 123
6.1 Inledning 123
6.2 Det allmänna utbildningsområdet 126
6.3 Inriktningsområdet 130

6.4 Specialiseringsområdet ... 132
6.5 De verksamhetsförlagda delarna ... 133
6.6 Examensarbetet ... 134
6.7 Den nya lärarutbildningens möjligheter ... 135
6.8 Lärarutbildning för arbete inom förskola, förskoleklass och fritidshem ... 140
6.9 Vissa exempel på specifika kompetensprofiler ... 144
6.10 Pedagogiska profileringar ... 149
6.11 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning ochförslag: ... 150

7 Utbildning av lärare i yrkesämnen ... 153
7.1 Bakgrund ... 153
7.2 Att arbeta som lärare i yrkesämnen ... 155
7.3 Nuvarande utbildning av lärare i yrkesämnen ... 158
7.4 Prognos över tillgången på lärare i yrkesämnen fram till år 2011 ... 160
7.5 Kravet på 60 poäng i högskolekurser ... 162
7.6 Förslag om utbildning av lärare i yrkesämnen ... 167
7.7 Övriga förslag beträffande utbildning av lärare i yrkesämnen ... 169
7.8 Kompetensutveckling för verksamma lärare i yrkesämnen ... 171
7.9 Högre studier och forskning för lärare i yrkesämnen ... 172
7.10 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag ... 174

8 Nya lärarexamina ... 175
8.1 Bakgrund ... 175
8.2 Förslag till struktur för ny lärarutbildning ... 176
8.3 Examensbeskrivningens olika avsnitt ... 179
8.4 Förslag till examensbeskrivning ... 184
8.5 Lärarutbildning för annan verksamhet ... 186
8-6 Förslag till examensbeskrivningar för flyglärare och folkhögskollärare ... 188

9 Kompetens för att möta alla elever ... 191
9.1 Inledning ... 191
9.2 Det specialpedagogiska programmet och specialpedagogens uppgifter i dag ... 193
9.3 En lägesbeskrivning ... 196
9.4 Förslag till en ny ordning ... 200
9.5 Förslag till examensbeskrivning ... 208

10 En ny skolledarutbildning 211
10.1 Inledning 211
10.2 En tillbakablick 212
10.3 Nuvarande rektorsutbildning 214
10.4 Förslag till en skolledarexamen – några ställningstaganden 217
10.5 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag 226

Del III Villkor och möjligheter

11 Lärares kompetensutveckling 231
11.1 Uppdrag och definitioner 231
11.2 Historik och bakgrund 231
11.3 Nuvarande system för kompetensutveckling 233
11.4 Särskilda kompetensutvecklingsinsatser 242
11.5 Lärarutbildningskommitténs överväganden 245
11.6 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag 253

12 En forskningsstrategi för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet 255
12.1 Inledning 255
12.2 Bakgrund och problembild 255
12.3 Forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område 259
12.4 Den pedagogiska yrkesverksamhetens utveckling och forskning 260
12.5 En nationell forskningsstrategi 263
12.6 En ny struktur för forskarutbildning för lärare 265
12.7 Utbildningsvetenskap – ett nytt vetenskapsområde för lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet 270
12.8 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag 276

13 Lärarna i lärarutbildningen 279
13.1 Inledning 279
13.2 Att arbeta som lärare i högskolan – en nulägesbeskrivning 279
13.3 Pedagogisk förnyelse inom högskolan – en tillbakablick 283
13.4 Kommitténs strategiska förslag 287
13.5 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag 299

14 Dimensionering av grundläggande lärarutbildning 301
14.1 Inledning 301
14.2 Kraftiga svängningar i dimensioneringen av lärarutbildning 301
14.3 Motiv för dimensionering och planering 305
14.4 Styrning och mål 306
14.5 Lärarprognoser 309
14.6 Beräkningsmetoder 312
14.7 Prognosernas tillförlitlighet 313
14.8 De varierande födelsetalen 315
14.9 Den nya lärarutbildningens möjligheter att klara dimensioneringsproblematiken 318
14.10 Antagning till den nya lärarutbildningen 321
14.11 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag 325

15 Rekrytering till lärarutbildning 327
15.1 Inledning 327
15.2 Myten att ingen vill bli lärare 328
15.2.1 Ansökningarna till lärarutbildning 328
15.2.2 Examinationsfrekvens 330
15.2.3 Överväganden 331
15.3 Urval och prioritering 333
15.4 Vem blir lärare? Balansproblem 336
15.4.1 Den sociala snedrekryteringen till högskoleutbildningar 337
15.4.2 Bristen på lärare med utländsk bakgrund 338
15.4.3 Bristen på manliga lärare 342
15.4.4 Bristen på lärare i matematik och naturvetenskapliga ämnen 346
15.4.5 Bristen på lärare i yrkesämnen 350
15.4.6 Bristen på lärare med annan yrkeserfarenhet 351
15.5 Åtgärder inom lärarutbildningen för att stärka barns och ungdomars skydd mot övergrepp 353
15.6 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag 356

Del IV Styrning och genomförande

16 Mål och principer för styrning av lärarutbildning 359
16.1 Utgångspunkter 359
16.2 Tidigare styrsystem 362
16.3 Det nuvarande styrsystemet 363
16.4 Överväganden om styrningen av lärarutbildningen 366

16.4.1 Regionala utvecklingscentra 366
16.4.2 Högskolans interna ledning av lärarutbildningen 368
16.4.3 Utbildningens organisatoriska struktur 372
16.4.4 Dimensioneringen 374
16.4.5 Resurser 377
16.4.6 Mål- och resultat 378
16.5 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag 383

17 Genomförande av reformen m.m 385
17.1 Genomförande 385
17.2 Prövning av offentliga åtaganden 386
17.3 Prövningen av bl.a. regionalpolitiska och jämställdhetspolitiska konsekvenser 389

Del V Reservationer och särskilda yttranden

Reservationer och särskilda yttranden 391

Del VI Bilagor

Bilaga 1 Kommittédirektiv (1997:54) 413
Bilaga 2 Tilläggsdirektiv (1998:47) 421
Bilaga 3 Tabell över nuvarande lärarutbildningsprograms omfattning, volym och vilka lärosäten som har examinationsrätt 425
Bilaga 4 Examensbeskrivningar för de tolv nuvarande lärarutbildningsprogram 427
Bilaga 5 Sammanställning om vem som beslutar vad i frågan om högre utbildning 445
Bilaga 6 Jämställdhet, kön och könsteori i lärarutbildning 449
Bilaga 7 Högskoleverkets fördelning av medel för forsknings-anknytning av lärarutbildningar – en lägesbeskrivning 473

Sammanfattning

Motiv för en reformering av lärarutbildningen

Lärarutbildningskommittén tillsattes på senvåren 1997 på initiativ av riksdagen. Avsevärt förändrade villkor för arbetet som lärare var ett viktigt motiv för riksdagens beställning av en reformering av lärarutbildningen.

Stora förändringar har skett inom utbildningsväsendet. Den politiska styrningen av skola och högskola har förändrats i riktning mot en tydlig mål- och resultatstyrning. Ansvarsfördelningen mellan stat och kommun samt mellan politiker och professionella har blivit tydligare. Kommunerna överger den gamla sektorsindelningen för en samordnad organisation av t.ex. skolan och förskolan. Grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen har reformerats. Nya läroplaner, kursplaner och betygssystem gäller för den obligatoriska skolan och för de frivilliga skolformerna. Sedan Lärarutbildningskommittén tillsattes har också förskolan fått en läroplan och läroplanen för det obligatoriska skolväsendet har ändrats så att den också omfattar förskoleklass och fritidshem.

Även styrningen av den högre utbildningen är nu mål- och resultatbaserad, vilket lett till förändringar i ansvarsfördelningen mellan statsmakterna och de enskilda universiteten och högskolorna. Lärosätena beslutar själva om sin organisation och om hur utbildningarna skall styras.

Ett annat motiv för en reformering av lärarutbildningen var den kritik som framkommit i flera utvärderingar.

Lärarutbildningskommitténs uppdrag omfattar, som framgår av regeringens direktiv (bilaga 1), lärarutbildningens alla delar och aspekter. Kommittén har också fått i uppdrag att lägga fram förslag om skolledarutbildning (bilaga 2).

Det nya läraruppdraget

En central utgångspunkt för Lärarutbildningskommitténs arbete är att samhället ställer allt större krav på såväl bredare kompetens som specialiserad kunskap. En konsekvens av samhällsomvandlingen förefaller vara att utbildning blir alltmer sammanflätad med själva arbetet. Ett *lärande samhälle* vidgar uppdraget för dem som utbildar sig till lärare.

Att möta förändringar

En lärare är med om att påverka utformningen av framtiden och måste ha förmåga att möta förändringar i samhället. Det gäller oavsett målgrupp, sammanhang eller innehåll. Att utbilda barn, ungdomar eller vuxna som självständigt ställer egna frågor, söker svar och som prövar olika tolkningar av fakta och erfarenheter innebär, enligt kommittén, ett *nytt läraruppdrag* och därmed nya uppgifter för lärarutbildningen. De förändringar som i dag äger rum i vår omvärld har en avgörande betydelse för all utbildning. Det handlar inte enbart om den så kallade kommunikationsrevolutionens sätt att förändra, kanske på ett grundläggande sätt, utbildningens innehåll och organisation – och därmed lärarens olika uppgifter. Det handlar också om de sociala och kulturella förändringar som nu äger rum, vilka medför nya krav på dem som på olika sätt är engagerade i utbildning och undervisning. Att kunna informera och samarbeta med föräldrar är en väsentlig del av det nya läraruppdraget och en förutsättning för att den pedagogiska verksamheten skall kunna utvecklas. Detta ställer även krav på att lärare skall kunna verka i en mångkulturell skola.

Att ta ansvar för samhällets värdegrund

Samhället vilar på ett fundament av värden – en värdegrund. Dessa är bl.a. demokrati, individens frihet, solidaritet med svaga och utsatta samt alla människors lika värde. Läraren måste vara medveten om vilka grundläggande värden som skall förmedlas och hur dessa värden skall överföras till och förankras hos barn och ungdomar.

Läraruppdraget innebär ett ansvar för att iscensätta en verksamhet som innebär att elever och lärare utvecklar ömsesidig respekt. Detta åstadkommes av lärare som får respekt både i kraft av sitt kunnande och sin personlighet. Det ställer krav på kompetens att fungera tillsammans *med* människor samt på kunskap *om* människor och de processer som verkar när människor söker samverkan.

Att hantera information och nyttja kulturella uttrycksformer

I ett informations- och kunskapsrikt samhälle, där information och kunskap dessutom är lättillgängliga, kommer lärarens roll och arbetsuppgifter att förändras. Snarare än att enbart överföra information måste läraren utveckla förmågan att utvärdera och kritiskt granska såväl information i sig som hur barn, ungdomar och vuxenstuderande omvandlar denna till kunskap.

När samhället omdanas förändras också betydelsen av kultur, konst och estetik för barn och ungdomar. Lärarutbildningskommittén menar att den estetiska kunskapen och kulturella uttrycksformer utgör ett angeläget kunskapsområde för alla lärare – oavsett ämne/ämnesområde eller skolform.

Att ta ansvar för kunskapsutveckling

Decentraliseringen av utbildningssystemet medför också konsekvenser för innehållet i lärarens uppdrag. Läraryrket har vidgats till att också omfatta områden som lokal måltolkning, lokalt kursplanearbete, lokal utvärdering och förmåga att organisera egna läroprocesser. Det lokala ansvarstagandet betyder att lärarna får större möjlighet att styra kunskapsprocessen, vilket medför ökat ansvar för elevernas kunskapsutveckling.

Lärares kompetens

Lärarutbildningskommittén menar att lärare måsta ha kompetens som ger grund för livslångt lärande inom läraryrket. Kompetens uppfattas som liktydigt med olika förmågor som ingår i den professionella processen. Det kan t.ex. gälla problemlösningsförmåga, förmåga att hantera sambandet mellan praktik och teori, förmåga att utveckla sin verksamhet, förmåga att fatta rationella, välunderbyggda beslut samt förmåga att ständigt lära nytt.

Kommittén menar att det finns en *grundkompetens* som alla lärare behöver. Lärarutbildningskommittén väljer att betona olika aspekter av en sådan grundkompetens som blivande lärare förväntas utveckla med stöd av lärarutbildningen. Den skall utgöra den bas som personliga och för sammanhang och situation specifika kompetenser kan byggas på och relateras till.

En sådan grundkompetens bör, enligt kommitténs uppfattning, omfatta *kognitiv* kompetens, *kulturell* kompetens, *kommunikativ* kompetens, *kreativ* kompetens, *kritisk* kompetens, *social* kompetens och *di-*

daktisk kompetens. Indelningen är här främst teoretisk eftersom kompetenserna ofta är integrerade.

Ett förändrat uppdrag för lärarutbildningen

Flertalet av de problem som lärarutbildningen brottas med hänger, enligt Lärarutbildningskommitténs uppfattning, samman med lärarutbildningens komplexa uppdrag; att vara en högskoleutbildning med en yrkesinriktning och samtidigt ett medel för att förverkliga samhällets intentioner med förskolan, förskoleklassen, skolan, fritidshemmen och vuxenutbildningen. De som ansvarar för och verkar i lärarutbildningen förhåller sig till detta komplexa uppdrag på olika sätt utifrån egna kunskaper och utbildningstraditioner.

Olika kunskapstraditioner och ideal gällande vad som är mest angeläget för utbildning av lärare ställs på så sätt ofta mot varandra, vilket bl.a. exponeras i synen på vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet. I och med att lärarutbildningen är en *högskoleförlagd yrkesutbildning* måste den baseras på vetenskaplig kunskap *och* beprövad erfarenhet.

Lärarutbildning i samverkan

Teori och praktik i utbildningen måste, enligt kommitténs uppfattning, bättre knytas samman och diskuteras med utgångspunkt i frågor om vad som är relevant kunskap för lärare. Saknas en uttalad, relevant och reflekterad yrkesförankring blir lärarutbildningen abstrakt i förhållande till läraryrket; dvs. studenterna blir inte förberedda för att hantera den konkreta yrkesverksamheten. Saknas förankring i relevant och aktuell forskning blir lärarutbildningen å andra sidan abstrakt i förhållande till teoribildning; dvs. ett vetenskapligt förhållningssätt till yrket uteblir.

Lärarutbildningen skall därför, som kommittén ser det, mer än tidigare förankras i konkreta och praktiska erfarenheter; den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och erfarenheten från denna skall i ökad utsträckning utgöra en grund för de teoretiska kunskaperna i lärarutbildningen. Samtidigt måste de ämnesteoretiska studierna struktureras med hänsyn till yrkets krav och bättre kopplas till den verksamhetsförlagda delen av utbildningen.

Lärarutbildning och kunskapsbildning

För utbildning av lärare utgör kunskapsbildning eller själva lärandet samt dess tillämpning ett övergripande kunskapsområde. Lärarutbildningen är därmed unik bland yrkesutbildningar eftersom studenternas eget lärande kan utgöra ett studieobjekt i sig (ett metaperspektiv). Lärarutbildningens samlade kvalitet utgörs av vad det är för kunskap studenter tillägnar sig och hur denna kunskap utvecklas. En stor del av lärares professionalism ligger just i att förstå och hantera kunskaper och lärandets villkor. Det gäller, enligt kommittén, både i generella termer men framför allt i förhållande till det ämne/ämnesområde som den blivande läraren skall arbeta med.

Lärarutbildningskommittén hävdar att de blivande lärarna måste få tillgång till begrepp från olika kunskapsområden på ett sådant sätt att de kan användas som intellektuella verktyg i många olika pedagogiska sammanhang. Kommittén konstaterar vidare att genom sitt tydliga fokus på kunskapsprocessen kan lärarutbildningen utgöra ett väsentligt stöd för andra utbildningsområden i högskolan och för andra samhällsområden än skolväsendet. Lärarutbildningen är därmed användbar i ett vidare sammanhang.

Lärarutbildning och ämneskunskaper

Kommittén har uppfattat att läraren som enbart kunskapsförmedlare i dag inte längre är självklar. Uttryck som handledare, vägledare, mentor eller ledare för elevers lärande anger ett vidgat läraruppdrag. Lärarens uppgift handlar allt mer om att lära barn och ungdomar att själva sovra, bearbeta, tolka och värdera information samt att kunna stimulera och uppmuntra eleverna. Denna uppgift kräver, utöver egna grundläggande ämnesteoretiska kunskaper, goda kunskaper om både lärande och lärandets villkor och om elevernas olika möjligheter.

Lärarutbildningskommittén ser det som mycket centralt att lärarstudenterna verkligen lär sig *att skapa goda förutsättningar* för individers lärande. Den fokuseringen ställer krav på kunskaper om att det finns en variation i barns och ungdomars sociala och kunskapsmässiga utveckling och förståelse, samt att variationen måste få inverka på planering och genomförande av undervisning och lärande.

Kommittén menar att varje lärosäte bör, med utgångspunkt i examensmålen, genomföra en analys av hur begreppet ämne skall uppfattas och framför allt vad ämnesstudierna skall innehålla. Exempelvis kan ämnesstudierna vara ämnesövergripande, tvärvetenskapliga eller tema-

tiskt orienterade. Det medför enligt Lärarutbildningskommittén *ett vidgat ämnesbegrepp i lärarutbildningen*

Kommittén ser det som en självklarhet att alla elever behöver samspela med en erfaren lärare som har goda och relevanta kunskaper inom ett eller flera ämnen/ämnesområden. För att kunna lära någon något fordras att man har ett förhållande till den kunskap som eleven skall ta del av. För att kunna urskilja vad som är skolrelevant innehåll i ett universitetsämne krävs gedigna ämneskunskaper. Kunskap om lärande *i* och *om* ämnet skall ses som en central del av ämnets didaktik. Kommittén talar för att ämneskunskap och didaktik *inte* skall skiljas åt. När studenterna tillägnar sig kunskaper inom sitt ämne/ämnesområde skall de samtidigt studera hur de skall omsätta och tillämpa dessa kunskaper.

Lärarutbildning och samhällets värdegrund

Samhället vilar på ett fundament av värderingar i fråga om etik, moral, jämställdhet, jämlikhet och demokrati. Enligt skollagen och läroplanerna skall denna värdegrund prägla förskolans och skolans verksamhet. I utbildningspolitiska sammanhang pågår en kontinuerlig debatt om hur denna värdegrund skall tolkas och omsättas i handling.

Det är, enligt kommitténs bedömning, varje lärares uppgift att uppmärksamma, tydligt ta avstånd från och aktivt motverka företeelser som hotar något av samhällsfundamenten. Studenterna skall lära sig att identifiera och kritiskt pröva värden och normer i verksamhetens styrdokument och i konkret handling. Utbildningen skall ge kunskap om hur värden och normer motiveras och därmed även hur de kan kritiseras. Studenterna skall även inse hur pedagogisk verksamhet medför val av mål, innehåll och metoder och hur värden och normer förs in i verksamheten.

Lärarutbildning för samverkan

En grundförutsättning i decentraliseringen av skolan är att den skall bli en lärande organisation, där de professionella skall vara den drivande kraften i förändringsarbetet. En lärande organisation betonar det sociala mötets betydelse och förutsätter lärare som i dialog med sina kolleger upptäcker nya och bättre sätt att organisera och genomföra pedagogisk verksamhet. Detta ställer stora krav på de professionellas samarbetsförmåga och intresse för att skapa socialt fungerande system. Lärarutbildningen måste bidra till att den blivande läraren har förmåga, intres-

se för och behov av samarbete, samt tilltro till vad han/hon kan utföra tillsammans med andra.

Lärarutbildning och ett vetenskapligt förhållningssätt

All högskoleutbildning förväntas leda till att studenterna utvecklar sin förmåga att kritiskt bedöma företeelser av skilda slag. Utbildningen skall därför också innefatta träning i vetenskaplig metod. Sker undervisningen på vetenskaplig grund förväntas studenterna utveckla förmågor som t.ex. självständigt tankesätt, nyfikenhet och problematisering. Ett sådant förhållningssätt skall främst ses i förhållande till de blivande lärarnas yrkesmässiga utveckling.

I detta sammanhang har examensarbetet en viktig funktion. Det skall ha en inriktning mot *den kommande yrkesverksamheten* och fördjupa den enskildes förmåga att på ett metodiskt sätt reflektera över den pedagogiska verksamheten. Utifrån den infallsvinkeln handlar det om att förbereda studenterna för att som verksamma lärare bättre utnyttja forskningsresultat.

Lärarutbildningens verksamhetsförlagda del

För att uppnå den yrkesförankring, som Lärarutbildningskommittén menar är nödvändig, skall ämnesstudierna kopplas till den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Det krävs en växelverkan mellan teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter. I samspelet mellan beprövad erfarenhet och vetenskapligt grundad kunskap kan tänkandet kring och handlandet i praktiken utvecklas så att *praktisk kunskap* växer fram. Praktik och teori i lärarutbildningen måste därför föras närmare varandra, genom att de teoretiska studierna kopplas till den pedagogiska yrkesverksamheten.

Lärarutbildningskommittén pläderar för att studenterna skall följa utvecklingen i den pedagogiska verksamheten under en längre tidsperiod för att därigenom fördjupa sin förståelse för de lokala villkoren. Det är också viktigt att studenterna knyts till lärarlag och på så sätt får delta i det kollektiva arbetet med lärarens alla arbetsuppgifter.

Principiella utgångspunkter för kommitténs förslag

Kommitténs slutsats utifrån samhällsförändringar, tidigare redovisade utvärderingar samt egna analyser är att en omfattande och genomgripande förnyelse av lärarutbildningen är nödvändig. Kommittén bedömer också, utifrån kontakter med universitet och högskolor, att förändringsberedskapen är hög inom lärarutbildningen och att en genomgripande förnyelse därför har goda förutsättningar att förverkligas.

I utredningsarbetet har Lärarutbildningskommittén, med hjälp av inhämtat material, erhållna synpunkter och förslag samt analyser av beskrivna problem och förändringsbehov formulerat ett antal principiella utgångspunkter. Dessa kan sammanfattas enligt följande:

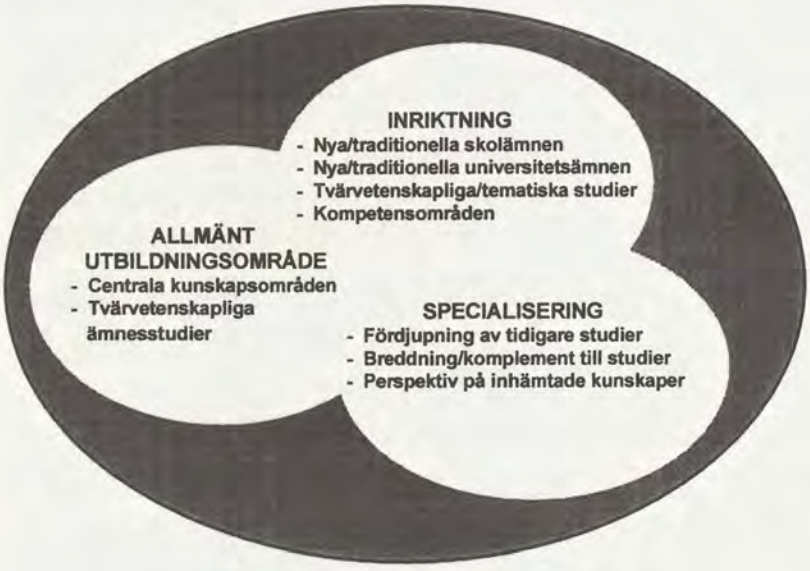
- Lärarutbildningen skall även fortsättningsvis vara statligt reglerad för att garantera förutsättningar för en nationellt likvärdig skola av hög kvalitet. Staten skall styra lärarutbildningen med tydliga, utvärderingsbara mål. Universitet och högskolor får uppdrag att anordna lärarutbildning med rätt att fritt utforma själva utbildningen utifrån dessa mål.
- Lärarutbildningen har tre uppdrag som måste beaktas i hela utbildningen, nämligen att vara en högskoleutbildning, en yrkesutbildning och ett medel för statens styrning av skolan.
- Lärarutbildning är hela högskolans angelägenhet och det är viktigt för utbildningens kvalitet och utveckling att högskolans samlade kunskapsresurser kan tas tillvara. Det förutsätter att högskolans ledning tar ett tydligt ansvar för att lärarutbildningen blir en organisatoriskt sammanhållen utbildning.
- Det krävs en bättre samverkan mellan högskolor med lärarutbildning och kommuner och skolor för att såväl lärarutbildningen som verksamheten i förskola/förskoleklass/skola/fritidshem/ vuxenutbildning skall utvecklas.
- I en lärares utbildning ingår förutom grundutbildning även kommunal introduktionsutbildning samt kompetensutveckling, eventuellt också preparandutbildning. Delar av grundutbildningen kan också användas för kompetensutveckling av verksamma lärare. Grundutbildningen skall dessutom förbereda studenterna för forskarutbildning.
- Lärarutbildningen skall bli mer flexibel för att bättre kunna svara mot de behov som genereras av en målstyrd skola i ett samhälle i allt snabbare förändring. Förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning behöver lärare som kan komplettera varandra och samverka i syfte att utveckla verksamheten och uppnå målen.

Det krävs därför en lärarutbildning som utbildar en mångfald av olika lärare som dels har en gemensam kärna av kunskaper, dels har många olika kunskapsprofiler.

- Samhällsförändringen leder fram till att kunskaper om lärande och läroprocesser får en ökad betydelse också inom andra yrkesområden än skolans. En lärarutbildning är därmed användbar i ett vidare sammanhang.
- Samspelet mellan teori och praktik i lärarutbildningen skall vidareutvecklas för att stärka utbildningens yrkesinriktning. Samarbetet mellan lärare i lärarutbildningen – både i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och de i högskolan – måste utökas.
- Lärarutbildningens arbetsformer skall vara ett medel för studenternas förberedelser för yrket. Detta gäller även inflytande, delaktighet och ansvarstagande.
- Vissa delar av lärarutbildningen skall kunna distribueras regionalt eller nationellt med hjälp av modern kommunikationsteknik och samverkan mellan olika högskolor.
- Lärarutbildningen skall tillförsäkras en egen forskarutbildning och forskning, inriktad mot pedagogisk yrkesverksamhet samt mot förskolans, förskoleklassens, skolans, fritidshemmets och vuxenutbildningens behov.
- Utbildningen av skolledare skall fokusera på skolledarens uppdrag som pedagogisk ledare och på ansvaret för att verksamheten i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning genomförs i enlighet med de mål och riktlinjer som staten fastställer.
- Det behövs utbildning och kompetensutveckling av lärare i lärarutbildningen.

Lärarutbildningens nya struktur

Lärarutbildningskommittén föreslår att lärarutbildningens nya struktur byggs upp av tre väl integrerade utbildningsområden enligt följande figur.



Figur. Lärarutbildningens nya struktur

- Ett område benämns *allmänt utbildningsområde* och omfattar centrala kunskapsområden som lärande, socialisation, värdegrund och yrkesverksamhetens samhällsuppdrag samt centrala, tvärvetenskapliga ämnesstudier. Det allmänna utbildningsområdet skall omfatta 60 poäng, varav minst 10 poäng är verksamhetsförlagda. Detta utbildningsområde ingår i alla lärarstudenters utbildning och ger dem möjlighet att utifrån skilda erfarenheter och perspektiv bearbeta frågor som är angelägna för alla lärare. Pedagoger i olika skolformer förbereds därmed redan i utbildningen för det kommande samarbetet i yrket. Det allmänna utbildningsområdet skall också ge alla lärare förutsättningar för att möta *alla* elever.
- Ett andra område benämns *inriktning* och utgörs av ett stort urval av olika inriktningar. Inriktningarna svarar mot det ämne eller de ämnen/ämnesområden den blivande läraren avser att arbeta med. Det kan vara "traditionella" skolämnen, tvärvetenskapliga/tematiska studier eller i dag existerande kompetensområden men även andra för lärarutbildningen nya universitetsämnen. Studierna skall innebära successiv fördjupning och skall belysa betingelser för att ett lä-

rande skall ske. En inriktning skall omfatta minst 40 poäng, varav minst 10 poäng är verksamhetsförlagda.
- Ett tredje område benämns *specialisering*. En specialisering kan innebära fördjupning av tidigare studier, breddning av eller ett komplement till dessa, alternativt ett nytt perspektiv på tidigare inhämtade kunskaper. Specialiseringen skall omfatta minst 20 poäng (20 eller 10 + 10 poäng).

Studenten kan alltså, utifrån förutsättningar, intresse och yrkesplaner, välja en eller flera inriktningar respektive specialiseringar och därmed forma sin egen kompetensprofil. Såväl inriktningar som specialiseringar skall också kunna erbjudas lärare med äldre examen. Även "nya" lärare skall senare kunna återkomma och komplettera sin utbildning med ytterligare inriktning eller specialisering.

Utformning och möjligheter

Som Lärarutbildningskommittén tidigare påpekat är det upp till högskolorna att svara för utformningen av utbildningen. Kommittén har därför inte tagit ställning till hur de olika områdena fördelas över tid eller hur de skall integreras med varandra. Det allmänna utbildningsområdet skall dock inte uppfattas som ett basblock utan snarare fördelas över utbildningen som helhet. Genom att inslag i det allmänna utbildningsområdet läses parallellt med inriktningen alternativt specialiseringen – och genom de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen – får studenterna möjlighet att löpande relatera studier till den kommande yrkesfunktionen. Kommittén betonar därför också vikten av att det sker en växelverkan mellan de verksamhetsförlagda och de högskoleförlagda delarna av utbildningen.

I utbildningen ingår ett examensarbete som tids- och poängmässigt kan förläggas till inriktningen eller specialiseringen. Examensarbetet skall ge studenten förmåga att på ett systematiskt sätt reflektera över sina inhämtade kunskaper i relation till den kommande yrkesverksamheten.

Kommittén ger i kapitel 6 några exempel på de möjligheter som den nya strukturen ger, bl.a. nya och individuella kombinationer men också några tillämpningar som leder till kompetensprofiler som har motsvarigheter i dagens lärarutbildningar. Kommittén behandlar där också bl.a. frågan om vuxenpedagogik och pedagogiska profileringar samt motiven till kommitténs förslag till lärarutbildning för förskola och fritidshem.

Utbildning av lärare i yrkesämnen

Förändringarna i arbetslivet och – som en följd av det – den gymnasiala yrkesutbildningen kräver att lärarna i yrkesämnen har en bredare och djupare kompetens än vad man får genom grundläggande studier i yrkesämnen i gymnasieskolan och yrkeserfarenhet. Kommittén föreslår därför att lärare i yrkesämnen skall ha bedrivit eftergymnasiala studier.

För att bli lärare i yrkesämnen bör enligt kommitténs förslag följande krav uppfyllas:

- Grundutbildning inom yrkesområdet.
- Omfattande yrkeserfarenhet.
- Minst 60 poäng eftergymnasiala studier. Dessa kan vara en högskoleutbildning till sjuksköterska, högskoleingenjör eller studier vid yrkesteknisk högskola. Eftersom ett antal av de utbildningar som kan komma ifråga är mer omfattande än 60 poäng innebär det att lärare inom olika yrkeskategorier kommer att ha olika lång utbildning. Poäng från kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning skall anses motsvara högskolepoäng vid antagning till lärarutbildning för lärare i yrkesämnen.
- Liksom andra lärare skall också lärarna i yrkesämnen ha det allmänna utbildningsområdet om 60 poäng.

Den sammanlagda omfattningen av lärarutbildningen för en lärare i yrkesämnen blir således minst 120 poäng. Det bör finnas en alternativ studieväg som inkluderar relevanta eftergymnasiala kurser med lämplig fackteoretisk inriktning. Det bör därvid ankomma på respektive högskola med lärarutbildning att själv eller genom samverkan med andra utbildningsanordnare erbjuda dessa kurser.

Så när som på två program kommer enligt prognoserna alla program med yrkesämnen att ha stor eller mycket stor brist på lärare i yrkesämnen under det inledande decenniet av 2000-talet. Det behövs därför ett antal åtgärder för att *förbättra rekryteringen*. Kommittén föreslår att lärarutbildningen bör kunna ges på deltid samt följas på distans. Kommittén föreslår också att regeringen överväger möjligheter till särskilt vuxenstudiestöd.

Yrkesnämnder bör utnyttjas som stöd för lärarutbildningen. Det bör också finnas ett centralt samrådsorgan. Behovet av kompetensutvecklingsinsatser för verksamma lärare bör kartläggas. Yrkesstudier bör prioriteras högt.

Högskolor som utbildar lärare i yrkesämnen bör utveckla *aktiva forskningsmiljöer* bl.a. genom att inrätta professurer med inriktning mot yrkespedagogik och lärarutbildning i yrkesämnen.

Examensordning

Kommitténs föreslår att examensbeskrivningar i en examensordning även i framtiden utgör styrningsdokument. De nya examensbeskrivningarna bör i princip följa samma disposition och uppläggning som tillämpas i dagens examensbeskrivningar, dvs. ha en del som anger kraven på omfattning i antal poäng, en del som redovisar mål och en del som innehåller övriga föreskrifter.

I dag finns tolv lärarexamina; barn- och ungdomspedagogisk examen, bildlärarexamen, flyglärarexamen, folkhögskollärarexamen, grundskollärarexamen, gymnasielärarexamen, hushållslärarexamen, idrottslärarexamen, musiklärarexamen, slöjdlärarexamen, specialpedagogexamen, studie- och yrkesvägledarexamen. Den struktur för den nya lärarutbildningen som kommittén föreslår innebär en möjlighet att ha *en* lärarexamen för flertalet lärare.

Utbildningen ger samtliga lärare en relativt stor gemensam kompetens, vilken också betonas i förslaget till examensbeskrivning. Därutöver innehåller utbildningen en inriktning (eller flera) samt en eller flera specialiseringar, vilket ger en ökad flexibilitet. Den ökade flexibiliteten innebär möjligheter och fördelar ur studentperspektiv, anordnarperspektiv, avnämarperspektiv och professionsperspektiv. Dessa belyses närmare i kapitel 8. Där diskuteras också examensbeskrivningen i ett uppföljnings- och utvärderingsperspektiv och vidare kommenteras dess olika delar (omfattningskrav, målformuleringar och övriga föreskrifter).

Förslag till lärarutbildningsexamina

Nedan redovisas Lärarutbildningskommitténs förslag till examensbeskrivning för en lärarexamen för undervisning och annan pedagogisk verksamhet i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem, vuxenutbildning och för studie- och yrkesvägledning. Kommittén lämnar i betänkandet också förslag på examensbeskrivning för ytterligare fyra examina. För två av dessa, nämligen för folkhögskollärarexamen och flyglärarexamen föreslås endast smärre språkliga förändringar i förhållande till dagens examensbeskrivningar. Specialpedagogexamen och skolledarexamen föreslås få egna examensbeskrivningar.

Lärarexamen

Omfattning

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

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

För undervisning i svenska respektive samhällskunskap i grundskolans senare år krävs minst 60 poäng och i gymnasial utbildning minst 80 poäng i ämnesområde som är relevant för ämnet svenska respektive samhällskunskap. För undervisning i modersmål krävs en inriktning om minst 60 poäng i relevant ämnesområde.

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

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9§ i högskolelagen[1])

För att erhålla lärarexamen skall studenten ha en samlad kompetens så att han/hon kan förverkliga förskolans, förskoleklassens, skolans, fritidshemmens, vuxenutbildningens eller studie- och yrkesvägledningens mål och riktlinjer och medverka i utvecklingen av respektive verksamheter. Vidare skall studenten äga sådan kompetens att han/hon kan:

- förmedla och förankra samhällets och demokratins värdegrund,
- skapa betingelser för och åstadkomma utveckling och lärande hos alla elever[2],
- organisera begrepp, principer och information i omvärlden för att möjliggöra kunskapsbildning inom de ämnen/ämnesområden utbildningen avser,
- omsätta goda och relevanta kunskaper i ämnen/ämnesområden så att alla elever lär och utvecklas,
- leda och samarbeta med elever så att de får stöd i sin utveckling utifrån sina behov och möjligheter,
- bedöma och värdera elevers utveckling och lärande samt informera och samarbeta med föräldrar/vårdnadshavare,
- orientera sig om, analysera och ta ställning till allmänmänskliga frågor och förändringar i omvärlden,
- självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och annan pedagogisk verksamhet samt delta i ledningen av denna,
- tillvarata och systematisera egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat som grund för professionell utveckling.

För student med inriktning mot studie- och yrkesvägledning gäller i stället för fjärde strecksatsen ovan:

- utifrån förståelse av studie- och yrkesvägledarprocessen och olika individers och gruppers behov av stöd kunna vägleda och informera ungdomar och vuxna inför utbildnings- och yrkesval.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

---

[1] Den grundläggande högskoleutbildningen skall, utöver kunskaper och färdigheter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område som utbildningen avser. Utbildningen bör också utveckla studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå.

[2] Med elever avses barn, ungdomar och vuxenstuderande.

Övrigt

Av det allmänna utbildningsområdet skall minst 10 poäng vara verksamhetsförlagda och minst 10 poäng per inriktning skall likaså vara verksamhetsförlagda.

För att erhålla en lärarexamen skall studenten ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 10 poäng. I detta skall studenten ha relaterat sina kunskaper om de kommande arbetsuppgifterna till de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med under utbildningen.

I examensbeviset skall anges vilka inriktningar och specialiseringar som studenten fullgjort samt för vilken undervisning och/eller verksamhet utbildningen är avsedd.

Genom formuleringarna i sista stycket av Lärarutbildningens förslag till examensbeskrivning skapas en tydlig koppling till skollagens bestämmelse (2 kap. 3 §) om lärares kompetens: "Kommuner och landsting är skyldiga att för undervisningen använda lärare, förskollärare eller fritidspedagoger som har en utbildning avsedd för den undervisning de i huvudsak skall bedriva."

Kompetens att möta alla elever

I Lärarutbildningskommitténs arbete med att utforma förslag till en ny lärarutbildning har frågan om specialpedagogikens betydelse, innehåll och uppläggning varit ständigt närvarande. Kommittén menar att en av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter är att bidra till att all personal i skola och förskola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter.

Specialpedagogisk kompetens på fyra nivåer

Kommittén vill förstärka skolans samlade specialpedagogiska kompetens genom att föreslå att lärarutbildningen får i uppdrag att utveckla specialpedagogisk kompetens på fyra nivåer. En första nivå ligger i *det allmänna utbildningsområdet* med generella och för alla lärare, oavsett skolform, grundläggande specialpedagogiska kunskaper.

Den andra nivån svarar *mot inriktning i specialpedagogik*, där vissa blivande lärare kan utveckla en mera specifik kompetens i specialpedagogik. Genom att specialpedagogik som inriktning och/eller som speci-

alisering kombineras med annat ämne/ämnesområde kommer den specialpedagogiska kompetensen att kopplas till ett kvalificerat kunskapsinnehåll också i undervisningsämnen.

Den tredje nivån svarar mot *olika slags specialiseringar* som studenterna kan erbjudas inom området specialpedagogik. Studenter med specialpedagogik som inriktning bör kunna kombinera denna med en specialisering som ger fördjupade kunskaper. Studenter med andra inriktningar kan antingen välja specialisering för att fördjupa sin inriktning med ett specialpedagogiskt perspektiv eller så kan specialiseringen utgöra en breddning av utbildningen. Eftersom det finns ett stort intresse hos verksamma lärare för dessa kunskapsområden bör specialiseringskurserna även vara tillgängliga som kompetensutveckling, bl.a. i form av distansundervisning.

Den fjärde nivån svarar mot det *specialpedagogiska programmet*, vilket behöver utvecklas och förstärkas. Specialpedagogens överordnade uppgift är att identifiera och undanröja faktorer i undervisnings- och lärandemiljöerna som orsakar att elever får svårigheter. Specialpedagogen förväntas – förutom att vara en kompetent pedagog – även ha beredskap för arbete inom en specialpedagogisk funktion med övergripande ansvar för rådgivning, stöd och utveckling av åtgärdsprogram i samarbete med kollegor och med tydlig knytning till skolans ledning. En central uppgift för specialpedagoger är att ge stöd till arbetslag och lärare för att utveckla samverkan och samarbete såväl i arbetslaget som mellan familjen och skolan för att eleven skall få adekvat stöd. Specialpedagoger får därigenom en central funktion i skolans kvalitetsarbete, i uppföljning och utvärdering av den mål- och resultatstyrda skolan.

Det specialpedagogiska programmet bör även fortsättningsvis vara en påbyggnad på en grundläggande lärarutbildning och omfatta 60 poäng. Alla kurser skall därför vara på fortsättnings- och fördjupningsnivå. Kommittén bedömer det som angeläget att de sökande har minst tre års yrkeserfarenhet.

Utbildning för habilitering och rehabilitering

Lärarutbildningskommittén föreslår att kompetensutveckling för personal inom habilitering/rehabilitering för arbete inom syncentraler och inom den pedagogiska hörselvården föreslås bli utgångspunkt för en ny utbildningsvetenskaplig utbildning (40 poäng) med specialpedagogik som bas, i första hand för medicinskt utbildad personal som t.ex. ögonsjuksköterskor, arbetsterapeuter, audionomer och lärare vilka skall utföra ett pedagogiskt arbete bland i huvudsak vuxna och äldre.

En ny skolledarutbildning

Lärarutbildningskommittén har övervägt innehåll och omfattning av en ny skolledarutbildning med utgångspunkt från statens intresse att ge rektorer erforderlig kompetens för sitt uppdrag i det offentliga skolväsendet. Kommittén föreslår att rektorsutbildningen kvarstår *som medel för att garantera en nationellt och kvalitetsmässigt likvärdig skola.* Rektorsutbildningen bör, enligt kommittén, behållas i sin nuvarande uppläggning och omfattning samt vara öppen för den som erhållit anställning som rektor i det allmänna skolväsendet. Kommitténs ställningstagande bygger på bedömningen att en gemensam utbildning kan utgöra grund för en professionell utveckling och svara mot krav på framtida ledarskap samt vara ett medel att avhjälpa de ojämnheter som finns i rektorers sätt att utöva sitt yrke.

Skolledarexamen

Lärarutbildningskommittén gör bedömningen att rektorsutbildningarna *bör kunna infogas i poängsystemet vid högskolorna.* Genom att välja detta förfaringssätt kan styrkan i att alla rektorer får delta i en gemensam nationellt styrd utbildning bibehållas, samtidigt som individernas möjlighet att utbildningsmässigt meritera sig kan uppnås. Rektorsutbildningens deltagare bör erbjudas möjligheten att genomgå sin utbildning med sikte på att erhålla de 40 poäng som utmynnar i en examen. Lärarutbildningskommittén finner det vara lämpligt att den nya examen benämns *skolledarexamen.* Kommittén finner det också lämpligt att de som studerar med sikte på skolledarexamen har skaffat sig praktiska insikter i den verksamhet som man vill lära sig leda. För att antas till denna utbildning bör således krav på minst tre års yrkesverksamhet ställas. Skolledarexamen bör vidare infogas i den övergripande struktur som gäller för den sammantagna utbildning som erbjuds rektorer.

Utbildningsledarskap – ett nytt ämne

Skolledarexamen erhålls genom studier i det nya akademiska ämnet – *utbildningsledarskap* – som Lärarutbildningskommittén föreslår att högskolorna inrättar. Genom detta nya akademiska ämne förses rektorsutbildningen med en vetenskaplig bas och ämnet kan studeras också av personer som aspirerar på att ägna sig åt ett framtida rektorsarbete eller åt annan utbildningsledarverksamhet.

För att högskolorna skall kunna utveckla ämnet utbildningsledarskap behöver resurser tas fram som gör det möjligt för lärosätena att skapa vetenskapliga miljöer av kvalificerat slag. Kommittén föreslår därför att den vetenskapliga verksamheten koncentreras till ett fåtal ställen i landet, vilka får i uppdrag att börja utveckla detta nya kunskapsfält och som i sitt uppdrag också har att sprida sina erfarenheter till andra lärosäten.

Ökad spridning

Kommittén föreslår en ökad spridning av och ökat samspel kring rektorsutbildningen. Vid sidan av de sex lärosäten som redan har uppdrag från Skolverket att bedriva rektorsutbildning föreslås att de tre nya universiteten i Karlstad, Växjö och Örebro tillsammans med Mitthögskolan ges detta uppdrag. Kommittén vill betona betydelsen av att de högskolor som kommer att erbjuda skolledarexamen verkligen samverkar med deltagarnas kommuner – både när det gäller utbildningens utformning och val av innehåll i förhållande till examensmålen.

Lärares kompetensutveckling

Lärarutbildningskommittén föreslår att begreppet *kompetensutveckling* används i stället för fortbildning och vidareutbildning. 2 kap. 7 § skollagen bör därför få en ändrad lydelse: "Varje kommun och landsting skall se till att *kompetensutveckling* anordnas för den personal som har hand om utbildningen. *Det skall finnas en plan för kompetensutvecklingen.*"

Förslag till ansvarsfördelning

Kommittén framhåller att en lärares kompetens är beroende av det sammanhang i vilken läraren verkar. Alla lärare måste därför vara beredda att utveckla sin kompetens för att möta de nya krav som yrket ställer.

Utvecklingen av lärarnas kompetens är en del av statens styrning av skolan. Statens ansvar är att skapa förutsättningar för kompetensutvecklingen av lärare genom att för det första ange mål för utveckling av verksamheten i förskolan, skolan, fritidshem och vuxenutbildning, för det andra ge uppdrag till universiteten och högskolorna att ställa utbild-

ning till förfogande samt, för det tredje, genom att följa upp och utvärdera huvudmännens kompetensutvecklingsinsatser.

Arbetsgivarens ansvar är att skapa de ekonomiska och praktiska förutsättningarna som behövs för att läraren skall kunna ta det egna utvecklingsansvaret.

Förslag till åtgärder

Den struktur för ny lärarutbildning som kommittén föreslår är lämpad också för verksamma lärares kompetensutveckling. Kommittén föreslår därför att studenter i grundutbildning och verksamma lärare möts i samma kurs inom inriktningar och specialiseringar. Regeringen kan vid behov ge universiteten och högskolorna mera preciserade utbildningsuppdrag när det gäller kompetensutveckling av verksamma lärare, t.ex. att en viss andel av utbildningsvolymen skall förbehållas dessa.

Kommittén föreslår att bestämmelserna om fem obligatoriska studiedagar i grundskoleförordningen och gymnasieförordningen upphävs. Resursen skall fortfarande användas för personalens kompetensutveckling.

Regeringen och riksdagen bör vid beslut om reformer också bedöma om ett genomförande förutsätter kompetensutveckling av lärarna. Vid omfattande kompetensutvecklingsbehov bör staten anvisa särskilda medel. Oberoende av om så sker, har huvudmannen för verksamheten ansvar för att personalen har kompetens att genomföra verksamheten i enlighet med målen.

Kommittén diskuterar de särskilda utvecklingsmedel som förekommit de senaste åren och menar att regeringen och riksdagen även i fortsättningen bör anvisa sådana medel för att främja utvecklingen av ett prioriterat område. Kommittén framhåller dock att verkan förtas om många satsningar förekommer samtidigt. Särskilda satsningar bör således samordnas och följas upp.

En forskningsstrategi för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet

Lärarutbildningskommittén har i uppdrag att lägga förslag om forskningsanknytningen i lärarutbildningen. Enligt kommittén innefattar forskningsanknytningen såväl frågor om lärarutbildningens anknytning till vetenskap, forskning och forskarutbildning som hur pedagogiskt yrkesverksamma lärare skall kunna forskarutbilda sig.

Lärarutbildningen, som berör alla de traditionella filosofiska fakulteterna har, när det gäller forskning och forskarutbildning, kommit i kläm mellan två traditioner, nämligen forskning och pedagogisk yrkesverksamhet. En förklaring till lärarutbildningens situation, dvs. dess relativt svaga ställning inom universitet och högskola, står dessutom att finna i avsaknaden av en egen forskningsbas.

Förstärkt forskning och forskarutbildning

Lärarutbildningskommittén vill understryka att ett tungt argument för att förstärka forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område är förändringarna inom yrkesområdet under 1990-talet. I en decentraliserad och målstyrd pedagogisk yrkesverksamhet ställs nya krav på de anställda att självständigt kunna utforma och utveckla arbetet. Kravet på professionellt genomförande förstärks. Detta fordrar bl.a. en fördjupad förmåga till teoretisk reflektion över den egna verksamheten, fördjupade kunskaper inom olika ämnes- och kunskapsområden, god kännedom om och kontakt med forskning samt en professionell identitet som innebär att självständigt kunna svara för lokal utveckling.

Kommunerna behöver utveckla förutsättningar och villkor för pedagogiskt yrkesverksamma att självständigt kunna bedriva exempelvis utrednings- och utvecklingsarbete, utvärdering, projektarbeten etc. Det handlar också om att skapa förutsättningar för att personalen på sikt skall kunna delta i forskarutbildning och i forskning inom ramen för olika forskningsprojekt. Ett syfte med en sådan fördjupning av yrket är att etablera en expertis på den lokala nivån. Så kan nya uppgifter och funktioner växa fram. Det öppnar för en ny typ av karriärtjänst inom den pedagogiska sektorn. På sikt kommer det då att finnas personal med en djupare kunskap inom olika ämnes- och kunskapsområden.

Lärarutbildningskommittén anser att en nationell forskningsstrategi för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet krävs för att stärka den vetenskapliga basen för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Kommitténs förslag till forskningsstrategi skall öka den professionella identiteten hos pedagogisk personal. Det gäller t.ex. en gemensam kunskapsbas, gemensamma etiska principer och ett gemensamt professionellt språk. Samtidigt ser kommittén betydelsen av att bredda lärarutbildningsperspektivet till att också omfatta lärande i arbetslivet. Framför allt eftersom de lärare som utbildas i framtiden kan komma att verka inom ett bredare yrkesfält än det nu gällande.

Lärarutbildningskommittén föreslår dessutom enklare och smidigare tillträdesmöjligheter till forskarutbildning för lärarutbildade.

Kommittén förutsätter att det kan finnas olika forskningsinriktningar och forskarutbildningsämnen som knyter an till lärarutbildningen. Den utveckling och den specialisering som äger rum på den enskilda högskolan eller universitetet bör vara avgörande för vilken eller vilka olika inriktningar som skall finnas lokalt. Enligt Lärarutbildningskommitténs uppfattning skall egen forskning och forskarutbildning förekomma vid alla de institutioner som medverkar i lärarutbildningen och att samverkan mellan institutionerna avseende forskning och forskarutbildning inom området lärarutbildning måste utvecklas och befrämjas.

Ett nytt vetenskapsområde

I dagsläget är ansvaret för såväl grundutbildning, som för forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område oftast uppsplittrat mellan olika fakultetsnämnder/motsvarande till förfång för samordning och samverkan. Lärarutbildningskommittén pekar på nödvändigheten av att *ett* organ inom universitetet/högskolan har det samlade ansvaret för lärarutbildning och föreslår samtidigt att ett nytt vetenskapsområde *(utbildningsvetenskap)* inrättas. Det nya vetenskapsområdet skall avse forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet. Ett nytt vetenskapsområde markerar samhällets syn på lärarutbildning som professionsutbildning och skapar förutsättningar för en forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens och den pedagogiska yrkesverksamhetens område. Dessutom gör ett nytt vetenskapsområde det möjligt att anslagstekniskt styra över "öronmärkta" medel till forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens och den pedagogiska yrkesverksamhetens område.

Ett nytt vetenskapsområde kopplat till nya ekonomiska satsningar innebär ett starkt incitament till och krav på att universitet och högskolor formulerar ett program för det nya vetenskapsområdet där relationerna till de övriga beskrivs och preciseras. Därigenom ökar också möjligheterna för samverkan mellan vetenskapsområden, vilket är en av avsikterna.

Lärarutbildningskommittén föreslår också *att ett särskilt forskningsråd* inrättas inom det föreslagna nya vetenskapsområdet.

Lärarna i lärarutbildningen

Höga krav på pedagogisk kompetens måste ställas på dem som utbildar lärare för att en god kvalitet på utbildningen skall kunna uppnås. Lärarutbildningen är unik i den bemärkelsen att lärarens egna kunskaper, sätt att organisera undervisning och förmåga att bära fram och tydliggöra den egna pedagogiska kompetensen utgör både arbetsform och centralt studieobjekt. Samtidigt förväntas lärarna i lärarutbildningen indirekt, dvs. via de lärarstudenter de utbildar, bidra till att lärarutbildningen också utgör ett medel för att förverkliga samhällets intentioner med skolan. Detta kräver ökad kompetens hos lärarna i lärarutbildningen ifråga om förtrogenhet med lärarutbildningens syften och mål samt medvetenhet om den egna rollen i det större sammanhang som en sammanhållen lärarutbildning utgör. Det fordras också förmåga att hantera nya undervisnings- och examinationsformer, användning av ny teknik men också vilja att utveckla studenternas inflytande över utbildningens uppläggning och genomförande.

I kompetensen ingår förmågan att kunna vara förtrogen med vad undervisning och lärande är och att förstå den interaktiva processen mellan den som lär ut och den som skall utveckla kunskap. Som kommittén ser det behöver lärarna framför allt utveckla en förståelse för hur det innehåll de förmedlar uppfattas ur studenternas perspektiv. Först då kan lärarna få klart för sig *vad* som är svårt för andra och *varför* men också *hur* det komplexa kan göras begripligt. Vad som är centralt inom ett ämne är inte självklart i förhållande till de blivande lärarnas kommande yrkesverksamhet.

Utbildning och kompetensutveckling

Kommittén gör bedömningen att varje lärosäte dels bör svara för någon form av initial "lärarutbildning" för att säkra en hög pedagogisk kompetens hos dem som skall arbeta i lärarutbildningen, dels bör utveckla ett program för en fördjupning av den pedagogiska kompetensen. Kommittén anger några centrala områden som *alla* lärare i lärarutbildningen bör engageras i. Det gäller samspelet mellan olika lärarutbildningstraditioner, lärarnas pedagogiska kompetens, den vetenskapliga kompetensen, samspelet mellan teori och praktik i lärarutbildningen och nödvändigheten av att utveckla samspelet mellan lärare och lärarstudenter.

Lärarutbildningskommittén föreslår att högskoleledningen vid varje lärosäte utvecklar ett långsiktigt handlingsprogram för hur olika kategorier av lärare i lärarutbildningen skall komma samman för att lära av

varandra så att den gemensamma kompetensen utvecklas. Lärarutbildningskommittén föreslår att Högskoleverket och Skolverket i samverkan anordnar lokala, regionala och nationella seminarier i syfte att stödja denna kunskapsuppbyggnad.

Dimensionering av grundläggande lärarutbildning

Antalet nybörjare i och antalet examinerade per år från lärarutbildning har varierat stort under de senaste decennierna. Variationen beror framför allt på att man försökt anpassa utbildningsvolymen till nyrekryteringsbehovet av lärare. Trots att dimensioneringsbesluten baserats på etablerad prognosmetodik har det uppstått såväl lärarbrist som läraröverskott inom olika lärarkategorier vid flera tillfällen. I korthet uppfattar Lärarutbildningskommittén problemet som en kombination av ett stort antal osäkra (och ibland kortsiktiga) antaganden i prognosarbetet och den bundna linje-/programkonstruktionen av lärarutbildningarna, vilken t.ex. innebär att en ökning av dimensioneringen resulterar i ett tillskott av lärare tidigast fyra till fem år senare. Då kan ett antal av antagandena visa sig ha varit felaktiga.

I kapitel 14 diskuterar kommittén närmare de uppgifter som styr prognosarbetet (antal lärare som väntas lämna yrket, förändringar av organisation och struktur av verksamheten samt förändringar av elevantalet). Där diskuteras också de faktorer som gör prognoserna osäkra.

Den nya strukturens möjligheter

Kommittén menar att den föreslagna nya strukturen för lärarutbildning innebär en flexibilitet som gör det möjligt att parera växlande behov på relativt kort sikt. Strukturen ger också högskolan möjlighet att, efter lokala eller regionala samråd med kommunerna, anpassa utbudet efter förändringar i lärarbehov och/eller andra samhällsförändringar som påverkar kraven på utbildningen.

Lärarutbildningskommittén anser att det går att försvara att fler utbildas till lärare än som svarar mot skolans nyrekryteringsbehov. Det som utgör läraryrkets huvudsakliga kompetens – att skapa förutsättningar för lärande – blir allt viktigare även i andra verksamheter och andra samhällsektorer än i skolväsendet.

En viss del av lärarutbildningens volym skall, enligt kommittén, användas för verksamma lärares kompetensutveckling. Denna del kan också användas som "dragspel" för att parera varierande behov av nya

lärare. En mer konstant totaldimensionering torde gynna planering och utveckling av kompetensen hos lärare i lärarutbildningen och därmed lärarutbildningens kvalitet.

Ett nytt antagningssystem

Lärarutbildningskommittén föreslår ett nytt antagningssystem för den nya lärarutbildningen. Eftersom valet av ämnen/ämnesområden till den nya lärarutbildningen sker successivt bör man ange en huvudingång till programmet, ett sökalternativ Lärarutbildningsprogrammet. Det innebär en bred öppning till lärarutbildningen och att valet av vilken typ av lärare den sökande vill bli eller av vilka ämnen/ämnesområden hon/han vill undervisa i inte behöver göras i samband med ansökan till lärarutbildning. I konsekvens med detta föreslår kommittén en ny standardbehörighet med särskilda förkunskapskrav i svenska/svenska som andraspråk kurs B, engelska kurs B samt samhällskunskap kurs A.

Högskolan kan sedan besluta om krav på förkunskaper helt nödvändiga för att studenten skall kunna tillgodogöra sig utbildningen till kurser *inom* programmet (ej första kursen) då dessa kurser inte vänder sig till nybörjare i högskolan.

Lärarutbildningskommittén föreslår också att den föreslagna huvudingången skall kunna kompletteras med alternativa ingångar/sökalternativ – med andra standardbehörighetskrav med sikte på vissa ämnen/ämnesområden där lärarbrist råder eller befaras.

Rekrytering till lärarutbildning

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

Lärarutbildningskommittén konstaterar att den bild som ibland ges av ungdomars intresse för lärarutbildning och av studenters benägenhet att slutföra sina studier är oriktig och därmed kan leda till felaktiga slutsatser. I själva verket är det så att antalet behöriga förstahandssökande mer än fördubblats under de senaste tio åren för lärarutbildningen sammantaget.

Rekryteringen är dock ojämnt fördelad på olika lärarutbildningsinriktningar och klart otillräcklig vad gäller t.ex. lärare i matematik/naturvetenskap och lärare i vissa praktisk-estetiska ämnen. Exa-

mensfrekvensen är inte heller lika hög inom alla lärarutbildningar. De som går utbildning till grundskollärare 4–9 och till gymnasielärare tar ut sin lärarexamen i betydligt lägre grad än andra lärarstudenter.

En stor andel av dem som inte tagit examen tjänstgör ändock som lärare. Lärarutbildningskommittén anser att högskolorna borde vara noggrannare med att i tid följa upp studenternas "rester" och skapa förutsättningar för dem att slutföra studierna. Kommittén anser vidare att kommunerna, som anställt lärare utan lärarexamen, i sin egenskap av arbetsgivare borde genom olika åtgärder uppmuntra dessa att slutföra sina studier till examen.

Den struktur för ny lärarutbildning som Lärarutbildningskommittén föreslår innebär möjlighet för alla lärare att genom kompletterande studier vidga sin årskurs- eller ämneskompetens, vilket öppnar nya vägar inom yrket. Detta kommer att underlätta skolans försörjning med lärare.

Rekrytering av studenter inom bristkategorier

Lärarutbildningskommittén lägger fram flera förslag som kan leda till en ökning av andelen lärare med utländsk bakgrund. Det gäller insatser från högskolor, kommuner och arbetsförmedlingar, bedömningar vid tillgodoräknande av tidigare utbildning och förslag om rekryteringstjänster.

Kommittén konstaterar att den könsmässiga obalansen i skolan kommer att bli allt större inom flertalet lärarkategorier. Kommittén föreslår bl.a. att högskolor, kommuner och arbetsförmedlingar tillsammans vidtar åtgärder för att öka intresset för lärarutbildning bland män som har erfarenheter av arbete med barn och ungdomar från idrotts- eller föreningsliv.

Kommittén föreslår också åtgärder för att öka rekryteringen till lärarutbildning i matematik, naturvetenskap och teknik. Den nya strukturen för lärarutbildning gör det möjligt att kombinera naturvetenskap och teknik med studier till t.ex. förskollärare, och att välja något naturvetenskapligt ämne utan att som i dag vara tvungen att ha tre naturvetenskapliga ämnen för att bli lärare i grundskolan. Genom att studenterna kan göra successiva val av inriktning och specialisering får högskolorna möjlighet att inspirera fler att välja matematik eller naturvetenskapligt ämne än de som valt detta från början.

Det är enligt kommitténs uppfattning angeläget med en rekrytering till lärarutbildning och till skolan av personer med erfarenhet från arbetslivet utanför skolan. Strukturen för den nya lärarutbildningen ger nya möjligheter. Högskolorna bör bli mera generösa vid sin prövning

av ansökningar om tillgodoräknande av tidigare utbildning. Lärarutbildning bör erbjudas både på hel- och halvfart och på distans.

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

För att undvika risken att personer som dömts för eller står under åtal för sexualbrott, mord, dråp, grov misshandel, människorov, grovt rån och barnpornografibrott antas till lärarutbildning föreslår Lärarutbildningskommittén att sökande skall förete utdrag ur polisens belastningsregister och misstankeregister.

Vidare föreslår kommittén att 4 kap. 6 § högskolelagen ändras så att det vid bedömning av skäl för avskiljande av en student från lärarutbildningen också kan tas hänsyn till risk för att vederbörande kan komma att skada någon under en kommande yrkesutövning. I dag kan bedömningen endast avse risk för att studenten gör skada under sin utbildning.

Mål och principer för styrning av lärarutbildning

Högskolan har sedan 1993 års avreglering en omfattande självständighet i förhållande till riksdagen och regeringen. Lärarutbildningen är dock mera styrd av statsmakterna än andra högskoleutbildningar. Detta kan enligt kommitténs uppfattning mycket väl försvaras med hänsyn till lärarutbildningens roll att förverkliga samhällets intentioner med skolan. Jämte skollagen, läroplanerna och kursplanerna är lärarnas kompetens en garant för att utbildningen i skolan är likvärdig och av hög kvalitet varhelst den anordnas.

Ökat externt inflytande

Olika utvärderingar har pekat på behov av förändringar av lärarutbildningen i olika avseenden. Önskemål om ökat inflytande har framförts av olika parter, såsom studenter, kommuner, företrädare för arbetslivet, de fackliga organisationerna. Dessa synpunkter – och förmodligen också tillkomsten av Lärarutbildningskommittén – har fungerat som påtryckning på högskolorna och kommittén kan konstatera att det nu finns en stor förändringsberedskap inom lärarutbildningarna.

Det pågår också en utveckling av kontakter med kommunerna bl.a. inom ramen för regionala utvecklingscentra. Formerna för samarbetet

inom de regionala utvecklingscentra skiftar utifrån lokala och regionala förutsättningar. Kommittén anser att detta är positivt och att statsmakterna inte bör sätta upp något regelverk för samarbetet och hur det skall organiseras. Kommittén vill dock särskilt betona vikten av att formen för dialog och samverkan mellan kommun och högskola utvecklas på jämbördig bas.

Kommittén betonar också betydelsen av att högskolorna fortsätter att utveckla sin organisation och sina arbetsformer. Genom en öppnare dialog med studenter och omvärlden kan högskolan få stöd i arbetet med att bedriva och utveckla verksamheten. Den struktur för ny lärarutbildning som kommittén föreslår ger ökade förutsättningar för sådant inflytande.

Kommittén diskuterar vidare i kapitlet de olika områden som kan bli föremål för styrning, nämligen högskolornas interna ledning av lärarutbildningen, utbildningens organisatoriska struktur, dimensioneringen, resurser samt mål och resultat.

Intern organisation

Lärarutbildningskommittén bedömer att den interna organisation som flertalet högskolor valt för lärarutbildningen efter 1993 inte varit ändamålsenlig för att ta emot signaler från vare sig staten eller omvärlden och inte heller för att utveckla ett samspel med organ utanför högskolan. Lärarutbildningskommittén föreslår att det inom varje lärosäte med lärarutbildning inrättas en fakultetsnämnd eller annat särskilt organ som kan ta ett samlat ansvar för utbildningen. I detta organ bör ingå någon eller ett par företrädare för kommuner, arbetsliv respektive verksamma lärare i skolväsendet genom sina fackliga organisationer. Lärare i lärarutbildning och studenter skall alltid vara företrädda.

Dimensionering

Dimensioneringen av lärarutbildningarna påverkas nu dels av statens system för styrning, dels av universitetens och högskolornas egna beslut, dels också av antalet sökande till olika lärarutbildningar. Regeringen beställer genom de s.k. utbildningsuppdragen hur många examina som minst skall avläggas och hur många helårsstudenter det minst skall finnas vid respektive lärosäte.

Lärarutbildningskommittén konstaterar att systemet med riktlinjer från regeringen att antalet helårsstudenter inom vissa utbildningsområden skall *minska* kan sägas fungera väl men inte riktlinjer om *ökning*.

En beställning av ett ökat antal studenter inom ett visst utbildningsområde kan bara efterkommas under förutsättningen att det finns studenter som söker utbildningen i fråga.

Med hänsyn till skolans behov av lärare måste det även med en ökad flexibilitet i lärarutbildningens organisatoriska struktur finnas förutsättningar för staten att garantera tillräckligt antal lärare med sådana kompetenser där det råder brist i skolväsendet. Kommittén föreslår i så fall att regeringen i dessa fall i regleringsbrevet ger universiteten och högskolorna mera preciserade utbildningsuppdrag.

Utbildningsuppdragen anges nu per universitet och högskola. Ett alternativ kan vara att regeringen i regleringsbrevet anger ett gemensamt utbildningsuppdrag för alla universitet och högskolor. Kommittén föreslår i så fall att högskolorna sluter överenskommelser om fördelningen av inriktningar och specialiseringar mellan sig.

Mål och resultat

Kommittén har inte funnit några skäl att överge principen om mål- och resultatstyrning av lärarutbildningen. Även i fortsättningen bör således lärarutbildningen styras genom en examensordning. Kommitténs förslag till examensbeskrivning för den nya lärarutbildningen har redovisats ovan (se även kapitel 8).

Examensbeskrivningen reglerar dels omfattningen av lärarutbildningen, dels de kompetenser som en lärare skall ha efter fullgjord utbildning. Lärarutbildningskommittén har formulerat kompetenserna så att de har en uttalad koppling till det kommande uppdraget i yrkesverksamheten som lärare.

Målen i examensordningen skall också användas för högskolornas planering och för den interna och externa uppföljningen av om utbildningen leder till de uppsatta målen. Härvid skall studenterna medverka. Kommittén föreslår också att högskolorna bjuder in kommuner, skolor och verksamma lärare som medverkar i lärarutbildningen till dialog om utvärdering och kvalitetsutveckling. Universiteten och högskolorna föreslås bli skyldiga att i sina utbildningsplaner konkretisera hur arbetet med att uppnå målen i examensbeskrivningen skall bedrivas.

Kommittén föreslår att Högskoleverket med en viss periodicitet gör uppföljningar av examensrätten för lärarexamen vid samtliga universitet och högskolor. Högskoleverket bör också ta initiativ till en dialog mellan högskolorna om utvärdering och kvalitetsutveckling.

Genomförande av reformen m.m.

Kommittén beräknar att en proposition kan föreläggas riksdagen i början av år 2000 med riksdagsbeslut under senvåren år 2000 och, på grund av erforderlig planerings- och informationstid, genomförande tidigast den 1 juli år 2001.

För de studenter som bedriver studier för någon av de nuvarande lärarexamina bör det vara möjligt att slutföra sina studier inom sex år efter det att en ny examensordning trätt i kraft. En student som påbörjat sina studier till lärare i den nuvarande utbildningen skall också kunna byta till den nya utbildningen. Villkoren för detta beslutas lokalt.

Ökade utbildningskostnader

Kommitténs förslag innebär att lärarutbildningen blir längre än vissa av de nuvarande lärarutbildningarna. Det gäller bl.a. utbildningarna till förskollärare, fritidspedagog, lärare i yrkesämnen, det korta gymnasielärarprogrammet och till studie- och yrkesvägledare.

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

Sammantaget innebär förändringen av utbildningslängd och innehåll en merkostnad på ca 65 mkr för samtliga lärosäten.

Kommittén har föreslagit att det införs ett femte vetenskapsområde (utbildningsvetenskap) och att detta tillförs forskningsresurser framför allt genom att befintliga forskningsresurser sammanförs till det nya vetenskapsområdet.

Besparingar och samhällsekonomiska vinster

Merkostnaderna för den nya lärarutbildningen uppvägs av de möjligheter till rationaliseringar som kommittén presenterar nedan. Kommittén bedömer därför inte att förslagen kommer att leda till en ökning av kostnaderna totalt för högskolan. De högskolor som endast har de utbildningar som nu blir förlängda kommer däremot att vara i behov av ökade anslag. Kommittén räknar med att detta kommer att bli möjligt genom omfördelning eller genom den av regeringen aviserade utökningen av resurser till högskolan inom de närmaste åren.

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

De nuvarande lärarutbildningarna har olika strukturer och ersätts av en gemensam påbyggbar struktur för all lärarutbildning med ett allmänt utbildningsområde som samtliga studenter läser. Detta medför att lärare som vill vidga sin kompetens kan bygga på sin tidigare utbildning med ytterligare inriktning/specialisering. De behöver då inte, som i dag, genomgå en fullständig, ny utbildning. I samma kurser som lärarstudenterna får sina inriktningar och specialiseringar kommer också verksamma lärare att kunna delta. Detta medger att högskolan kan optimera resursanvändningen.

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

Den nya strukturen kommer också att på sikt radikalt minska administrationen kring planering och genomförande av de kurser som skall ingå, särskilt i det allmänna utbildningsområdet.

Den nuvarande praktiken i lärarutbildningen regleras i ett avtal som innebär en ersättning till kommunen med 1 090 kr per handledarvecka. Dessa ersättningar utgör sammantaget en stor andel av högskolans kostnader för lärarutbildningen. Kommittén föreslår att det gemensamma avtalet ersätts av separata avtal mellan respektive högskola och kommun. Därmed ökar möjligheterna att anpassa ersättningen till de lokala förutsättningarna. Då kan även annat samarbete mellan högskolan och kommunen vägas in, t.ex. att högskolan medverkar i lokala skolutvecklingsprojekt.

Del I

Bakgrund och analyser

2 Inledning

2.1 Den betydelsefulla lärarutbildningen

Människors möjligheter att påverka och bidra till utvecklingen av det svenska samhället och arbetslivet är beroende av deras medvetenhet, kompetens och ansvarstagande. Förändringstakten i samhället och i arbetslivet ökar, vilket förstärker kraven på människors kunskaper. Utbildning är den främsta framgångsfaktorn både för den enskilda människan, för samhället och för företag. Lärarna är nyckelpersoner i utvecklingen av kompetensen hos elever och studerande på alla nivåer från förskolan till och med högskolan.

Uppgiften att vara lärare har blivit både viktigare och svårare än förr. Tidigare hade skolan och lärarna den självklara auktoriteten som följde av att vara den huvudsakliga förmedlaren av bildning och information. Lärarens uppgift har i allt större utsträckning blivit att få eleverna att sortera och bearbeta information för att de skall se och förstå sammanhang och samband. Kraven på lärarnas kunskaper ökar – både när det gäller bredd och djup. Dagens medborgare ifrågasätter auktoriteter och ledare måste förtjäna sin auktoritet. Detsamma gäller var och en av lärarna i dagens skola.

De här redovisade förhållandena ställer mycket högre krav på dagens och morgondagens lärare och får följaktligen också konsekvenser för utbildningen av dessa. Lärarutbildningen bör bidra till en utveckling av skolans undervisning och av läraryrket. Detsamma gäller utbildningen av skolledare. Det finns i dag ett stort engagemang för skolan i stora delar av samhället. Detta kan få stor betydelse för utbildningen av lärare och skolledare och för utvecklingen av deras arbete.

En avgörande utgångspunkt för samhällets engagemang i skolan är att all utbildning för barn, ungdomar och vuxna skall vara likvärdig varhelst den anordnas. Utbildningen av lärare och skolledare är jämte skollagen, läroplanerna och kursplanerna ett medel för staten att åstadkomma en likvärdig skola. Lärarutbildningens stora betydelse för skolan är odiskutabel. Samtidigt måste man beakta att de nyutbildade lärarna utgör ca 4,5 % av alla lärare i skolan under ett givet år. Kompetensutvecklingen av de övriga 95,5 % av lärarkåren bör således värderas med hänsyn härtill.

Eftersom lärarutbildningen representerar en så stor del av den högre utbildningen är den också betydelsefull för högskolan. Lärarstudenterna

är nästan 35 000 och utgör därmed ca 10 % av alla högskolestudenter och 30 % av dem som studerar till en yrkesexamen. Det finns i dag 12 läraryrkesexamina och 23 universitet och högskolor har rätt att utfärda någon eller några av dessa examina. Det varierar hur många lärarutbildningsprogram som anordnas vid vart och ett av dessa lärosäten, hur stor andel av respektive lärosätes utbildning som lärarutbildningarna representerar och hur många institutioner som har en roll i utbildningen av lärare. Vid flertalet lärosäten är lärarutbildningen en stor utbildning, vid några t.o.m. den största. Trots detta finns det tecken på att lärarutbildningen inte anses ha lika hög status i högskolan som de utbildningar som tillhörde akademin före 1977.

I bilaga 3 redovisas i en tabell de nuvarande lärarutbildningprogrammens omfattning, volym och vilka lärosäten som har examensrätt för respektive lärarutbildningsprogram. Utöver de lärosäten som har examensrätt anordnar ytterligare några högskolor lärarutbildning. Examen utfärdas då av ett lärosäte som har examensrätt. Av bilaga 4 framgår lydelsen av examensbeskrivningarna för de nuvarande 12 lärarutbildningsprogrammen.

Redovisningen av nuvarande bestämmelser, organisation och förhållanden lämnar kommittén i anslutning till behandlingen av respektive sakfråga i betänkandet. Nuvarande system för statens styrning av lärarutbildningen sammanfattas i kapitel 16 Mål och principer för styrning av lärarutbildning. I bilaga 5 finns en sammanställning av vem som beslutar vad i fråga om högre utbildning.

2.2 Behovet av en utredning av lärarutbildningen

Lärarutbildningskommittén tillsattes på senvåren 1997 på initiativ av riksdagen, som i december 1996 beslutat[3] ge regeringen till känna att Utbildningsutskottet hemställt om en parlamentarisk utredning.

Stora förändringar har skett inom skolan. Den politiska styrningen av skolan har förändrats i riktning mot en tydlig mål- och resultatstyrning. Ansvarsfördelningen mellan stat och kommun samt mellan politiker och professionella har förändrats. Som ett resultat av bl.a. ny kommunallag och ett nytt system för statsbidrag och avregleringar inom bl.a. skolan har kommunerna börjat överge den gamla sektorsindelningen för en samordnad organisation av skola och andra verksamheter, t.ex. förskolan. Grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala

[3] bet. 1996/97:UbU 1, rskr. 1996/97:100

vuxenutbildningen har reformerats. Nya läroplaner, kursplaner och betygssystem har införts för den obligatoriska skolan och för de frivilliga skolformerna. Sedan Lärarutbildningskommittén tillsattes har också förskolan fått en läroplan och läroplanen för det obligatoriska skolväsendet förändrats så att den också omfattar förskoleklass och fritidshem.

Även den statliga styrningen av den högre utbildningen har blivit mera mål- och resultatbaserad, vilket lett till förändringar i ansvarsfördelningen mellan statsmakterna och de enskilda universiteten och högskolorna. Också inom dessa har det skett förändringar. De enskilda lärosätena beslutar nu själva om sin organisation och om hur utbildningarna skall styras.

Mål- och resultatstyrningen av skolan och den högre utbildningen innebär att de professionella fått ökade möjligheter att anpassa utbildningen efter individuella behov hos elever och studenter samt efter lokala förutsättningar. De hinder – eller det stöd – som tidigare funnits i form av regler för bl.a. organisation av undervisning har avskaffats.

Dessa avsevärt förändrade villkor för arbetet som lärare var ett viktigt motiv för riksdagens beställning av en reformering av lärarutbildningen.

Andra motiv för en reform var den kritik som framkommit i flera utvärderingar av lärarutbildningen liksom i en undersökning som Utbildningsutskottet låtit göra om i vad mån riksdagsbeslut om mål och riktlinjer för skolverksamheten påverkat utbildningen av grundskollärare.

2.3 Utvärderingarna

Professor Bertil Gran framhåller i sin utvärdering av grundskollärarutbildningen att det finns brister i lärarutbildningens professionalitet.[4] Det saknas ofta hos de inblandade institutionerna en gemensam grundläggande idé om vad man vill med sin lärarutbildning. Varje del av utbildningen borde sättas in i ett större sammanhang. Den lärande individen bör vara i centrum. Gran betonar att det behövs en förmåga att översätta centrala utbildningsmål till lokal verksamhet. Utbildningen har visat sig ha svårt att hos studenterna utveckla de kompetenser som hänger samman med lärarens sociala och elevvårdande uppgifter och arbetet med den lokala utvecklingen av skolan. Lärarutbildningen behöver stärka såväl den utbildningsvetenskapliga grunden som ett läran-

[4] Professionella lärare?; Lärarförbundets utvärdering av grundskollärarutbildningen, stencil Lärarförbundet 1995

de i samspel med skolans verklighet. Ett sammanhållande organ inom högskolan bör ha ansvar för lärarutbildningen. Vidare behöver högskolan stärka lärarutbildningens identitet, som enligt Gran gått förlorad genom reformerna inom högskolan.

Högskoleverket har anlitat professor Carl-Olof Jacobson och professor Tomas Englund för att utvärdera grundskollärarutbildningen.[5] Högskoleverkets slutsatser är att särskilda forskningsresurser bör avsättas för att utveckla lärarutbildningarnas vetenskapliga bas. Vidare behöver den didaktiska ansatsen i lärarutbildningen förstärkas. Lärosätenas självständighet, ansvar och roll i förändringsarbetet måste också aktivt stimuleras.

En arbetsgrupp inom Utbildningsdepartementet redovisar i betänkandet Lärarutbildning i förändring[6] en probleminventering och ett underlag för fortsatt utredningsarbete. Arbetsgruppen lyfter fram problemet att diskussioner om lärarutbildning – också inom högskolan – ofta avgränsas på ett så snävt sätt att stora delar av ämnesstudierna och praktiken hamnar utanför. Arbetsgruppen betonar vikten av att universiteten och högskolorna dels får en beslutsstruktur som kan säkerställa en väl sammanhållen lärarutbildning, där studenterna uppfyller alla krav i examensbeskrivningarna, dels skapar sådana system för uppföljning och utvärdering att eventuella brister i utbildningen kan upptäckas och åtgärdas. Arbetsgruppen påtalar också behovet av samverkan mellan å ena sidan universiteten och högskolorna och å andra sidan kommunerna och arbetslivet. Regionala utvecklingscentra bör bildas som arenor för samverkan. Vidare behöver lärarutbildningens vetenskapliga bas förstärkas och medel anvisas för forskning och forskarutbildning inom lärarutbildningsområdet samt för kompetensutveckling av lärare som medverkar i lärarutbildningen.

2.4 Utbildningsutskottets hemställan om en parlamentarisk utredning

Förändringarna i samhället, reformerna inom skolan och högskolan samt de brister som utvärderingarna påtalat visade sammantaget på behovet av en förändrad lärarutbildning. Utskottets slutsats blev att en parlamentarisk utredning behövde tillsättas. Samtliga partier stod bakom utskottets hemställan härom.[7]

[5] Grundskollärarutbildningen 1995 - en utvärdering; Högskoleverkets rapportserie 1996:1 R.

[6] Lärarutbildning i förändring, Ds 1996:16.

[7] bet. 1996/97:UbU1.

Utbildningsutskottet framhöll i samband med sin begäran bl.a. att de snabba förändringarna i omvärlden kräver en ny lärarroll, som genomsyras av förmåga till omställning, förnyelse och utveckling. Ett flexibelt system för lärarutbildning som även omfattar fortbildning, vidareutbildning och forskning är nödvändigt för att möjliggöra ett livslångt lärande. När det gäller grundskolan framhåller utskottet betydelsen av en integrerad pedagogisk verksamhet för barn och ungdom i åldern 6–16 år för att uppnå en högre kvalitet i såväl förskolans som skolans och skolbarnsomsorgens verksamhet genom att förskollärare, lärare i grundskolan och fritidspedagoger samverkar kring barnens lärande och utveckling.

Utredningen bör, påpekade utskottet, överväga en utbildning av lärare som omfattar såväl en gemensam del som utbildningar inriktade mot speciella kompetenser.

Också de genomgripande förändringar som skett i gymnasieskolan och vuxenutbildningen reser enligt utskottet krav på bredare kompetens och förändringsberedskap hos lärare. Utskottet lyfte fram ett antal områden som utredningsuppdraget borde omfatta och påpekade slutligen att lärarutbildningen bör utvecklas med hänsyn till förändringar i läraryrkets villkor och förutsättningar samt att den bör präglas av en medveten strävan att utbilda lärare för morgondagens skola.

2.5 Direktiven

Lärarutbildningskommitténs uppdrag innehåller, som framgår av direktiven (bilaga 1), i princip lärarutbildningens alla delar och aspekter. I tilläggsdirektiven (bilaga 2) vidgas kommitténs uppdrag till att omfatta även skolledarutbildning. Kommittén skall således

- ange mål och principer för styrning av lärarutbildningen
- lämna förslag om organisatoriska frågor
- lämna förslag om innehåll och omfattning av de olika lärarutbildningarna
- behandla frågor om lärarutbildning för olika pedagogiska profileringar
- behandla frågor om lärarutbildningarnas dimensionering och rekrytering
- lämna förslag rörande lärarnas fortbildning och vidareutbildning
- lämna förslag rörande lärarutbildningens forskningsanknytning
- lämna förslag om utbildning av skolledare.

I direktiven nämns också ett antal särskilda frågor som kommittén skall överväga i sitt arbete, t.ex. behovet av specialpedagogisk kompetens, av vuxenpedagogisk kompetens och att beträffande målen för lärarutbildning särskilt uppmärksamma uppgiften för skolan att förmedla samhällets värdegrund.

Regeringen har överlämnat ett antal utredningar och skrivelser till kommittén, bl.a.

- Specialskolornas lärarbehov, en analys gjord av Statens Institut för Handikappfrågor i Skolan i samråd med Skolverket
- En värdegrundad skola – idéer om samverkan och möjligheter (Ds 1997:57), betänkande av arbetsgruppen för samverkan kring arbetet med skolans värdegrund
- Högskoleverkets kartläggning och analys av tillämpningen av högskoleförordningens examensbeskrivningar för lärarexamina
- Utbildningsplan för en grundskollärarutbildning med Waldorfinriktning, utarbetad av Högskoleverket
- Svenska Arbetsgivareföreningens rapport om en undersökning bland nyutbildade lärare
- FUNKIS – funktionshindrade elever i skolan, betänkande (SOU 1998:66) av utredningen om funktionshindrade elever i skolan i de delar det avser lärarutbildning och lärarfortbildning.

2.6 Kommitténs arbete

Kommittén har arbetat sedan sommaren 1997 och inhämtat kunskaper, synpunkter, idéer och förslag vid kontakter med företrädare för samtliga parter inom lärarutbildningarna, företrädare för kommuner, studenter och fackliga organisationer, företrädare för ett par hundra andra organisationer, kommittéer och myndigheter m.m. som visat intresse för lärarutbildning. Detta har bl.a. skett genom överläggningar, studiebesök, seminarier och uppvaktningar hos kommittén. Den fullständiga förteckningen överlämnas till Utbildningsdepartementet.

Kommittén har till sig knutit en referensgrupp bestående av företrädare för ett 25-tal olika organisationer. Kommittén har informerat om sitt arbete och fört diskussioner med referensgruppen vid möten någon gång per halvår.

Ett mycket stort antal skrivelser med synpunkter på lärarutbildningen har inkommit till kommittén, bl.a. i samband med uppvaktningar.

Kommittén har vinnlagt sig om ett öppet arbetssätt och har vid sina många kontakter kunnat diskutera och analysera problem i de nuvarande lärarutbildningarna liksom behov av och förutsättningar för förändringar i olika avseenden.

Hela eller delar av kommittén har besökt eller fört diskussioner med representanter för samtliga universitet och högskolor som har lärarutbildning. Kommittén har kunnat konstatera att det hos lärarutbildningarna i dag finns en stark vilja till utveckling och att man generöst har låtit kommittén ta del av det förändringsarbete som pågår.

Genom ordföranden och/eller representanter för sekretariatet har kommittén medverkat vid samtliga planeringskonferenser för utbildningsledare som ägt rum hösten 1997 – våren 1999 inom förskollärar- och fritidspedagogutbildningarna, grundskollärarutbildningarna och gymnasielärarutbildningarna liksom vid den nordiska lärarutbildarkonferensen.

Tillsammans med Kunskapslyftskommittén har Lärarutbildningskommittén anordnat en hearing om behovet av en särskild vuxenpedagogik i det livslånga lärandet och tillsammans med Riksbankens jubileumsfond två seminarier om kultur i skola och lärarutbildning samt tillsammans med Svenska Kommunförbundet seminarium om kommunernas roll i lärarutbildningen. Vidare har kommittén haft interna seminarier med inbjudna inledare. Seminarierna har behandlat lärarrollen och läraryrkets status, styrning av lärarutbildning, modeller och strukturer för lärarutbildning samt forskarutbildning och forskning.

Kommittén har haft utförliga diskussioner med företrädare för olika områden. Det har gällt bl.a. utbildningen av lärare för elever med funktionshinder; vilka kompetenskrav som skall ställas på blivande lärare för att de skall kunna handskas med elever som har svårigheter av social karaktär; innehåll och fokus i ämnesteori och ämnesdidaktik och hur dessa kunskapsområden bör organiseras i en ny lärarutbildning; studie- och yrkesvägledarutbildning; utbildning av lärare i yrkesämnen, ämnesstudiernas innehåll och form i lärarutbildningen; den skolförlagda delen av lärarutbildningen samt prognoser över behov av lärare.

Kommittén har genom ordföranden och/eller sekretariatet medverkat vid ett stort antal konferenser och seminarier som behandlat frågor med relevans för kommitténs uppdrag, t.ex. konferens om lärarutbildning i ett mångkulturellt samhälle anordnad av Europaåret mot rasism, om lärarutbildningens internationalisering anordnad av Föreningen Norden, om IT som pedagogiskt hjälpmedel anordnad av IT-kommissionen, om bedömningskriterier för kvalitet i högskolan anordnad av Högskoleverket, om fritidspedagogutbildning anordnad av Lärarförbundet, om etik i lärarutbildningen anordnad av S:t Katarinastiftelsen, om undervisning om förintelsen anordnad av Utbildningsdepartementet.

Kommitténs huvudsekreterare har medverkat i Utbildningsdepartementets arbetsgrupp för läraryrkets utveckling och rekrytering. Kommitténs ordförande och sekretariat har medverkat vid ett möte med

rektorer och förvaltningchefer från landets samtliga universitet och högskolor, anordnat av Sveriges Universitets- och Högskoleförbund samt vid ett möte med detta förbunds arbetsutskott.

Kommittén har genom en enkät i december 1998 till alla högskolor med lärarutbildning inhämtat aktuell information om lärarutbildningens organisation, lärarutbildarnas bakgrund och tjänstgöring, pågående förändrings- och utvecklingsarbete, regionala utvecklingscentra samt information om hur IT och kommunikationsteknik används inom lärarutbildningen vid respektive högskola.

Hela kommittén har gjort studiebesök i Holland och Norge, eftersom dessa länder just genomfört lärarutbildningsreformer. Genom huvudsekreteraren har kommittén medverkat vid flera konferenser m.m. anordnade av Association of Teacher Educators in Europe.

Kommittén har anlitat följande experter för att få underlag för sina överväganden inom vissa områden:

Lars Brandell: Dimensionering av lärarutbildning
Bengt Börjesson: Lärarutbildning för olika pedagogiska profileringar
Ingemar Lindskoug: Rekrytering till lärarutbildning
Solveig Hammarbäck och Fredrik Rösténius: Sammanställning av enkätsvar
Christa Löwl: Lärarutbildningens samverkan med omvärlden
Jan Stigare: Utbildning av lärare i yrkesämnen
Elisabeth Sörhuus/Kerstin Lindvall: Skolledarutbildning
Veli Tuomela: Modersmålslärarutbildning
Ulla Wennbo: Lärarutbildning för specialpedagogisk kompetens
Inga Wernersson: Jämställdhet som en pedagogisk fråga i lärarutbildningen
Ann-Katrin Wirén: Fortbildning och vidareutbildning av lärare

Experterna har anlitat referenspersoner under arbetet med respektive uppdrag.

3 Det nya läraruppdraget

3.1 Förutsättningar för ett nytt uppdrag som lärare

Att verka i ett lärande samhälle

Från olika håll möts vi av budskapet att utbildning och kompetens är avgörande för ett demokratiskt samhälle och för ekonomisk tillväxt. Samhället ställer allt större krav på såväl bredare kompetens som specialiserad kunskap. En konsekvens av samhällsomvandlingen förefaller vara att utbildning blir alltmer sammanflätad med själva arbetet: Utbildning blir en del av arbetet.[8] Det är mycket som pekar mot att samhällets främsta utbildningsuppgift blir att utveckla individer som har vilja och förmåga att hantera information, söka kunskap och lösa problem.

Lärande sker inte enbart i formella skolmiljöer utan utgör allt mer en integrerad del av samhällslivet. Ett *lärande samhälle* vidgar uppdraget för dem som utbildar sig till lärare. I dag konkurrerar därför skolan med en rad olika intressen om vad som anses vara viktigt att lära sig. När skolans traditionella auktoritet minskar förändras lärarnas yrkesroll och arbetsvillkor. Den här utvecklingen är av avgörande betydelse för lärarutbildningens utformning och innehåll. Möjligheterna att förutsäga vad som är nödvändig och central kunskap för en blivande lärare blir allt svårare. Inte minst med tanke på att lärarutbildningen både skall ligga i tiden – dvs. följa gällande läroplaners krav på kompetens – och tillgodose framtida behov.

Ett står dock klart: En lärare som utbildas till att vara med om att påverka utformningen av framtiden utvecklar också förmågan att möta förändringar i samhället. Det gäller oavsett målgrupp, sammanhang eller innehåll. I ett lärande samhälle skall lärarutbildning vara framåtsyftande och aktivt stödja den blivande lärarens ställningstaganden till utveckling. Att utbilda barn, ungdomar eller vuxna som mera självständigt ställer egna frågor, söker svar och som prövar olika tolkningar av fakta och erfarenheter innebär ett nytt läraruppdrag och nya uppgifter för lärarutbildningen.

---

[8] Sohlman, Å. (1996). Framtidens utbildning. Sverige i internationell konkurrens. Stockholm: SNS Förlag.

Att arbeta i ett mångkulturellt samhälle

De förändringar som i dag äger rum i vår omvärld har en avgörande betydelse för all utbildning. Det handlar inte enbart om den så kallade kommunikationsrevolutionens sätt att förändra utbildningens innehåll och organisation – och därmed lärarens olika uppgifter. Det handlar också om de sociala och kulturella förändringar som nu äger rum, vilka medför nya krav på dem som på olika sätt är engagerade i utbildning och undervisning.

Från att människan har utvecklat sin kulturella identitet i förhållande till sin geografiska hemvist, vilken ofta varit stabil över tid, medför i dag globala förändringar och migration andra förutsättningar för hur denna identitet växer fram. Kulturell identitet är inte något stabilt och oföränderligt utan utvecklas i sociala samspel och av de erfarenheter människan gör.[9] Den nationella kulturella identiteten är inte given utan förändras hela tiden. Det handlar då om de samhälleliga processer som ordnar människor i sociala och kulturella kategorier – t.ex. ungdomskulturer, idrottskulturer, mans- och kvinnokulturer – men också om de nya kulturer som kommer till Sverige. I nya framväxande mångkulturella miljöer sker, genom möten kulturer emellan, en omvandling av den ursprungskultur människor för med sig. Migrationen har medfört att samhället allt mer utmärks av kulturell mångfald, vilket leder till ökande krav på förståelse och respekt för olika kulturella identiteter. Nya språkliga, etniska och religiösa grupper medför förväntningar på en vidgad socio-kulturell kompetens hos samhällsmedborgare i allmänhet och hos yrkesutövare med samhällsuppdrag, såsom lärare, i synnerhet.

Skolans ställs inför uppgiften att finna en avvägning mellan att bidra till en viss kulturell konsensus (dvs. det gemensamma och delade) och samtidigt öka förmågan att leva med en alltmer påtaglig kulturell mångfald.[10] Som lärare förväntas man stödja barn och ungdomar så att de både blir medvetna om det egna och delaktiga i det gemensamma kulturarvet. Medvetenhet och delaktighet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar.[11] Det ställer krav på att lärare dels utbildas för att kunna verka i en mångkulturell skola, dels utvecklar förmågan att kunna förbereda barn och ungdomar för ett liv i ett mångkultu-

[9] Se vidare SOU 1996:143 Krock eller möte – Om den mångkulturella skolan. Delbetänkande av Skolkommittén, s. 9; Roth, H I. (1998). Den mångkulturella parken – om värdegemenskap i skola och samhälle. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.

[10] Jfr. Krock eller möte – Om den mångkulturella skolan, s. 112.

[11] Jfr. Lpo 94 och Lpf 94.

rellt samhälle. Samma uppdrag gäller även för de lärare som väljer att arbeta med vuxnas utbildning.

Att möta en generation som ställer nya frågor

Samhället vilar på ett fundament av värden – en s.k. värdegrund. Den har formats i sociala möten och av mänskliga erfarenheter. Den utgår från människolivets okränkbarhet och omfattar frågor om individens frihet, solidaritet med svaga och utsatta samt alla människors lika värde. Värdegrunden utgör, enligt läroplanerna, själva basen den pedagogiska yrkesverksamheten. Förskola, förskoleklass, skola och fritidshem måste både förmedla och hos barn och ungdomar förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på.[12] Som lärare förväntas man t.ex. hjälpa barn och ungdomar att systematiskt lära hur de kan förhålla sig till värdegrunden. Den blir gemensam först när individerna ges tillfälle att reflektera över den och omsätta den i praktisk handling i den egna vardagen. Personalen måste tillsammans diskutera och bli medvetna om vilka grundläggande värden som skall förmedlas och hur dessa värden skall överföras till barn och ungdomar.[13]

När samhället omdanas förändras våra livssammanhang. Dagens samhällsförändringar tycks påverka barn och ungdomar på ett mer genomgripande sätt än tidigare generationer. Relationerna mellan barn och vuxna har dessutom ändrat karaktär och det på ett djupgående plan. Saknas tid och möjlighet till ett närmare umgänge mellan barn och vuxna inverkar det inte bara på familjerelationen utan också på själva identitetsskapandet: Minskar bindningen till familjen ökar socialisation och identitetsskapandet i andra sammanhang.[14]

Förskola, förskoleklass, skola och fritidshem tilldelas på så sätt ett allt större ansvar för barn och ungdomar. Det sker bl.a. genom att man som vuxen tillskapar värden – i form av kulturella värderingar, demokratisyn, moraluppfattning och attityder – och överför dessa värden, men också att man tar ansvar för barns och ungdomars sociala och fysiska välbefinnande. Som lärare förväntas man därför ha både en god

---

[12] Jfr. Skollagen 1985:1100 (1 kap. 2§).

[13] Se t.ex. Regeringens skrivelse 1996/97:112, Utveckling för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet, s. 39.

[14] Se t.ex. Ziehe, T. (1986). Ny ungdom: Om ovanliga läroprocesser. Stockholm: Norstedts Förlag; Fornäs, J., Lindberg, U., & Sernhede, O. (1988). Under rocken – musikens roll i tre unga band. Symposion; Sernhede, O. (1995). Modernitet, adolescens och kulturella uttryck. Institutionen för socialt arbete. Göteborgs universitet; Ny tid, nya tankar? Ungdomars värderingar och framtidstro. (1998). Ungdomsstyrelsens utredningar 10.

kunskap om den enskilde elevens intressen, erfarenheter och sociala bakgrund och dessutom en insikt i barns och ungdomars kulturella och sociala uttrycksformer. Att kunna informera och samarbeta med föräldrar är en väsentlig del av det nya läraruppdraget och en förutsättning för att den pedagogiska verksamheten skall kunna utvecklas.

Det handlar också om att se eleven som en individ med sina unika möjligheter och behov. Barn och ungdomar har en inneboende längtan efter att få formulera sig, att skapa sin identitet osv. Skolan måste, för att upplevas som meningsfull, tillgodose denna inre önskan. Samtidigt skall skolan stå för och vårda det kunskapssökande som är centralt för människan.

Förändringstakten i samhället accelererar och informationsmängden ökar ständigt. Dagens barn och ungdomar har andra förutsättningar med andra erfarenheter som följd. Den framtid de går till mötes kräver nya kvalifikationer och nya kunskaper. Den ökande komplexiteten i samhället gör att det ställs allt högre krav på medborgarrollen. Arbetslivet ger signaler om stigande krav på problemlösningsförmåga, kreativitet och flexibilitet. Skolan förväntas därför utbilda alla elever för såväl samhällslivet, kulturlivet, fritidslivet som yrkeslivet. Denna utveckling får konsekvenser för lärarutbildningens inriktning och utformning.

Att erövra sin auktoritet

Lärarens uppgift blir även i framtiden, att under skiftande betingelser, föra tidigare generationers kunskaps- och kulturarv vidare samt ge barn och ungdomar en gedigen grund av kunskaper, självförtroende och vilja att söka och utveckla ny kunskap. Lärarens roll som kunskaps- och värdebärare, med syfte att skapa sociala och kulturella möten, tycks bli allt mer väsentlig, vilket medför krav även på ett etiskt och moraliskt handlande. Lärarrollen kommer därför allt mer att knytas till förmågan att skapa personliga möten. Yrkesuppgifterna blir mer personliga än rollbestämda. Snarare än att *överta* en roll, eller en tradition, så måste varje lärare *erövra* och *förtjäna* sin egen roll – och därmed sin auktoritet.[15]

Historiskt har lärarens roll varit att tala *till* elever och styra undervisningen. Eleverna har då varit lyssnande och lydande. I dag utmanas lärarens rätt att tala från en överordnad position. När lärarens överordnade roll och rätt att själv bestämma dagordningen – att utöva tolkningsföreträde – ifrågasätts, medför detta nya konturer i yrkesidentite-

[15] Se vidare SOU 1997:121 Skolfrågor. Om skola i ny tid. Slutbetänkande av Skolkommittén.

ten. Därmed blir frågan om hur man tillägnar sig auktoritet central. Auktoritet är något man blir i en demokratisk process. I denna erhåller man respekt för att man visar sig vara värd respekt. Läraren måste därför bli en samarbetspartner som erhåller sin position genom förtroende, lyhördhet och ett utvecklat etiskt handlande, vilket svarar mot inslag i en *social kompetens*. Läraren har här genom sitt uppdrag ett större ansvar för att iscensätta en verksamhet som innebär att elever och lärare utvecklar ömsesidig respekt. En sådan miljö kan skapas av lärare som får respekt både i kraft av sitt kunnande och genom sin personlighet. Det ställer krav på kompetens att fungera tillsammans *med* människor och kunskap *om* människor och de processer som uppstår när människor söker samverkan.

Att skapa miljöer för lärande

Skola och samhälle styrs av ideologier och normsystem. En del av dem har sitt ursprung i en äldre samhällsordning och att betrakta dem som statiska fungerar inte när förändringen sker i allt snabbare takt och ofta i en oförutsägbar riktning. I ett föränderligt samhälle tvingas skolan allt oftare reflektera över sin legitimitet och möjlighet att ge mening i barns och ungdomars tillvaro. Skolans innehåll har inte längre samma koppling till allmänna föreställningar om kunskap och bildning. Eftersom skolan är utsatt för konkurrens som kunskapsförmedlare är varken innehåll eller arbetsformer lika självklara som tidigare.

Redan i dag kan man konstatera att den nya kommunikationstekniken påverkar skolans arbetsformer och innehåll.[16] Som lärare får man numera arbeta i nya rumsligt oberoende medier. Klassrummet vidgas rumsligt men också socialt och innehållsmässigt. I ett informations- och kunskapsrikt samhälle, där information och kunskap dessutom är lättillgängliga, kommer lärarens roll och arbetsuppgifter att förändras. Snarare än att enbart överföra information måste läraren utveckla förmågan att vägleda, handleda, utvärdera och kritiskt granska såväl information i sig som hur barn, ungdomar och vuxenstuderande omvandlar denna till kunskap. Kunskap finns inte i förpackad, överförbar form utan är något som individen tillägnar sig. Lärarens uppgift är att på bästa sätt försöka stimulera en sådan process. Det kan ske genom att läraren erbjuder information men det är genom reflektion hos individerna som kunskap bildas.

---

[16] Se t.ex. Pedersen, J. (1998). Informationstekniken i skolan. En forskningsöversikt. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.

Som lärare måste man därför kunna sätta in informationen i ett sammanhang och tillsammans med sina elever skapa kunskap. Det innebär till exempel att på ett konstruktivt sätt sammanföra isolerade uppgifter till sammanhängande mönster som man sedan kan förhålla sig till, reflektera över och utveckla kunskap om. Till skillnad från tidigare, då lärarna själva svarade för urval av innehållet i undervisningen, förväntas lärarna i samarbete med eleverna ta ställning till olika innehåll och konkurrerande källor.

Den nya kommunikationstekniken motiverar inte längre att elev och lärare hela tiden måste mötas i skolans lokaler. Interaktiva metoder och elektronisk kommunikation innebär att läroprocesser kan äga rum över stora avstånd, vilket medför att "virtuella klassrum" uppstår. Läraren kan befinna sig på en plats, eleven på en annan och informationskällan på en tredje. Utmaningen ligger i att föra samman lärare och elever (individuellt eller i grupp) med källan så att ett gemensamt lärande uppstår. Men det handlar också om att ställa kritiska frågor om vilket innehåll som förmedlas via kommunikationstekniken. På vilka sätt skiljer sig innehållet från andra mediers?

Den nya kommunikationstekniken öppnar således för ett nytt förhållningssätt till information och kommunikation. Exempelvis antas att människan blir mer grafisk, mer visuell, i sitt tänkande.[17] Bildmedia förenade med interaktiva metoder – människa och dator i dialog – visar på nya möjligheter att få överblick, att se sammanhang och finna information, och inte minst, finna nya vägar för lärande. Lärarutbildningen skall utformas så att den förbereder blivande lärare för att verka i ett alltmer kunskapsrikt arbetsliv och samhällsliv där kommunikationsteknik ingår som ett naturligt inslag.

[17] Se Gärdenfors, P. (1996). Fängslande information. Stockholm: Natur och Kultur; Sturmark, C. (1997). IT och renässansmänniskans återkomst. Stockholm: Norstedts Förlag.

Att arbeta med olika uttrycksformer

När samhället omdanas förändras också betydelsen av kultur, konst och estetik för barn och ungdomar. I dag är t.ex. intresset för estetisk verksamhet bland ungdomar större än någonsin.[18] Bl.a. är den höga sökfrekvensen till det estetiska programmet i gymnasieskolan och till landets konstnärliga utbildningar är tecken på detta. Från olika håll möts vi dessutom av budskapet att dagens – och morgondagens – arbetsliv ställer krav på ett flexibelt tänkande och kreativitet för att människan både skall hålla jämna steg med samhällsutvecklingen och vara uppfinningsrik. Fantasi och skapande utgör här själva grunden för varje kreativ aktivitet.

Skall barns och ungdomars kreativa förmåga tillvaratas förutsätts att fantasi och skapande utgör centrala inslag i skolans arbete. Skapande verksamhet innebär att vi drivs framåt av våra egna frågor och våra egna mål, vilket förstås kan vara att sätta sig in i andras frågor, strävanden och svar. I skapande verksamhet är svaren inte givna. Frågan är om inte alla ämnes- och kunskapsområden har inslag av såväl teoretiska som skapande dimensioner.

Lärarutbildningskommittén menar att den estetiska kunskapen utgör ett angeläget kunskapsområde för alla lärare – oavsett ämne/ämnesområden eller skolform[19]. Estetisk kunskap, som per definition svarar mot "den kunskap man får genom sinnena", kan uppfattas som en motpol till den kunskap som förvärvas genom tanke och förnuft (den rationella kunskapen). Det estetiska associeras ofta med det dekorativa och skiljs då från det som har mening och betydelse, som i sin tur knyts till funktion, kunskap och moral. Vetande och konst (som estetiskt uttryck) ställs då mot varandra.[20] Kommittén anser snarare att kunskapsformerna kompletterar varandra. De hör ihop med läroprocesser; att leka eller att lära sig är skapande processer.

En estetisk inställning kännetecknas av att det vi förnimmer är viktigt för sin egen skull; för att ge oss känslomässiga upplevelser och för att berika vårt inre. Konst, musik, slöjd, teater, dans är exempel på icke verbalt språk som kan bidra till att fördjupa barns och ungdomars sammantagna kommunikativa förmåga. Barn och ungdomar behöver exempelvis lära sig hur de i rörelse kan gestalta och ge form åt inre bil-

---

[18] Ny tid, nya tankar? Ungdomars värderingar och framtidstro. (1998). Ungdomsstyrelsens utredningar 10.

[19] I detta betänkande används uttrycken kulturella uttrycksformer estetiska läroprocesser för att beskriva den estetiska kunskapen.

[20] Förhållandet mellan konst och vetenskap diskuteras t.ex. i Molander, B. (1995). Mellan konst och vetande. Texter om vetenskap, konst och gestaltning. Göteborg: Daidalos.

der, tankar och känslor, både som individer och i grupp. För de yngre barnen har här leken en stor betydelse.

I skolan har de teoretiska ämnena skilts från de praktiska och de estetiska har tillsammans med de praktiska förts samman till ettpraktisktestetiskt ämnesområde. Inom de teoretiska ämnena utgör texten den dominerande presentationsformen. Den praktiska och den estetisk kunskapen uttrycks däremot vanligtvis via andra medel. De teoretiska ämnena ger en kunskap i form av vetande om världen medan de estetiska och praktiska associeras med kroppslig färdighet och känslomässiga upplevelser.

En lärare som sätter skapandet i centrum kan inte nöja sig med att enbart lyfta fram det konstnärliga skapandet. Han/hon måste öppna sig för lärande som skapande inom alla områden. När barn och ungdomar successivt lär sig att hantera ett nytt stoff tar hon *hela sig* i bruk för att skaffa sig insikt: Hon utnyttjar samtidigt sina sinnen och sin motorik, hon binder samman teori med praktik och hon förenar sina tankar med sina känslor. Läraren måste stödja barn och ungdomar så att de utvecklar förmågan att omgestalta det redan välkända. Därför måste läraren också utmana barns och ungdomars föreställningar och visa på andra kulturerfarenheter, konstnärliga språk och kulturmöten. Alla lärare är därför kulturarbetare eftersom kulturen finns i skolan. Den finns i barns och ungdomars erfarenheter och deras skapande. Läraren bör utgå från en grundsyn på kultur, barn och kunskap som innebär att barn och ungdomar redan är medskapande i olika kulturyttringar och att barn och ungdomar har rätt att bli tagna på allvar. Som lärare skall man sträva efter att integrera kultur i skolan på ett sådant sätt att konstens metod blir en självklar kunskapsväg i skolans vardagliga arbete och medvetet öppna dörrar mellan kulturliv och skola.[21]

Lärarutbildningskommittén menar att läraren skall kunna utnyttja olika kulturformer och konstnärliga uttryck i skolans läroprocesser. Barn och ungdomar måste i ökad utsträckning få möjlighet att reflektera, analysera, redovisa och gestalta sitt vetande på skilda sätt genom olika "språkformer". Därigenom kan barn och ungdomar förberedas för en framtid där kommunikation i olika former inte bara blir centralt för flertalet yrkesområden utan också för samhällslivet, kulturlivet och fritidslivet.

[21] Regeringens arbetsgrupp Kultur i skolans slutrapport En strategi för Kulturen i skolan (Ds 1998:58).

Att hantera en ny agenda för kunskap och lärande

Under 1900-talet utbildades lärare för att möta en på förhand given grupp av barn, elever eller studerande. Vanligtvis mötte lärarna i princip samma målgrupp under hela sin yrkeskarriär. En utmaning för det nya läraruppdraget ligger i utveckla olika kompetenser för att möta andra grupper av elever än den man ursprungligen utbildats för. Den snabba samhällsomvandlingen ställer krav på att också lärare förbereds på att kunna verka i ett föränderligt samhälle. För att kunna leva upp till ökande krav på anpassning till nya arbetsuppgifter och arbetssituationer fordras olika former av kompetensutveckling i och parallellt med arbetslivet. Begreppet *livslångt lärande* indikerar här ett annat förhållningssätt till utbildning. När utbildning skall organiseras i nya och mångskiftande sammanhang medför det också nya och annorlunda uppgifter för framtidens lärare. Det handlar bland annat om att kunna möta ett *lärande samhälle* där medborgarna har olika förkunskaper och väljer olika vägar för att utbilda sig. En central aspekt i lärares yrkeskompetens är därför att kunna förutsäga och möta förändringar samtidigt som man tillskapar läromiljöer där grundläggande mellanmänskliga relationer kan utvecklas.

Det framtida arbetslivet ställer större krav på *kommunikativ* och *social kompetens* eftersom dagens elever kommer att arbeta med andra som har olika språkliga bakgrunder och kulturella erfarenheter. Skall individen aktivt kunna tillägna sig kunskap, krävs en miljö och organisation som stödjer utforskande processer och som utvecklar hans/hennes lärande. Det innebär bl. a. att om kunskap skall utvecklas fordras att kunskapen upplevs som meningsfull och att det sker i stimulerande läromiljöer. Kunskap växer fram i och brukas i skilda sociala och kulturella sammanhang. Den är av kollektiv natur eftersom den uppstår och bildas i möten mellan individer.[22] Men samtidigt har kunskap för varje individ ett personligt sammanhang – innebörden växer fram ur mötet mellan individens nya och tidigare erfarenheter.

I utbildningspolitiska sammanhang formuleras i dag tydliga krav på barns, ungdomars och vuxnas läromiljöer.[23] Exempelvis ställer läroplanerna kravet att läraren på olika sätt ska stimulera till kreativitet och fantasi, till nyfikenhet och till att barn och ungdomar uppmuntras att

[22] Se främst Marton, F., Booth, S. (1997). Learning and Awareness. Mahwah, N.J.: Law Earlbaum.

[23] Se Ds 1996:16 Lärarutbildning i förändring; SOU 1996:27 En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande; SOU 1997:21 Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6–16 år; SOU 1997: 157 Att erövra omvärlden; SOU 1997:121 Skolfrågor. Om skola i en ny tid. Slutbetänkande av Skolkommittén.

vilja formulera egna frågor. Läraryrket handlar allt mera om att skapa förutsättningar för att olika förmågor utvecklas hos den lärande människan. Det kan gälla samarbetsförmåga, ansvarstagande, initiativförmåga, flexibilitet, reflekterande attityd, aktivt förhållningssätt, kommunikativ förmåga, problemlösningsförmåga, kritiskt tänkande och förmågan att kunna lära sig att lära. De olika förmågorna förväntas vara generella och gå tvärs igenom skolans olika kunskaps- och ämnesområden. När ett speciellt kunskapsinnehåll studeras förväntas de olika egenskaperna och förmågorna utvecklas parallellt med studierna.

Det pågår en omfattande forskning kring lärandets olika strukturer och former. Här återfinns uttryck som formellt lärande, informellt lärande, erfarenhetsbaserat lärande och livslångt lärande.[24] Olika beskrivningar av lärandet är centrala teman i aktuell pedagogisk forskning men diskuteras också flitigt inom andra forskningsområden. Man kan här tala om en ny agenda för kunskap och lärande. Via en mängd olika texter överförs i dag nya perspektiv på och värderingar om lärandet, vilket framdeles kan förväntas påverka det konkreta lärandet i olika lärmiljöer.

När samhället nu omvandlas i en allt snabbare takt kan vi i dag ännu mindre än tidigare peka ut vilka kunskaper som kommer att vara relevanta när dagens elever kliver ut i morgondagens samhälle. För all utbildning blir det därför ännu mera angeläget att på bästa sätt stödja den lärande människan att själv utveckla förmågan att förstå och hantera sin framtid. På goda grunder kommer lärandet, både som social och pedagogisk process, att bli centralt för den blivande läraren. Därför behöver lärarutbildningen både identifiera och beskriva olika miljöer för lärande – formella som icke-formella – men också analysera *hur* olika sammanhang och miljöer för lärande kan arrangeras på olika sätt.

För utbildning av lärare utgör själva *lärandet* och dess tillämpning ett övergripande kunskapsområde. På så sätt är lärarutbildningen unik bland yrkesutbildningar eftersom studenternas eget lärande kan utgöra ett studieobjekt i sig (ett metaperspektiv). En stor del av lärares professionalism ligger just i att förstå och hantera kunskaper och lärandets villkor. Blivande lärare skall själva ställa frågor om hur de ser på kunskap, vad den har för innebörd för dem, hur de uppfattar dess beskaffenhet och hur de kan organisera olika läroprocesser. Tillägnandet av nya kunskaper och färdigheter, sätt att se, erfara och hantera helt eller

[24] Se t.ex. Docherty, P. (1996). Läroriket – vägar och vägval. Arbetslivsinstitutet. Solna: Förlagstjänst; Ellström, P-E. (1996). Arbete och lärande. Arbetslivsinstitutet. Solna: Förlagstjänst; Ellström, P-E., Gustavsson, B., Larsson, S. (1996). Livslångt lärande. Lund: Studentlitteratur; SOU 1996:27 En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande.

delvis nya problem och situationer, omöjliga att definiera i förväg, utgör därför centrala inslag i en lärarutbildning. En sådan inriktning förväntas stödja studenternas *kreativa kompetens*, dvs. förmågan att skapa nytt och inte bara överta och tradera etablerade tankar och handlingsmönster. Denna process utgör grund för hur man sedan kommer att hantera barns, ungdomars och vuxnas lärande och utveckling.

Sammanfattningsvis konstaterar Lärarutbildningskommittén att lärare skall utbildas till att

- vara medvetna om vilka grundläggande värden som skall förmedlas och ha förmåga att förankra dessa värden hos barn och ungdomar,
- kunna verka i en mångkulturell skola och förbereda barn och ungdomar för ett liv i ett mångkulturellt samhälle,
- kunna fungera tillsammans med andra människor och ha kunskap om de processer som uppstår där människor söker samverkan,
- kunna förbereda barn, ungdomar och vuxna så att de kan verka i ett alltmer kunskapsrikt arbets- och samhällsliv där kommunikationsteknik ingår som ett naturligt inslag,
- kunna utnyttja olika kulturformer och konstnärliga uttryck i skolans läroprocesser,
- kunna skapa förutsättningar för att olika förmågor utvecklas hos den lärande människan, t.ex. läromiljöer där grundläggande mellanmänskliga relationer kan utvecklas,
- kunna utveckla ny kunskap i den pedagogiska verksamheten för att därigenom aktivt kunna påverka framtiden.

3.2 Den målstyrda skolan som arbetsplats

Decentraliseringen av utbildningssystemet medför konsekvenser för lärarutbildningens utformning och inriktning. Att arbeta i ett decentraliserat skolsystem skiljer sig markant från att arbeta i ett centralstyrt system. Ser vi till den pedagogiska yrkesverksamheten som lärarutbildningen skall förbereda för kan det konstateras att förskola, förskoleklass, grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning omfattas av en gemensam struktur där målstyrning och decentralisering utgör nyckelbegrepp.

Den nuvarande styrningsmodellen började ta form under slutet av 1980-talet. Under det senaste decenniet har det skett en påtaglig utveckling mot ökat lokalt ansvarstagande där skolledare och lärare för-

väntas tolka, förstå och omsätta nya intentioner i konkret handling.[25] De senaste skolreformerna utgår från att personalen skall ges både ökade möjligheter och skyldigheter att utveckla den egna pedagogiska verksamheten, vilket medför ett vidgat läraruppdrag.[26] Det är de professionella i verksamhetens – dvs. personalen – som tillsammans skall avgöra hur målen skall nås. De professionella ges med andra ord ett mera direkt ansvar för verksamhetens utformning och förnyelse. Det handlar i grunden om ett nytt perspektiv där läraryrket har vidgats till att också omfatta områden som lokal måltolkning, lokalt kursplanearbete, lokal utvärdering och förmåga att organisera egna läroprocesser. Den utvecklade målstyrningen ökar kraven på att personalen har goda kunskaper i läroplansteori och har förmåga att analysera den pedagogiska verksamheten ur ett organisationsperspektiv. Ett lokalt ansvarstagande betyder att personalen får större möjlighet att styra kunskapsprocessen lokalt, vilket medför ökat ansvar för elevernas kunskapsutveckling.

Ett lokalt ansvarstagande

Skolans styrsystem är i dag sammansatt och utgörs av flera konkurrerande delsystem. I de flesta sammanhang beskrivs den statliga styrningen som en övergång från regelstyrning till mål- och resultatstyrning, vilket skulle svara mot en slags avreglering. I propositionen Skolans utveckling och styrning (prop. 1988/89:4) anges den officiella styrstrategin för skolan handla om en ansvars- och beslutsfördelning mellan olika beslutsnivåer och mellan politiker och professionella.

De professionella utformar genom sina kunskaper verksamheten enligt politikernas intentioner. Det kräver en väl utvecklad dialog mellan besluts- och ansvarsnivåerna. Målstyrning kan alltså beskrivas som den styrning som den politiska nivån utövar över verksamhetsnivån.

---

[25] Grunden för modellen formulerades i rapporten Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet (DsU 1987:1), utvecklades i betänkandet En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet (SOU 1988:20) och formulerades i regeringens proposition Skolans utveckling och styrning (prop. 1988/89:4). Ett tydligt led i den offentliga sektorns reformering under 1990-talet har varit utvecklingen mot mål- och resultatstyrning. Ett uttalat syfte har varit att uppnå ökad decentralisering och demokratisering. Denna utveckling återspeglas i Kompletteringspropositionen (prop.1988/89: 150) och i propositionen Ansvaret för skolan (1990/91:18).

[26] Jfr. Lpo 94 och Lpf 94; Regeringens skrivelse 1996/97:112, Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet; SOU 1997:21 Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6–16 år.

Detta förutsätter att berörda handlar i enlighet med det värdesystem som uttrycks i målen.

En renodlad målstyrning innebär att målen preciseras medan medlen för att nå dem lämnas öppna. Via läroplanerna pekar numera staten ut inriktningen medan kommunerna får stor frihet att avgöra hur målen skall nås. Den statliga skoladministrationen menar att mål- och resultatstyrning är en metod för styrning som bygger på idén om ett "empiriskt förhållningssätt".[27] Det innebär att kunskap om det som sker i verksamheten skall vara grunden för utveckling; det är alltså faktaunderlag som utgör utgångspunkt för dialogen mellan stat, kommun, politiker och professionella.

Att arbeta i ett spänningsfält mellan ambition och realitet ställer krav på goda insikter i hur skolans styrsystem med deltagande målstyrning, läroplan, kursplaner och betygssystem är avsett att fungera. Det ställer även krav på kunskaper om hur skolan styrs via regler, normer och ideologier. Som lärare förväntas man i ökad utsträckning kunna identifiera, beskriva och förhålla sig till dessa skolans olika arenor och olika aktörer.

Kraven på ökad insyn och resultatkontroll på den lokala nivån medför att arbetet i skolan måste synliggöras, bl.a. genom att läraruppdraget utvidgas till att omfatta utveckling av lokala arbetsplaner och kunskaper i hur den löpande verksamheten bäst utvärderas. Det medför en yrkeskvalificering som ställer krav på reflektion och kritiskt tänkande och på förmågan att kunna utveckla en lokal demokratisk dialog. Utan en djupare dialog skapas inga förutsättningar för att personalen i en decentraliserad skola systematiskt skall kunna utvärdera och reflektera över sitt arbete med eleverna, enskilt eller tillsammans med kollegor.

Förändringen pekar inte bara mot ett väsentligt ökat lokalt ansvarstagande utan också mot en skola som utvecklas till en *lärande organisation*. Lärande i arbetslivet är en strategisk framtidsfråga och ingår numera i såväl privata som offentliga verksamheters planer för kompetensutveckling. En skola är en lärande organisation när den är kapabel att själv skapa, inhämta och sprida kunskap och dessutom har förmågan att förändra sitt beteende som en konsekvens av ny kunskap och nya insikter. Men en lärande organisation är ingen abstrakt företeelse – den utgörs och utvecklas av dess aktörer. Det är med andra ord personalens egen professionalitet som utgör grunden för en medveten och föränderlig skola. I en lärande organisation krävs att läraren tillägnar sig verktyg för att studera sin egen praktik och har analytiska begrepp för och förmåga att kritiskt reflektera kring denna. Läraren behö-

[27] Se Från regler till eget ansvar. En antologi om förutsättningarna för skolans styrning. (1997). Skolverket. Stockholm: Liber, s. 21.

ver även kanaler för spridning av erfarenheter och forum för att diskutera tillsammans med andra lärare. Det är i detta sammanhang det ställs krav på skolledarens förmåga att utöva ett pedagogiskt ledarskap.

Skall skolans personal kunna motsvara de förväntningar som följer med målstyrning ställs krav på en språklig kompetens. Saknas förmågan att formulera sig kommer knappast den lokala skolplanen eller skolans egna arbetsplaner att få någon större betydelse för den pedagogiska verksamheten. Med specifika begrepp och ett gemensamt språk förväntas skolans personal kunna uttolka och följa upp skolans mål. I detta sammanhang ställs därför krav på ett mera utvecklat samtal. Ett sådant samtal kan komma "att spegla skilda uppfattningar om uttolkningar av mål och deras praktiska konsekvenser; några kommer mena si, andra så, några finner målen meningsfulla, andra inte. Detta är samtalets poäng: att skilda uppfattningar möts men där mötet sker med argument och inte med tyckanden eller emotionella tillrop".[28] På så sätt får de politiskt formulerade målen mening först när de resulterar i ett samtal om målens innebörd och om hur målen kan överföras till en praktik.

Kollektiva aktiviteter som att tolka och precisera läroplansmål, att utforma lokala arbetsplaner, att utvärdera samt att reflektera ställer krav på ett samtal om innebörder och avsikter. För att detta skall ske fordras ett språk. Gemensamma begrepp ger mening åt sammanhang, gör det möjligt att generalisera, att se likheter och därmed olikheter mellan skilda situationer och händelser.[29] Utan gemensamma begrepp riskerar samtalen bli ytliga och kontinuitet och fördjupning uteblir. Genom att formulera förståelse med hjälp av gemensamma begrepp blir det möjligt att både begripa komplexa skeenden i den pedagogiska verksamheten och kunna tolka nya idéer och situationer, men också att kunna förhålla sig kritisk till allt nytt som gärna vill komma innanför skolans dörrar.

Dialogen är dessutom ett viktigt inslag för att vi skall få distans. Skall dialogen kvalificeras, det vill säga vara mera än "småprat" måste den därför struktureras och fördjupas. En dialog som bottnar i gemensamma reflektioner över den egna verksamheten kan dessutom befrämja utvecklingen av ett mera precist språk, det vill säga ett yrkesspråk.

---

[28] Se Wallin, E. (1997). Styrning som samtalet om skolan. I Från regler till eget ansvar. En antologi om förutsättningarna för skolans styrning. Skolverket. Stockholm: Liber, s. 153.

[29] Jfr. Dale, E. L. (1993). Den profesjonele skole. Oslo: Ad Notam Gyldendal, s. 62.

Sammanfattningsvis konstaterar Lärarutbildningskommittén att blivande lärare skall

- ha goda kunskaper i läroplansteori och insikter i hur den pedagogiska verksamheten styrs via regler, normer och ideologier samt förmåga att kunna analysera verksamheten ur ett organisationsperspektiv,
- kunna tolka och precisera läroplansmål, utforma lokala arbetsplaner, utvärdera, dokumentera och reflektera över sitt arbete med barnen/eleverna, enskilt eller tillsammans med kollegor samt utveckla en demokratisk dialog.

3.3 Reflekterande arbetssätt – *en* grund för det nya uppdraget

Det övergripande målet för lärarutbildningen är att studenterna skall lägga grunden till en yrkeskompetens. Denna kompetens är komplex och byggs upp av olika kunskaper. Den blivande läraren skall bland annat utbildas till att bli en *reflekterande* – och *kritisk* – praktiker. Att vara kritisk betyder att man intar ett vetenskapligt förhållningssätt till yrkeskunskap och till läraryrket. Det innebär insikt om att vetenskaplig kunskap kan beskrivas med utgångspunkt i hur olika teorier, perspektiv och metoder kan tillämpas i den pedagogiska yrkesverksamheten. Men också att lärares yrkespraktik kan vara utgångspunkt för teoretisering och kunskapsbildning.

Lärarutbildningen skall ha som mål att studenten utvecklas till en professionell lärare som under sin utbildning påbörjar ett livslångt lärande inom yrket. Utbildningen skall ge studenten ett vetenskapligt förhållningssätt och lägga grunden till ett reflekterat handlande. Det skapar förutsättningar för förståelse av undervisningsstoffets struktur, för elevers tänkande och för olika lärandemiljöer samt för vad som begränsar elevers lärande och sociala utveckling. Reflektionen medför dessutom ökad självkännedom och personlig utveckling hos den enskilde läraren.

Förståelsen fördjupas genom studentens erfarenhet av integrationen mellan den högskoleförlagda och den skolförlagda delen av utbildningen. Den nya lärarrollen medför därför krav på *analytisk förmåga, kommunikativ kompetens* och ett *reflekterande arbetssätt*.

Reflekterande arbetssätt

I olika sammanhang beskrivs den professionelle läraren som en reflekterande praktiker. Med denna beteckning markeras att det vetenskapliga förhållningssättet är knutet till det arbete som utförs i praktiken, det vill säga i lärarens dagliga arbete. Studenterna får i sin lärarutbildning pröva de arbetsmetoder som forskare använder. Det innebär träning i att formulera och avgränsa problem med relevans för pedagogisk yrkesverksamhet och analysera samt behandla dem på ett vetenskapligt sätt, vilket medför krav på ett utvecklat kritiskt tänkande.

Det blir än viktigare med ett kritiskt tänkande i ett komplext samhälle där informationsmängden ständigt ökar. Begreppet kritiskt tänkande behöver därför revitaliseras när den nya lärarutbildningen tar form. Ett kritiskt tänkande gäller också i relation till det egna yrket. Det medför att en kritisk analys av yrkets villkor, ansvar och innehåll skall ligga till grund för utvecklandet av en yrkesidentitet.

För den reflekterande praktikern blir *varför* – det ord som får honom att stanna upp och tänka till. "Varför-frågan" utgör grund för ett kritiskt och vetenskapligt tänkande och hänger samman med lärandets etiska dimension. Grundprincipen för vetenskapligt tänkande är att man utgår ifrån att man kan ha fel. Denna kritiska hållning kan stödjas genom en kontinuerlig reflektion över det egna arbetet.

Att utbildas till reflekterande praktiker

När förskolan, förskoleklassen, skolan, fritidshemmet eller vuxenutbildningen ställer krav på lokalt ansvarstagande förutsätter detta bl.a. självständigt reflekterande lärare som tillsammans under jämlika villkor kontinuerligt gör analyser av gällande måldokument och för diskussioner om de lokala förhållandena. Tillsammans fattar de beslut i de frågor som de själva fastställt som gemensamma angelägenheter för den pedagogiska yrkesverksamheten. För att kunna hantera denna lokala handlingsfrihet fordras en väl utvecklad dialog och en förmåga att kunna binda samman visioner med praktiskt handlande. I detta sammanhang uppmärksammas behovet av utbildade reflekterande praktiker.

Reflektion är i dag en strategi för utveckling av pedagogisk yrkesverksamhet. Intresset för och tilltron till reflektion kan ses som en reaktion mot synen på läraren som "tekniker" vars uppgift är att föra ut sådant som andra fattat beslut om. Genom ökad självkontroll och självkritisk insikt och genom ökad förmåga att handla självständigt på ett meningsfullt sätt förväntas lärarens professionalism utvecklas.

Det blir allt viktigare för den lokala skolmiljön att utifrån egna formulerade frågor kontrollera och lära av den pedagogiska verksamheten. Här kan det egna kunskapsmotivet innebära att yrkesmässiga erfarenheter granskas systematiskt i syfte att fördjupa professionen. I en utvecklad form av "reflekterande arbetssätt" tar lärarna själva utgångspunkt i egna kunskaper och erfarenheter, analyserar och värderar olika alternativ i förhållande till läroplanens mål och väljer sedan dem som säkrast leder till att såväl den enskilde individen lär och utvecklas som att verksamheten som helhet utvecklas.

Forskning som tar sin utgångspunkt i lärarens tänkande och i hennes eller hans praktiska situation visar att lärare handlar utifrån en cyklisk modell, likt den process som hypotetiskt gäller för till exempel arkitekter, läkare, konstnärer och designers. Planeringstänkandet sker sällan linjärt utan oftare cykliskt eller genom "jonglering" av olika undervisningsfaktorer.[30] Den cykliska planeringsmodellen är en evigt pågående process i vilken gränserna mellan planering, undervisning och reflektion inte är tydliga och distinkta. I bästa fall leder processen till ett framåtskridande.

Genom att ställa sig vid sidan, dvs. *distansering*, skapas ett "avståndsperspektiv" och förståelsen för skolans verksamhet fördjupas. Denna form av distansering benämns som självreflektion, vilken hjälper oss att upptäcka oss själva.[31] Detta svarar mot att komma till insikt om de egna tolkningsramarna, det vill säga bli medveten om varför man tänker som man tänker och varför man handlar som man gör. Ett reflekterat arbetssätt innebär att lärare tillsammans på ett mera systematisk och kritiskt sätt ställer frågor om olika företeelser eller situationer i den egna verksamheten.

Oavsett graden av reflekterande arbetssätt finns det alltid risk för att traditionens och vanans makt tar över. Därför måste såväl de egna erfarenheterna som de värderingar som ligger till grund för det reflekterande arbetssättet konsekvent utmanas. En ömsesidig kritik kan skapa nya kunskapsmöjligheter. Öppenhet inför osäkerhet, förmåga till självkritik och ett öppet klimat är då avgörande för lärares förmåga att hantera kritik från kollegor. Det leder inte bara till en personlig utveckling för den enskilde utan utgör också ett fundamentalt inslag i ett fungerande arbetslag.

---

[30] Stukát, S. (1998). Lärares planering under och efter utbildningen. (Göteborg Studies In Educational Sciences 121.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, s. 199.

[31] Jfr. Bengtsson, J. (1994). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I Didaktisk Tidskrift, 1–2, s. 21–32; Alexandersson, M. (1999). (red.). Styrning på villovägar. Lund: Studentlitteratur.

Reflektion handlar om uppmärksamhet och lärande

Filosofiskt har reflektion med meningssökande att göra. När vi söker efter mening i tillvaron, reflekterar vi över vad som ligger till grund för våra handlingar. Vi förväntas då upptäcka våra egna insikter som vi sedan kritiserar, rekonstruerar och omsätter till handlingar. Ett medvetet handlande förutsätter att ett antal kriterier samspelar. Exempelvis måste det finnas en vilja att bestämma mål, en vilja att överföra målen till undervisning genom att välja ut och samordna medel för att nå målen samt en vilja att försöka uppnå de mål man tillsammans formulerat.

Syftet med reflektionen blir att komma fram till ett mera självreflekterande angreppssätt för att förstå hur kunskap fungerar i praktiken och hur den kan utvecklas till en aktiv förståelse av de egna handlingarna. Genom reflektion över erfarenheter bildas en viss form av kunskap, som fungerar som tolkningsschema varigenom lärarens arbete förstås. Underliggande antaganden om egna handlingar och egna värderingar i förhållande till utbildningsmål kan då komma att uppmärksammas, vilket skulle kunna medföra att de utbildningsmässiga, etiska och psykologiska konsekvenserna av de egna handlingarna värderas och att den egna professionella kunskapen problematiseras och fördjupas.

Finns det en medvetenhet om de egna handlingarna, ökar förmågan att binda samman de egna praktiska erfarenheterna med teoretiska antaganden om undervisningen. Därigenom kan en praktisk kunskap, som bottnar i det praktiska lärararbetet, ta form.

En återkommande slutsats från forskning om lärares arbete är att den professionelle lärarens kunskap utvecklas först om den tydliggörs av läraren själv. Den övertygelse, det antagande och den teori som läraren har om sin praktik får mening först genom de handlingar som hör samman med övertygelsen, antagandet eller teorin. Kunskapen kan beskrivas som ett resultat av en inneboende handling som läraren sällan är medveten om. Det är genom den aktiva handlingen som läraren får tag i och tillägnar sig denna kunskap. Det gäller då att vara uppmärksam i handlingen och att ha förmågan att hålla flera alternativ öppna samtidigt som man både har överblick över undervisningen och prövar sig fram. Är man uppmärksam lär man sig samtidigt. Den professionelle läraren är med andra ord en uppmärksam och lärande lärare.

Den relation till den egna verksamheten och till forskning som skisseras ovan förutsätter ett vetenskapligt förhållningssätt till läraryrket. Ett vetenskapligt förhållningssätt i lärarutbildningen innebär att studentens tänkande om och handlande i undervisning, liksom lärarens övriga arbete, skall bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Å ena sidan kan den vetenskapliga kunskapen beskrivas med ut-

gångspunkt i hur olika teorier, perspektiv och metoder kan tillämpas i den pedagogiska yrkesverksamheten. Å andra sidan kan lärares yrkespraktik vara utgångspunkt för teoretisering och kunskapsbildning. Att reflektera över yrkespraktiken med utgångspunkt i olika teorier kan ge perspektiv som bidrar till en djupare förståelse för den pedagogiska verksamheten.

Sammanfattningsvis konstaterar Lärarutbildningskommittén att den blivande läraren skall

- få insikt om betydelsen av att själv kunna lära *om* det egna arbetet *i* det egna arbetet, dvs. lägga grunden till ett livslångt lärande inom yrket,
- kunna genomföra kritiska analyser av yrkets villkor, ansvar och innehåll,
- kunna komma till insikt om de egna tolkningsramarna, dvs. bli medveten om varför man tänker som man tänker och varför man handlar som man gör,
- kunna utveckla förmågan att vara "uppmärksam i handlingen", dvs. kunna hålla flera alternativ öppna samtidigt som han/hon både har överblick över undervisningen och prövar sig fram.

3.4 Kompetensbegreppet och lärares grundkompetens

Flera utredningar och utvärderingar gällande lärarutbildning har liknande syn på vilken kompetens som anses angelägen för dem som skall verka som lärare en bra bit in på 2000-talet.[32] Bland annat framförs att tyngdpunkten i lärarutbildningen måste läggas på mera generella kunskaper, som ger grund för livslångt lärande inom läraryrket.

Kompetensbegreppet används med skiftande betydelse i olika sammanhang. Eftersom kompetensbegreppet är ett positivt värdeladdat uttryck kan alla hålla med om att "kompetens" är viktig. Problemet är att begreppet ofta saknar en tydlig innehållslig bestämning. Hur begreppet definieras får betydelse för hur en utbildning utformas. Uppfattas kompetens som synonymt med vissa bestämda och absoluta färdigheter hos individen kan utbildning lätt resultera i omfattande kravspecifikationer. Betraktas däremot kompetens som en relation mellan individ och ar-

[32] Se t.ex. Professionella lärare? – Lärarförbundets utvärdering av grundskollärarutbildningen, 1995; Grundskollärarutbildningen 1995 – en utvärdering; Högskoleverkets rapportserie, 1996: 1R; Lärarutbildning i förändring (Ds 1996:16).

betsuppgift kommer frågor om hur grundläggande kunskapsprocesser kan utvecklas att styra utbildningens utformning.

Såväl sociologisk som pedagogisk forskning har under ett par decennier försökt ringa in vad begreppet lärarkompetens inbegriper. En gemensam linje i denna forskning är att olika *former* av kompetens diskuteras. I denna diskussion finns dessutom en strävan att definiera lärarkompetensens kärna och vad som avses med lärarprofessionalism. Ser vi till lärares totala, professionella kompetens brukar man på ett allmänt plan beskriva tre olika kompetensformer. För det första den *formella kompetensen*. Den innebär att en lärare med en formell utbildning förväntas klara av givna uppgifter. Det finns dessutom en *yrkeskulturell kompetens* som är informell och socialt definierad. Denna hänför sig till specifika sammanhang, det vill säga den är kontextuellt bunden. Den tredje kompetensformen – en *kommunikativ kompetens* – är pedagogiskt orienterad och svarar mot förmågan att reflektera över och samtala om skolans mål och möjligheter, dess värdegrund och den vetenskapliga grunden för de egna handlingarna.

Ett annat sätt att beskriva kompetens (oavsett profession) är att se kompetens som olika förmågor, som enskilda personer besitter. Kompetens kan då bestå av *kunskaper* och *intellektuella färdigheter* – som att veta vad som skall göras men också hur och varför vissa saker skall göras, *manuella färdigheter* – att ha en rutin och en vana i sitt handlande samt *attityder* – att vilja handla och ta ansvar. Av dessa tre kompetensområden anses *kunskaper* och *intellektuella färdigheter* vara det mest komplexa. Exempelvis inryms här både olika former av kunskap och olika nivåer på intellektuella färdigheter.[33]

Kunskapsbegreppet svarar dels mot den kunskap som kan formuleras i ord (teoretisk kunskap eller påståendekunskap) och som handlar om fakta, begrepp och principer, dels mot en tyst kunskap, det vill säga en kunskap som inte fullständigt kan kläs i en språklig dräkt (erfarenhetskunskap eller förtrogenhetskunskap).[34] Intellektuella färdigheter svarar på en nivå mot färdigheter som att kunna tolka och bearbeta olika typer av information (t.ex. förmågan att kunna identifiera och analysera en elevs begreppsförståelse och vilka konsekvenser en viss inlärningsmetod kan få); förmåga att se samband och mönster; eller förmåga att identifiera, definiera och finna lösningar på problem.

---

[33] Se t.ex. Ellström, P - E. (1994). Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Stockholm: Gotab, s. 21 ff.

[34] Se vidare diskussion Johannessen, K. S. (1988). Tankar om tyst kunskap. Dialoger 6; Göranzon, B. (1990). Det praktiska intellektet. Carlsson Bokförlag; Rolf, B. (1991). Profession, tradition och tyst kunskap. Övre Dalkarlshyttan: Nya Doxa.

Till den intellektuella färdigheten hör, som en andra nivå, den *metakognitiva förmågan*. Exempel på lärares metakognition är egna uttalade eller icke-uttalade föreställningar om och förväntningar på den egna förmågan att lösa en viss typ av uppgifter. Metakognition omfattar dessutom förmågan att reflektera över, kritiskt analysera och värdera sitt eget sätt att arbeta. Ett kompetent handlande kan beskrivas som en syntes mellan att själv behärska centrala begrepp och principer inom ett ämnesområde, känna till olika teorier för inlärning och olika metoder för hur inlärning kan främjas samt förmågan att kunna tillämpa detta kunnande i olika undervisningssituationer.

Det är inte ovanligt att lärarkompetens betraktas som en summa av ett antal väl avgränsade kunskaper, färdigheter och attityder. Ju komplexare uppdraget blir desto fler av dessa skall tillföras uppdraget. Sett ur ett lärarutbildningsperspektiv förväntas dessa "inlärda" kunskaper, färdigheter och attityder komma till användning i framtida handlingar. Denna inriktning på lärarkompetens resulterar ofta i omfattande uppräkningar av olika innehållsområden (t.ex. datakunskap, trafikkunskap, miljökunskap, handikappkunskap, hälsokunskap, jämställdhetskunskap etc). Kompetensbegreppet får här en *kvantitativ* innebörd.

Ett alternativt sätt att uppfatta lärarkompetens är att betrakta den som *en dynamisk process*. Med det synsättet förnyas kompetensen ständigt eftersom den ingår i en kontinuerlig utveckling. Denna är såväl kulturellt som personligt bunden. Läraren blir således aldrig färdigutbildad, vilket svarar mot perspektivet ett livslångt lärande. I detta perspektiv skall kompetensbegreppet uppfattas som en relationsterm; kompetensen beskriver relationen mellan en individs förmåga i olika avseenden och en viss uppgift eller ett visst arbete. Kompetens blir liktydigt med olika förmågor som ingår i den professionella processen. Det kan t.ex. gälla problemlösningsförmåga, förmåga att hantera sambandet mellan praktik och teori, förmåga att utveckla sin verksamhet, förmåga att fatta rationella, välunderbyggda beslut och vilja att ständigt lära nytt. Lärarutbildningskommittén vill här betona och lyfta fram detta dynamiska synsätt på lärarkompetens när lärarutbildningen skall utformas lokalt.

Kompetens ur ett utvecklingsperspektiv

När lärarkompetensen skall beskrivas normativt uppstår problem eftersom kompetens är situations- och uppgiftscentrerad. Kompetens är alltid knuten till arbetsuppgifter, till skolkultur, till samhällskontext och till hur läraren själv tolkar sitt uppdrag. På ett konkret plan får lärarkompetens först mening när det relateras till *vad* lärare behöver kunna eller *vad* lärare kan för att utöva yrket på ett kompetent sätt *i en specifik situation*.[35] Den samlade lärarkompetensen är således kontextuell – det vill säga beroende av den praktiska situationens utformning och rambetingelserna för denna. Kompetensen är inte statisk utan den måste ständigt omprövas och utvecklas då den praktiska situationen förändras.

Det är därför av vikt att göra en distinktion mellan å ena sidan ett *anpassningsperspektiv* och å andra sidan ett *utvecklingsperspektiv* på kompetens. Medan det förra svarar mot att läraren på ett framgångsrikt sätt utför en given uppgift i förhållande till styrdokument, innebär ett utvecklingsperspektiv att läraren även förmår att påverka utformningen av sitt arbete. I ett renodlat anpassningsperspektiv finns det risk för att de kompetenser som läraren besitter inte tillvaratas.

Lärarutbildningskommittén menar att lärarutbildningen måste stödja de blivande lärarna att verka i ett utvecklingsperspektiv på kompetens. Lärarutbildningen skall därför utformas så att de blivande lärarna utvecklar sin förmåga att identifiera, utnyttja och utvidga det faktiska handlingsutrymme som finns i skolan. Skolforskning pekar ofta på att lärare inte tillvaratar det objektiva frirum (de frihetsgrader) som finns i lärararbetet. Det subjektiva handlingsutrymmet, det vill säga lärarens subjektiva föreställningar om vad som är möjligt att genomföra, svarar inte alltid mot det faktiska handlingsutrymmet. Hur lärare i grunden förstår det regelsystem, de mål och procedurer för det egna handlandet i skolan och hur de möter förändringar i omvärlden har därför stor betydelse för hur skolan som helhet utvecklas. Den professionelle läraren både anpassar sig till och medverkar till förändringar. Läraren har då en utvecklad förmåga att delta i en social praktik och tillsammans med andra skapa och förändra denna praktik. Att vara kompetent betyder i detta sammanhang att veta både hur och på vilka grunder man handlar när man utövar läraryrket samt hur och på vilka grunder man kan förändra rådande praxis.[36]

---

[35] Jfr. Ellström (1994, s. 29)

[36] Jfr. Lendahls Rosendahl, B. (1998). Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 122). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, s. 36.

Mot en ny kompetensgrund i lärarutbildningen

Ett mycket vanligt sätt att diskutera lärarkompetens inom lärarutbildning är att rama in kompetensen med utgångspunkt i olika kvaliteter – t.ex. vilka färdigheter, förmågor, kunskaper och övertygelser läraren behöver för att kunna utföra sitt uppdrag. Det kan gälla *generella områden* som vissa basfärdigheter, social kompetens, kommunikationsfärdigheter och förmåga att organisera och leda verksamhet. Dessutom fordras *innehållsliga kunskaper*, t.ex. fakta, termer, begrepp och teorier inom ett eller flera kunskaps- eller ämnesområden. Dessa kunskaper omnämns vanligtvis som ämneskunskaper. Ett tredje område utgör *generella principer för undervisning och lärande*, vilka syftar till generell förståelse för hur man åstadkommer lärande oavsett innehåll eller ålder hos de lärande. Pedagogik och allmändidaktik brukar knytas till detta område. Vidare finns ett kompetensområde som hänger samman med principer för hur ett ämnesspecifikt innehåll struktureras och förmedlas, det vill säga *ämnesdidaktik*.

Denna uppdelning av lärarkompetens, vilken svarar mot undervisningsämnen, pedagogik, metodik, ämnesdidaktik och praktik, dominerar i västvärlden men kan ifrågasättas på en rad punkter. Det kan diskuteras om uppdelningen är korrekt när förutsättningarna för lärares arbete förändras, t.ex. mot att vara "ledare för elevers lärande" i ett "virtuellt klassrum". Det är inte självklart att dessa kompetenser över huvud taget är adekvata om lärarens uppdrag i ökad utsträckning främst handlar om att skapa grund för livslångt lärande i ett lärande samhälle. Det leder till frågor av följande karaktär:

- Vilken kompetens efterfrågas när läroplaner och kursplaner inte längre anger innehåll och stoff utan vilka kvaliteter eleverna förväntas utveckla?
- Vilka kompetenser krävs för att kunna arrangera sammanhang och miljöer för lärande, där individen aktivt kan tillägna sig kunskap och där kunskap snarare ses som en process än som en produkt?
- Är det inte till och med så att det fordras olika slags kompetenser om läraren dels skall organisera och förmedla ett givet och väl avgränsat stoff, dels skall skapa meningsbärande sammanhang och en miljö och organisation som kan stödja elevernas utforskande, lärande och delaktighet?

Lärarutbildningskommittén menar att den traditionella indelningen i undervisningsämnen, pedagogik, metodik, ämnesdidaktik och praktik behöver förändras när läraruppdraget förändras. Indelningen utgör en

konstlad uppdelning i praktik och teori, liksom en uppdelning i å ena sidan ämneskunskaper och å andra sidan yrkeskunskaper.[37]

I diskussion om lärarutbildningens inriktning och utformning måste kompetensbegreppet alltid relateras till de sammanhang och till den struktur läraren verkar i, såväl i nuet som i framtiden. Frågan är dock hur lärarkompetensen skall formuleras för en framtid som det råder stor osäkerhet kring. Lärarstudenterna kommer under sin yrkeskarriär att möta en stor variation av situationer av undervisning och lärande. Det är omöjligt att fånga denna variation i förtid och vad som utgör effektiva handlingar varierar från en situation till en annan. Följden blir att kompetens inte kan definieras i allmänna termer av vad en person skall klara av för en förutbestämd praktik. Vad studenterna skall lära sig är i stället att fokusera kritiska aspekter i lärararbetet. Det kan ske genom systematiska analyser av lärares arbete i konkreta situationer och i relation till konkreta uppgifter. Det generella i lärarkompetensen ligger just i att kunna förstå och hantera det för sammanhanget specifika.[38] Att arbeta med yngre välmotiverade barn i en mindre skola kan skilja sig markant från att arbeta med skoltrötta ungdomar i en större gymnasieskola. Kompetens är med andra ord inte en egenskap hos personen utan denna vilar på en relation mellan individuella aktörer och ett socialt regelsystem.[39] Vilka förmågor som en viss läraruppgift kräver bestäms i det sammanhang som läraren försöker lösa den.

Det finns dock en *grundkompetens* som alla lärare behöver – oberoende av sammanhang och situation. Lärarutbildningskommittén väljer att betona olika aspekter av en sådan grundkompetens som blivande lärare förväntas ha utvecklat med stöd av lärarutbildningen. Denna grundkompetens är stabil över tid, vilket inte innebär att den är statisk. Den skall utgöra en bas som personliga och för sammanhang och situation specifika kompetenser kan byggas på och relateras till. Grundkompetensen skall dessutom utgöra en resonansbotten för hur begrepp och principer inom skilda undervisningsämnen skall organiseras för att ett lärande skall ske. En sådan grundkompetens bör, enligt Lärarutbildningskommitténs uppfattning, omfatta *kognitiv* kompetens, *kulturell* kompetens, *kommunikativ* kompetens, *kreativ* kompetens, *kritisk* kompetens, *social* kompetens och *didaktisk* kompetens. Indelningen är här främst teoretisk eftersom kompetenserna ofta är integrerade.

---

[37] Se vidare Lärarutbildning i förändring, s. 34.

[38] Se vidare Bowden, J., Marton, F. (1998). The University of Learning. Beyond Quality and Competence in Higher Education. London: Kogan Press; Lärandets universitet. Göteborgs universitet, s. 11 ff.

[39] Rolf (1991).

Sammanfattningsvis menar Lärarutbildningskommittén:

- Kompetens är inte en egenskap hos personen utan denna vilar på en relation mellan individ, arbetsuppgift och ett socialt regelsystem.
- Lärarkompetensen är beroende av den praktiska situationens utformning och rambetingelserna för denna. Det generella i lärarkompetensen ligger just i att kunna hantera det för sammanhanget specifika.
- Lärarkompetensen är inte statisk utan den måste ständigt omprövas och utvecklas då den praktiska situationen förändras. Den är såväl kulturellt som personligt bunden. Läraren blir således aldrig färdigutbildad, vilket svarar mot perspektivet ett livslångt lärande.
- Lärarutbildningen skall stödja de blivande lärarna att anlägga ett utvecklingsperspektiv på den egna kompetensen.

4 Ett förändrat uppdrag för lärarutbildningen

4.1 Inledning

Flertalet av de problem som lärarutbildningen brottas med hänger samman med lärarutbildningens komplexa uppdrag; att vara en högskoleutbildning med en yrkesinriktning och ett medel för att förverkliga samhällets intentioner med förskolan, förskolelassen, skolan, fritidshemmen och vuxenutbildningen. Det innebär krav på att lärarutbildningen präglas av ett vetenskapligt förhållningssätt och förbereder för en kommande yrkesutövning och fortsatt professionell utveckling. Vidare skall den ge den blivande läraren möjlighet att klara sitt samhällsuppdrag – att kunna förverkliga verksamhetens mål och bidra till att förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning utvecklas.

De som ansvarar för och verkar i lärarutbildningen förhåller sig till detta komplexa uppdrag på olika sätt. Det kan vara de egna kunskaperna om lärarutbildningens mål som varierar och/eller att man verkar inom olika utbildningstraditioner som påverkar tolkningen av uppdraget. Lärarutbildningarna som enhetliga eller "rena" traditioner existerar förmodligen inte. Snarare finns olika historiska avlagringar kvar i lärarutbildningarna. Successiva reformer under lärarutbildningens drygt 150-åriga historia har satt sina spår i form av "subkulturer" som efter hand inkapslats och omvandlats till mer eller mindre fasta traditioner.[40]

De lärare som i huvudsak arbetar med yrkeskopplingen i lärarutbildningen har t.ex. ofta kritiserats för att de överbetonar den "beprövade erfarenheten" och för att de saknar vetenskaplig skolning. Å andra sidan har de lärare/forskare som ansvarar för studenternas undervisningsämnen fått utstå kritik för att de inte strukturerar sin undervisning med hänsyn till att studenterna skall bli lärare – yrkesförankringen saknas. Olika kunskapstraditioner och ideal gällande vad som är mest angeläget för utbildning av lärare ställs således ofta mot varandra, vilket bl.a. exponeras i synen på vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet. I och med att lärarutbildningen är en *högskoleförlagd yrkes-*

[40] Jfr. Carlgren, I. (1992). På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede. Pedagogisk forskning i Uppsala 102. Pedagogiska institutionen. Uppsala universitet.

utbildning måste den baseras på vetenskaplig kunskap *och* beprövad erfarenhet. Detta borde i och för sig inte möta några hinder eftersom det på ett idémässigt plan inte råder något antagonistiskt förhållande mellan dessa två målsättningar. De borde snarare komplettera varandra och bidra till att höja kvaliteten på utbildningen än att utesluta varandra.[41] Men i realiteten ställs de två utbildningsmålen ofta mot varandra. Effekten blir att studenterna har svårt att binda samman teori och praktik, vilket medför att utbildningen ofta upplevs som abstrakt.

Lärarutbildningen behöver bli mer praktisk *och* mer teoretisk

Lärarutbildningskommittén anser på basis av vad som redovisas i kapitel 3 (Det nya läraruppdraget) att lärarutbildningen måste bli både mer praktisk och mer teoretisk. Teori och praktik i utbildningen måste knytas samman och diskuteras med utgångspunkt i frågor om vad som är relevant kunskap för lärare. Saknas en uttalad, relevant och reflekterad yrkesförankring blir lärarutbildningen abstrakt i förhållande till läraryrket; dvs. förberedelser för att hantera yrkespraktiken uteblir. Saknas förankring i relevant och aktuell forskning blir lärarutbildningen å andra sidan abstrakt i förhållande till teoribildning; dvs. ett vetenskaligt förhållningssätt till yrket uteblir. Lärarutbildningen skall därför mer än tidigare förankras i konkreta och praktiska erfarenheter; den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och erfarenheten från denna skall i ökad utsträckning utgöra en grund för de teoretiska kunskaperna i lärarutbildningen. Samtidigt måste de ämnesteoretiska studierna struktureras med hänsyn till yrkets krav och bättre kopplas till den verksamhetsförlagda delen av utbildningen.

Lärarutbildningskommittén uppfattar att det yrkesmässiga och det högskolemässiga perspektivet kan förenas under förutsättning att den verksamhetsförlagda delen av utbildningen binder samman lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Skapas ett ömsesidigt kontrakt mellan högskola och förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning kommer de att stödja varandra i en kunskapssökande process i vilken såväl studenter som deras lärare vid högskolan och i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen har ett uttalat ansvar.

[41] Jfr. Bengtsson, J., Kroksmark, T. (1993). Allmänmetodik, allmändidaktik. Ett bidrag till en ämnesbestämning. Rapport från Institutionen för metodik i lärarutbildningen, nr 2. Göteborgs universitet, s. 28.

Lärarutbildningens olika delar måste samverka

I utbildningen av flertalet lärarkategorier, främst grundskollärare och gymnasielärare, är det inte ovanligt att ämneskurserna är skilda från den praktiska tillämpningen. En tudelning uppstår som t.ex. medför att studenten inte upplever utbildningen som sammanhängande eller att utbildningen inte i alla sina delar tillräckligt förbereder för läraruppdraget. Kommitténs syn är att innehåll och form är ömsesidigt beroende av varandra; förändras kunskapsinnehållet förändras formen för hur detta skall förmedlas och vice versa. I det konkreta lärararbetet är de djupt invävda i varandra och relationen mellan dem varierar från sammanhang till sammanhang.

I grova drag kan tudelningen relateras till lärarutbildningens fyra traditionella kunskapsområden: ämneskunskaperna, de didaktiska/metodiska kunskaperna, de för lärarutbildningen specifika ämneskunskaperna (t.ex. pedagogikämnet, barn- och ungdomsvetenskap, specialpedagogik, psykologi) samt praktikutbildningens kunskaper. Kommunikationen mellan dem som svarar för respektive kunskapsmoment i lärarutbildningen är ofta bristfällig.[42] Man kan till och med tala om en klyfta mellan olika intressen och mellan lärargrupper, som arbetar inom de olika kunskapsområdena. Klyftan ställer till samarbetsproblem och varje intern förändring måste alltid mer eller mindre ta hänsyn till denna klyfta. Lärarutbildningskommittén konstaterar att denna klyfta är mycket olycklig av två skäl. För det första hämmar den integrationen och utvecklingen av utbildningen. För det andra behöver de blivande lärarna på ett medvetet och konstruktivt sätt möta olika perspektiv, utformade utifrån olika kunskapstraditioner och erfarenheter.[43] För att detta skall kunna ske fordras ett långtgående samarbete mellan lärarutbildningens olika aktörer.

Lärarutbildning är ett kunskapsprojekt

Kvaliteten i alla former av utbildning handlar till stor del om vilka *kunskapsprocesser* som krävs och hur dessa bäst kan främjas.[44] Lärarutbildningens samlade kvalitet utgörs av *vad* det är för kunskap studenter

---

[42] Enligt såväl flera högskolors egna utvärderingar som de utvärderingar som Högskoleverket och Lärarförbundet respektive Lärarnas Riksförbund genomfört.

[43] Jfr. Schüllerqvist, B. (1998). Ämnesdidaktiken som lärarutbildningens "mittfält". PM till Lärarutbildningskommittén.

[44] Rolf, B., Ekstedt, E. & Barnett, R. (1993). Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning. Nya Doxa. Nora.

utvecklar och *hur* denna kunskap utvecklas. Lärarutbildningskommittén menar att i likhet med skolan, som förväntas föra en diskussion om kunskap och lärande, bör man också i lärarutbildningen aktivt diskutera kunskapsbegreppet. För lärarutbildningens vidkommande har kunskapsproblematiken sällan varit ett reflekterat tema i den bemärkelsen att en analys av kunskapsbegreppet medvetet har fått styra uppläggningen av utbildningen.

Lärarutbildningskommittén konstaterar att lärarutbildningens uppdrag har förändrats utifrån förändringar i skolväsende och samhälle och att denna förändring ställer nya krav på att kunskapsbegreppet diskuteras med utgångspunkt i olika traditioner och tolkningar. Kommittén vill därför betona betydelsen av att det sker ett möte mellan dessa traditioner så att de på ett konstruktivt sätt bidrar till att belysa kunskapsbegreppet i relation till de blivande lärarnas yrkesverksamhet. Det medför exempelvis att praktiken (dvs. den verksamhetsförlagda delen av utbildningen) och dess teoretiska potential måste tas i anspråk på ett helt annat sätt än tidigare av alla berörda parter i lärarutbildningen.

Lärarutbildningskommittén menar att en av lärarutbildningens mest centrala uppgifter framöver blir att svara för att de blivande lärarna får insikter i hur kunskap bildas. Det gäller både i generella termer men framför allt i förhållande till det ämne/ämnesområde som den blivande läraren skall arbeta med.

Men vad är då kunskap? Lärarutbildningskommittén uppfattar att kunskap är ett medel för människans strävan att organisera världen.[45] När människan ser och gestaltar världen ur ett visst perspektiv bildas kunskap. Kunskapen får sin innebörd genom det vi redan vet och kunskapen får mening när vi ser den mot bakgrund av våra erfarenheter. Kunskapen förutsätter att vi ställer frågor, men också att vi inte ställer vissa andra frågor – det är alltid saker som vi tar för givna.[46] Kunskapen växer fram ur vissa omständigheter och den bidrar till något – t.ex. hur vi ser världen eller hur vi förändrar våra livsbetingelser. Den kan delas upp i mindre beståndsdelar och den ingår som beståndsdel i större helheter. Den kan anta olika former; som t.ex. sakkunskap/fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet.

Kunskap är föränderlig och synen på kunskap i olika samhällen varierar. Lärarutbildningen verkar på så sätt inte i en statisk situation utan måste ständigt kunna förändras. Kommittén hävdar att hela lärarutbildningen bör betraktas som ett kunskapserövrande projekt – som en *kunskapspraktik*. De blivande lärarna måste få möjlighet att tillägna sig

[45] Jfr. Lundgren, U. P. (1983). Att organisera omvärlden. Stockholm: Liber.

[46] Jfr. Säljö, R. & Olausson, L. (1999). Kunskapsbildning och det moderna universitets uppgifter. Idéskiss. Göteborgs universitet.

begrepp från olika kunskapsområden på ett sådant sätt att de kan användas som intellektuella verktyg i många olika pedagogiska sammanhang. Vad är viktig kunskap i dag och i framtiden? Hur sker kunskapsbildning och kunskapsutveckling? På vilket sätt kan elevernas kunskaper bäst utvecklas?

Lärarutbildningens främsta mål är yrkeskunskapen

Läraruppdraget kräver en kompetens som går utöver kunskaper om hur elever lär sig ett förutbestämt innehåll. Det krävs bl.a. även kunskaper om skolan som organisation, dess relation till samhället samt samhällets uppdrag för den pedagogiska verksamheten. Kunskaperna skall ge insikt om olika sätt att tänka och handla kring hur pedagogisk verksamhet kan organiseras så att målen på bästa sätt uppnås.

En central uppgift för lärare är att arrangera inlärningssituationer så att någon annan lär sig något. En kompetent lärare hanterar det innehåll som beskrivs i läroplaner på ett så mångfacetterat sätt att samtliga barn och elever kan tillgodogöra sig innehållet. Det innebär att kunna behärska metoder som möter den enskilde eleven på dennes villkor. I kompetensen ingår också förmågan att identifiera, utnyttja och, om möjligt, utvidga det tolknings-, handlings- och värderingsutrymme som lärararbetet erbjuder.[47] Vidare ingår att kunna vara förtrogen med vad undervisning och lärande är och att förstå hur kunskap överförs mellan den som lär ut och den som skall utveckla kunskap. För att lärarutbildningen skall kunna bidra till att lärarstudenterna utvecklar en sådan kompetens måste yrkeskunskapen mycket tydligt sättas i fokus.

En utvecklad yrkeskunskap kräver att utbildningen skall ha en klar yrkesinriktning, där undervisning och lärande, kollektivt lärararbete och förskola/skola sätts in i ett helhetsperspektiv. Utbildningen skall förbereda för lärarens arbete med de skiftande förutsättningar som finns i olika barn- och elevgrupper. Den skall därför uppmärksamma olika sätt att skapa förutsättningar för lärande, varvid varierande uttrycksformer används. Under utbildningen arbetar därför studenterna *i* och *med* olika miljöer för lärande. Miljöerna kan skifta vad gäller ämne eller ämnesområde, genomförande och grupperingar. Den blivande läraren tillägnar sig yrkeskunskap genom såväl studier och erfarenheter i skilda universitetsämnen (*högskoleförlagd del*) som studier i och erfarenheter från den *verksamhetsförlagda delen*.

[47] Jfr. Kroksmark, T. (1998). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I M. Uljens (red.), Didaktik. Lund: Studentlitteratur.

För att de blivande lärarna skall kunna lägga grunden till denna yrkeskunskap måste lärarutbildningen arbeta med frågor – både i den verksamhetsförlagda delen och i den högskoleförlagda delen av utbildningen – som uppmärksammar kunskapsbildning, innebörden i ämneskunskaper och hur dessa kan tillämpas, samhällets värdegrund, hur studenterna kan förberedas för att samverka med andra vuxna samt betydelsen av ett vetenskapligt förhållningssätt.

4.2 Lärarutbildning och kunskapsbildning

Det finns mycket som talar för att lärarens och skolans medverkan till elevernas socialisationsprocess och kunskapstillägnande utsätts för allt hårdare konkurrens. Informations- och mediasamhället översköljer de unga med erbjudanden om lagrad information. Föräldrarna är generellt sätt mera välutbildade jämfört med tidigare föräldragenerationer och snart sagt överallt finns tillgång till goda och mindre goda identifikationsobjekt för barn och ungdomar. I detta sammanhang blir de ungas möte med skolan viktigare än någonsin. Skolan är kanske det enda instrument samhället förfogar över för att nå alla barn och ungdomar. Lär de sig inte respekt och engagemang för demokrati och demokratiska spelregler i skolan är det inte säkert att de lär sig detta. Tillägnar de sig inte förmågan att kritiskt granska och sovra i informationsflöden i skolan lär de sig kanske inte det överhuvudtaget. Läraren har därför en strategisk position i barns och ungdomars liv.

Det medför att lärarutbildningen skall utbilda lärare som kan svara för att barn och ungdomar lär sig om världen och om sig själva så att de utvecklas till att bli ansvarsfulla samhällsmedborgare. I en allt mer komplex värld ifråga om utbud av information och påverkan från olika intressen måste läraren i stor utsträckning stödja barn och ungdomar i att kunna skapa sammanhang och mening i alla de intryck som de dagligen möter.

Utvecklingen pekar mot att skolan allt mer kommer att struktureras utifrån olika förmågor som samhället ställer krav på. Skolans läroplaner och kursplaner anger numera vilka kunskaper som eleverna skall ha, i form av begrepp de skall behärska och sammanhang de skall förstå. Lärarna förväntas i samverkan med eleverna välja stoff i förhållande till de mål (uttryckta i grundläggande värden och kunskaper) som barn och ungdomar måste uppnå men också med hänsyn till deras förkunskaper och intressen.

Nya dimensioner i läraruppgiften utvecklas kontinuerligt – främst som en följd av samhällsförändringar och av den nya kommunikationstekniken. Läraren som enbart kunskapsförmedlare är i dag inte

längre självklar. Uttryck som handledare, vägledare, mentor eller ledare för elevers lärande anger ett vidgat läraruppdrag. Lärarens uppgift handlar i större utsträckning om att lära barn och ungdomar att själva sovra, bearbeta, tolka och värdera information samt att kunna stimulera och uppmuntra eleverna. Denna uppgift, som utöver egna grundläggande ämnesteoretiska kunskaper, kräver goda kunskaper om både lärande och lärandets villkor och om elevernas olika möjligheter. Lärarnas uppgift handlar dessutom allt mer om att bidra till barns och ungdomars sociala utveckling.[48] Lärarens sociala kompetens i form av självinsikt och förhållningssätt till andra, med tyngdpunkt på människosyn, värderingar och yrkesetik, kommer allt mer i fokus.

Betyder förändringen – dvs. att läraren i ökad omfattning samarbetar med eleverna i deras lärande – att lärarutbildningen inte längre skall svara för "fasta" och nu aktuella kunskaper? Knappast. Lärarutbildningskommittén menar att det inte går att med säkerhet uttala sig om vilken kunskap som kommer att behövas i framtiden. Det är dessutom problematiskt att bortse från gårdagens och dagens kunskap när morgondagens kunskap diskuteras.

Skall läraren kunna bidra till barns och ungdomars lärande krävs därför både goda och relevanta kunskaper i ämnen/ämnesområden och förmåga att skapa miljöer för lärande i dessa ämnen. Läraren kan främja utveckling och lärande genom att aktivt gå in och ta del i inlärningsprocessen. Det kanske rent av är lärarens främsta roll att se till att denna process utvecklas, dvs. att stödja och hjälpa barnet/eleven att nå en högre kunskapsnivå. Som "expert" på lärande kan läraren då hjälpa barnet/eleven att associera, binda samman information, utveckla begrepp, se samband, sammanhang och helheter osv. Först då kan barnen/eleverna själva koppla ihop det de redan kan, vet eller förstår med nya begrepp, ny information och på så sätt utveckla egna, nya kunskaper.

Lärarutbildningskommittén ser det som mycket centralt att lärarstudenterna verkligen lär sig *att skapa förutsättningar* för individers lärande. Den inriktningen ställer krav på kunskaper om att det finns en variation i barns och ungdomars sociala och kunskapsmässiga utveckling och förståelse, samt att variationen måste få inverka på planering och genomförande av undervisning och lärande. Studenterna skall lära sig att välja lämpliga arbetssätt och arbetsformer beroende på barn- och elevgruppers sammansättning och stoffets karaktär.

---

[48] Med lärande avses att förståelsen av ett fenomen, en företeelse eller en situation förändras; från att förstå något på ett visst sätt till att förstå detta på ett annat sätt. Vi ser det vi lärt oss "med andra ögon". Jfr. t.ex. Marton, F., Booth, S. (1997). Learning and Awareness. Mahwah, N.J.: Law Earlbaum.

En annan angelägen fråga för lärarutbildningen är att arbeta med hur man gör lärandet meningsfullt och åstadkommer ett aktivt lärande hos barn, ungdomar och vuxna. Utgångspunkten är här att lärande är en skapande process och att det är individen som lär sig – inte någon som lär individen. Studenterna skall därför i utbildningen bearbeta olika kunskapsbegrepp och relatera kunskapssyn och människosyn till undervisning och lärande. De skall lära sig att hantera olika aspekter av kunskap; vad kunskap är för individer i olika åldrar, med olika bakgrund och av olika kön, hur olika syn på kunskap leder till olika sätt att bedöma kunskap (t.ex. via utvärdering och bedömning).

Lärarutbildningen måste dessutom belysa hur individer lär när de själva definierar både vad de vill lära sig och hur de vill lära sig. Vad är det i barns och ungdomars egna läroprocesser (t.ex. lek, idrott, rollspel, musik, drama, konstnärligt skapande) som gör att barn och ungdomar växer och utvecklas? De här läroprocesserna är ofta frivilliga och informella och det gemensamma resultatet är beroende av vars och ens prestationer.

Kunskap om hur kunskap bildas

Som Lärarutbildningskommittén ser det är det varken möjligt eller motiverat att i lärarutbildningen försöka utbilda lärare enligt principen"en lärare skall kunna allt". Snarare måste principen "en lärare skall kunna något specifikt" gälla. Det innebär både en fördjupning inom några få områden och en beredskap att själv kunna utveckla ny kunskap inför nya situationer. Ett centralt mål för all lärarutbildning måste, enligt Lärarutbildningskommittén, vara *att utbilda lärare som påbörjar ett livslångt lärande inom yrket*. I det sammanhanget blir det centralt med kunskaper om hur läroprocesser utformas och organiseras. En grundläggande utgångspunkt för lärarutbildningens kvalitet är därför hur de som arbetar och studerar där uppfattar kunskap, dvs. vad kunskapen har för innebörd för dem.

Lärarutbildningens fokus bör därför riktas mot bildandet av kunskap – i första hand för att det är en av lärarutbildningens huvudobjekt. I lärarutbildningen medverkar studenterna i den egna kunskapsbildningen och deras intresse skall inte enbart riktas mot ny kunskap utan också mot hur kunskap bildas. Det innebär att studenternas sätt att resonera, tänka och erfara blir en parallellprocess till hur de själva kommer att verka som lärare. För att fördjupa förståelsen om sitt eget lärande bör studenterna jämföra sitt sätt att lära med andras, t.ex. studiekamraternas. På så sätt upptäcker de att det finns *olika* sätt att lära. Lärarutbildningskommittén menar att studenternas kunskapsprocesser bör bli fö-

remål för särskild uppmärksamhet inom samtliga universitetsämnen i lärarutbildningen.

Under senare tid har begreppet kunskapsbildning använts för att bland annat framhäva kunskapens natur.[49] Begreppet kunskapsbildning har flera innebörder. Den ena är det *individuella lärandet*, vilket kan ske genom undervisning. I lärarutbildningen är undervisning ett stöd för studenternas lärande, dvs. för deras tillägnande av för dem nya kunskaper, sätt att se, erfara och hantera helt eller delvis nya problem och situationer. Under utbildningen skall studenterna därför utveckla grundläggande kompetenser gällande den egna förmågan att lära. Det förutsätter bland annat att utbildningen ger goda förutsättningar för att studenterna skall kunna bygga upp ett självförtroende och förståelse för det egna lärandet. Under utbildningstiden skall studenterna därför arbeta med uppgifter som innebär att de problematiserar egna för-givettaganden (främst genom reflektion över egna erfarenheter) i förhållande till olika kunskapsområden.

Den andra innebörden i begreppet kunskapsbildning är det *kollektiva lärandet*. Det svarar mot forskning, vilken syftar till att utveckla nya kunskaper, dvs. att vidga det mänskliga vetandet. Här handlar lärandet om för mänskligheten nya sätt att se, erfara och hantera okända företeelser och problem och okända situationer. Ny kunskap kan också uppstå på andra sätt än genom systematisk forskning. T.ex. kan enskilda mer eller mindre spontana upptäckter i vardagen leda till helt ny kunskap som vidgar det mänskliga vetandet. När människor tar till sig och bildar kunskap utifrån sina egna speciella intressen och verksamheter sker ett *lokalt och självstyrt lärande*.

Dessa olika innebörder skall förstås som olika kunskapsprocesser. Det finns ett nära samband mellan processerna och det är det sambandet som måste uppmärksammas i lärarutbildningen. Vid universitet och högskolor förväntas forskarna utveckla ny kunskap via sin forskning. Studenterna förväntas lära av forskarnas undervisning, dvs. genom att de tar del av den kunskap forskarna tagit fram. Skall ett samband uppstå mellan kunskapsprocesserna, måste emellertid forskarna ha kunskaper om hur studenterna lär. Först då har de tillräckliga förutsättningar att lära studenterna. Studenterna måste i sin tur lära om hur forskarna lär i forskningsprocessen men också lära om hur de själva lär. I kontakten med forskningen kan således studenterna lära sig hur nya kunskaper utvecklas, dvs. hur det mänskliga vetandet vidgas. I det pers-

[49] Se t.ex. Bowden, J., Marton, F. (1998). The University of Learning. Beyond Quality and Competence in Higher Education. London: Kogan Press; Lärandets universitet (1998). Göteborgs universitet.

pektivet uppmärksammas forskningens uppgifter att vidareföra pågående kunskapsutveckling till grundutbildningens studenter.

Metoder som berör kunskapsprocesser – t.ex. informationssökning och informationsbearbetning – utgör allt väsentligare inslag i all universitets- och högskoleutbildning. Den kunskapsbildande uppgiften – såväl på ett individuellt som på ett kollektivt plan – är i grund och botten den högre utbildningens signum. Samhällsförändringen leder fram till att kunskaper om lärande och läroprocesser får en ökad betydelse också inom andra verksamhetsområden än de som lärare vanligtvis utbildas för.

Lärarutbildningskommittén konstaterar att genom sitt tydliga fokus på kunskapsprocessen kan lärarutbildningen utgöra ett väsentligt stöd för andra utbildningsområden i högskolan och för andra samhällsområden än skolväsendet. Lärarutbildningen är därmed användbar i ett vidare sammanhang. Lärarutbildningen behöver bli mera flexibel och tillgänglig för andra utbildnings- och yrkesområden. Det betyder inte att lärarutbildningen skall bli en generalistutbildning. Dess innehåll får aldrig bli allmänt eftersom detta i första hand skall ha relevans för blivande lärare inom förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning.

Sammanfattningsvis skall lärarutbildningen

- förankras i konkreta och praktiska erfarenheter; den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och erfarenheten från denna skall i ökad utsträckning utgöra en grund för de teoretiska kunskaperna i lärarutbildningen,
- ha en klar yrkesinriktning, där undervisning och lärande, kollektivt lärararbete och förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning sätts in i ett helhetsperspektiv,
- aktivt diskutera kunskapsbegreppet med utgångspunkt i olika traditioner, tolkningar och erfarenheter,
- genom sitt tydliga fokus på kunskapsprocessen kunna utgöra ett väsentligt stöd för andra utbildningsområden i högskolan och för andra samhällsområden än skolväsendet.

4.3 Lärarutbildning och ämneskunskaper

Förskjutningen mot att vara "expert på lärande" och handledare för eleverna innebär, enligt Lärarutbildningskommittén, inte att läraren skall abdikera från sin roll som förmedlare av fasta kunskaper (t.ex. ämneskunskaper) och värden. Däremot menar kommittén att själva ämnesbegreppet behöver prövas kritiskt.

Inom högskolan används ämnesbegreppet på ett varierat sätt: i meningen vetenskapsområde eller disciplin, som föremål för en lärar- eller forskartjänst eller som beteckning för studier och utbildning. I lärarutbildningen har ämnesbegreppet dessutom en koppling till skolans ämnen i form av huvudämne, undervisningsämne, kärnämne och karaktärsämne. I grundskolans och gymnasieskolans styrdokument är ett ämne/kurs "det" som har en fastställd kursplan. För grundskolans del är ett ämne uttryckt i termer av syfte, mål att sträva mot, mål att uppnå samt ämnets uppbyggnad och karaktär.[50]

I föreliggande betänkande används begreppen ämneskunskaper och ämnesstudier framför ämnesteori. Det senare för tanken till att ämneskunskaper skulle vara "teoretiska" medan andra kunskaper som läraren behöver inte är det. Det är exempel på hur språket kan bidra till att förstärka klyftan i lärarutbildningen – dvs. mellan olika kunskapsuppfattningar och positioner i förhållande till dessa uppfattningar.

Kommittén menar att varje lärosäte bör, med utgångspunkt i examensmålen, genomföra en analys av hur ämnesbegreppet skall uppfattas och framför allt vad ämnesstudierna skall innehålla. Exempelvis kan ämnesstudierna vara ämnesövergripande, tvärvetenskapliga eller tematiskt orienterade. Det medför enligt Lärarutbildningskommittén *ett vidgat ämnesbegrepp i lärarutbildningen*.[51] Också det tvärvetenskapliga synsättet på kunskap innebär krav på goda grundläggande ämneskunskaper och på att ämnesstudierna skall ha en uttalad förankring i forskning inom området. Gedigna ämneskunskaper är en förutsättning för ett tvärvetenskapligt arbetssätt som lärare. De utgör själva grunden för att man som lärare skall kunna ta ställning till stoffurval, arbetsformer och arbetssätt i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning.

Kommittén ser det som en självklarhet att alla elever behöver samspela med en erfaren lärare som har goda och relevanta kunskaper inom ett eller flera ämnen/ämnesområden. För att kunna lära någon något fordras att man har ett förhållande till den kunskap som eleven skall ta del av. Lärarens ämneskunskap inverkar dessutom påtagligt på lärarens uppfattning om undervisning i vidare bemärkelse. Med goda och relevanta kunskaper kan läraren se sammanhang, genomföra urval, värdera

[50] Se vidare Johansson, B. (1998). En reformerad lärarutbildning – ett ämnesdidaktiskt perspektiv. PM till Lärarutbildningskommittén, s. 4.

[51] När kommittén i betänkandet använder uttrycket ämnen/ämnesområden täcker detta in olika synsätt på hur kunskap kan organiseras – dvs. såväl disciplinära, ämnesövergripande, tvärvetenskapliga som tematiska.

och prioritera, skapa synteser mellan olika kunskapsområden.[52] Det fordras ett ämnesteoretiskt djup både ifråga om ämnets *inre* struktur (dvs. centrala begrepp och principer samt dess karaktär) och ämnets *yttre* struktur (t.ex. ämnets historiska formering, samhällsrelevans och avgränsning).

Hur läraren värderar det egna ämnet påverkar vilket innehåll han eller hon undervisar om, valet av läromedel, undervisningsprinciper och hans eller hennes uppfattning om vilket stöd eleverna fordrar för att kunna lära sig detta innehåll.[53] För att kunna urskilja vad som är skolrelevant innehåll i ett universitetsämne krävs gedigna ämneskunskaper. Dessa måste grundläggas i lärarutbildningen. Men samtidigt måste läraren under hela yrkeskarriären rekonstruera, omarbeta, anpassa och modernisera sina kunskaper i takt med vetenskapens framsteg och i samklang med nya krav i t.ex. förändrade läroplaner.[54]

När olika ämneskunskaper i lärarutbildningen skall formuleras kan detta ske utifrån olika utgångspunkter.[55] En utgångspunkt utgör universitetsämnet – ämneskunskaperna definieras av de frågor som ställs inom den vetenskapliga disciplinen. Det handlar då främst om ett antal centrala begrepp och principer som ligger till grund för disciplinen.

En annan utgångspunkt är förskolans och skolans sätt att normativt formulera frågor (via läroplaner), vilket förväntas ge ett relevant innehåll för den blivande läraren att hantera. Ämneskunskaperna i lärarutbildningen väljs då i förhållande till läroplans- och kursplanemål. Ämneskunskaperna kan vara formulerade som teman eller som skolämnen men också som ett uttryck för socialisation i form av moraliska och värdemässiga inslag i lärarutbildningen.

En tredje utgångspunkt utgör barnets, elevens eller den vuxnes sätt att formulera frågor om världen, vilket den blivande läraren kan möta i såväl teoretiska som praktiska studier. Det kan t.ex. gälla frågor om naturvetenskapliga fenomen, historiska skeenden eller moraliska och etiska dilemman.

Ämneskunskaperna kan dessutom diskuteras som en relation mellan de tre utgångspunkterna. För lärarutbildningen innebär det att med hän-

[52] Alexandersson, M. (1994). Metod och Medvetande. (Göteborg Studies In Educational Sciences 96.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

[53] Gudmundsdottir, S. (1990). Values in Pedagogical Content Knowledge. Journal of Teacher Education, 41, 3, page 44–52.

[54] Kroksmark (1998, s. 88).

[55] Jfr. Englund, T. (1996). Strategisk utvärdering av grundskollärarutbildningen. I Grundskollärarutbildningen 1995 – En utvärdering. Högskoleverkets rapportserie 1996: 1 R.

syn till barns och ungdomars erfarenheter problematisera skolrelevant innehåll från de vetenskapliga disciplinerna.[56]

Ämneskunskaperna i lärarutbildningen skall enligt Lärarutbildningskommittén grundas på alla tre utgångspunkterna ovan. Därför måste lärarutbildningen identifiera och lyfta fram skillnader och likheter ifråga om ämneskunskaper när dessa formuleras som skolämnen, universitetsämnen eller barns, ungdomars och vuxnas frågor om världen.

Det innebär att studenterna skall lära sig att välja stoff med hänsyn till elevernas olika erfarenheter, men också att kunna välja arbetssätt och arbetsformer beroende på barn- och elevgruppers sammansättning och stoffets karaktär. Det innebär även att kunna välja innehåll, arbetssätt och arbetsformer som bidrar till demokratisk fostran, jämställdhet mellan könen, interkulturell förståelse samt hänsyn till vår gemensamma miljö. För den samlade yrkeskompetensen blir det avgörande hur studierna i ämnen/ämnesområden utformas för att förbereda för pedagogisk yrkesverksamhet. Den blivande läraren skall inte bara bli kunnig i att undervisa om sina ämnen/ämnesområden utan också bli medveten om förändringar inom dessa.

En central fråga för lärarutbildningen är på vilket sätt universitetsämnen kan struktureras så att dessa blir yrkesrelevanta för lärare i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning. Frågor om helhet, samband, samverkan kring olika kunskaper får stor betydelse för den pedagogiska verksamhetens utveckling, vilket ställer krav på sådana analyser. Det handlar inte bara om att läraren måste ta ansvar för att barnet/eleven kan binda samman information, se samband och förstå sammanhang. Förmår inte skolan strukturera all den information som når elever kommer många elever att vända skolan ryggen. När skolämnena vilar på en bredare kunskapsgrund (t.ex. tvärvetenskaplig) kan följaktligen skolundervisningen bli mer ämnesövergripande i jämförelse med studenternas utbildning i olika universitetsämnen. Enligt Lärarutbildningskommittén bör därför en strävan vara att uppnå en väl utvecklad samverkan över institutionsgränser för att åstadkomma en helhet i yrkesutbildningen till lärare. Vid flera universitet och högskolor pågår en sådan utveckling. Lärarutbildningskommittén vill betona betydelsen av att denna utveckling får större genomslag i lärarutbildningens samtliga delar.

---

[56] Daniel Kallós omnämner detta som lärarutbildningens *första didaktiska problem* (se Englund, 1996, s. 43).

Kunskaper *i* och *om* ämnet

I ämnesstudierna skall studenterna utveckla kunskaper såväl *i* ämnet som *om* ämnet, dvs. aktivt arbeta med kunskapsbildning. Kunskap om lärande *i* och *om* ämnet skall ses som en central del av ämnets didaktik[57]. Denna kunskap berör frågor om lärandets ramar, organisation och process.[58] Det gäller såväl universitetsämnets som skolämnets didaktik. Kunskapen uppmärksammar lärandets villkor, förutsättningar och behov. Den utgår från att varje form av organiserad läroprocess bygger på ett antal val. Det gäller t.ex. *vad* man skall undervisa om (dvs. vilket stoff/innehåll), *hur* stoffet skall sekvenseras och organiseras, vilken/vilka undervisningsmetod-/er som skall användas. Hur de olika valen genomförs påverkas av historiska och samhälleliga betingelser.

När det gäller kunskaper *i* ämnet uppmärksammas ämnets karaktär och struktur. Det innebär att centrala begrepp och grundläggande principer – dvs. vad som är viktigt att kunna inom ämnet – lyfts fram som det huvudsakliga innehållet i utbildningen. Men också hur ämnet avgränsas till andra ämnen, ämnets relation till vetenskaplig och vardaglig kunskap ingår i ämnesstudierna. Det är dessutom angeläget att studera den litteratur som sorterar under ämnet, att granska hur ämnet kommer till uttryck i undervisningssituationer av olika slag och vilken ställning ämnet har i olika kursplaner. Likaså gäller det frågor om ämnets historiska utveckling och forskningen inom området. Det handlar då om att uppmärksamma de strukturer, modeller och teorier som håller ämnet samman.[59] Vad går universitetsämnet biologi egentligen ut på? Varför finns detta ämne överhuvudtaget? Vad skiljer det från skolämnet biologi?

Varje ämne (gäller både universitetsämne och skolämne) har sina mer eller mindre väl utvecklade selektiva traditioner som "färgar" det

[57] Ordet "didaktik" svarar mot grekiskans *didaktiko's*, vilket betyder *undervisa* och *lära*. I den europeiska traditionen infördes termen didaktik som pedagogisk term under 1600-talet och utgjorde en generell vetenskap om lärande i alla dess former. Den didaktiska forskningen i Sverige följer i stort några huvudinriktningar, den läroplansteoretiska som problematiserar undervisningens innehåll i relation till elevernas socialisation och den inlärningsorienterade, som studerar elevers förförståelse när det gäller olika begrepp och hur elever konstruerar mening utifrån ett givet undervisningsinnehåll. En tredje inriktning utgör den ämnesdidaktiska forskningen. Exempelvis finns forskning inom skolämnet svenska som sträcker sig från konkreta klassrumsanalyser till socialisationsteori och ungdomskulturfrågor.

[58] Johansson (1998, s. 7).

[59] Jfr. Strömdahl, H. (1996). Didaktisk kunskap en grund för läraryrkets yrkesspråk. I Utbildning och demokrati. Vol 5, nr. 2, s. 137–141.

innehåll som studenterna möter. När man inom ämnets ram bestämmer vad som är centralt för ämnet sker detta alltid – medvetet eller omedvetet – med utgångspunkt i värderingar. Hur sedan ämnet utvecklas över tid hänger samman med värderingsmässiga spörsmål. Vilka perspektiv på människan förmedlas inom t.ex. de humanistiska ämnena? Vilka etiska grundfrågor kan kopplas till val av ämneskunskaper? Hur stimuleras studenterna till att ta ställning i dessa frågor? Hur beaktas den vetenskapliga grunden? Är det "sant" det som förmedlas? Vem avgör vad som är sant?

När det gäller kunskaper *om* ämnet uppmärksammas ämnets yttre sammanhang. Universitetsämnet kemi kan exempelvis relateras till olika yrkesverksamheter – som kemisk industri eller till gymnasieskolan. Vilka kunskaper fordras för att kunna arbeta som kemist eller som lärare i skolämnet kemi? Universitetsämnet kan också kopplas till skilda forskningsområden (som t.ex. miljökemi) eller relateras till undervisning och lärande. Här handlar frågorna för skolans vidkommande om hur lärande i skolämnet kemi kan organiseras och struktureras. Det kan t.ex. gälla hur centrala begrepp värderas i förhållande till elevens förståelse av dessa begrepp och till val av arbetssätt, arbetsform och läromedel.

Kunskaper om forskning om lärande och undervisning

Lärarutbildningen måste stödja de blivande lärarna att analysera förhållanden i grupper/klasser och i olika situationer och att därvid använda teoretiska förklaringar och insikter. Av detta följer, vilket Lärarutbildningskommittén i flera sammanhang i detta betänkande påpekar, att det är nödvändigt att det sker ett nära samspel mellan teori och praktik samt mellan ämneskunskaperna och den praktiska tillämpning av dessa. Obearbetad och starkt normativ teori eller bristfälliga och ickerelevanta ämneskunskaper kan leda till mer skada än nytta. Bara praktik utan teoretisk insikt och reflektion kan å andra sidan innebära ett omedvetet vidareförande av tvivelaktiga principer för hur undervisning kan organiseras.

Den normativitet och uttalade förebildlighet som metodikämnet i lärarutbildningen under lång tid svarat för har under 1990-talet kritiserats i olika sammanhang.[60] Kritiken hävdar att lärare i metodikämnet

[60] Se Englund (1996); Säfström, C-A. (1996). Pedagogisk psykologi som lärarutbildningsideologi. I Grundskollärarutbildningen 1995 – En utvärdering. Högskoleverkets rapportserie 1996: 1 R; Lärarutbildning i förändring, (Ds 1996:16).

ofta överbetonar den "beprövade erfarenheten" och att de saknar vetenskaplig skolning. Kritiken handlar också om att de regler, principer, metoder och arbetssätt som lärarstudenterna inhämtat under utbildningen inte alltid är relevanta för den yrkespraktik de möter som lärare. Vidare har den didaktiska forskningen, vilken tog fart under slutet av 1980-talet, givit sådana resultat att den traditionella metodiken antingen omdefinierats eller lämnat plats för didaktik som kunskapsområde.[61]

I betänkandet Lärarutbildning i förändring framhåller arbetsgruppen att det finns behov av mer ämnesdidaktisk och mer tvärvetenskaplig didaktisk forskning.[62] Didaktiken uppfattas som ett viktigt kunskapsområde inte bara för lärarutbildningarna utan också för hela högskolan. Till skillnad från vad som i dagsläget gäller för flertalet lärarutbildningar skall didaktiken, enligt arbetsgruppen, inte bestämmas i relation till pedagogik, metodik, praktik och ämnesstudier. Skälet är att det skulle riskera att cementera en sådan organisering av lärarutbildningen. Kommittén delar denna uppfattning och talar därför för att ämneskunskap och didaktik *inte* skall skiljas åt. När studenterna tillägnar sig kunskaper inom sitt ämne/ämnesområde skall de samtidigt studera hur de skall omsätta och tillämpa dessa kunskaper.

I Högskoleverkets utvärdering av grundskollärarutbildningen framförs argument för en "didaktisering" av hela lärarutbildningen.[63] En didaktisering beskrivs i utvärderingen som en kvalitetsförbättring och öppnar möjligheterna för en högre grad av vetenskaplighet och högskolemässighet i lärarutbildningen. Liknande syn på didaktikens betydelse i lärarutbildningen har flera andra forskare inom området framfört.[64]

Kommittén har i inledningen av detta kapitel hävdat att hela lärarutbildningen måste betraktas som ett kunskapserövrande projekt – som en kunskapspraktik – och då pläderat för att lärarutbildningen skall sätta frågor om kunskapsbildning i fokus. Universitetsämnets och skolämnets didaktiska frågor har ur detta perspektiv betydelse för lärarutbildningens utveckling. Samtidigt vill kommittén betona vikten av

---

[61] Alexandersson, M., Morberg, Å. (1992). En nationell nulägesbeskrivning av metodikämnet. Rapport från Institutionen för metodik i lärarutbildningen, nr. 1, Göteborgs universitet; Se Askling, B., Ahlstrand, E. & Colnerud, G. (1991). En likvärdig lärarutbildning? UHÄ:s utvärdering av grundskollärarreformen. UHÄ-rapport 1991:8; Morberg, Å. (1999). Ämnet som nästan blev. En studie av metodiken i lärarutbildningen 1842–1988. Studies in Educational Sciences 18. HLS Förlag; Strömdahl (1996).

[62] Lärarutbildning i förändring, s. 35.

[63] Englund (1996).

[64] Se t.ex. Kroksmark (1998).

att de didaktiska inslagen också är yrkesrelevanta i bemärkelsen konkreta och praktiska.

Däremot finns det ingen generell formel för hur undervisning och lärande skall organiseras oberoende av ämneskunskaper och den mångfald av situationer och sammanhang i vilken undervisning äger rum. Snarare handlar det om att under utbildningstiden få ta del av och analysera en mångfald av konkreta och praktiska exempel på hur pedagogisk verksamhet kan planeras och genomföras. För att kunna utveckla egen kunskap om lärande och undervisning måste studenterna dessutom kunna relatera sina erfarenheter till olika teorier och aktuell forskning. Genom att på detta sätt *teoretisera* praktiken utvecklar de på basis av reflektion och kritiskt tänkande en bred repertoar av hur pedagogisk verksamhet kan utformas.

Att lära sig hur man skall lära andra att lära

En omfattande forskning om lärarstudenters socialisation och kunskapsutveckling visar att de erfarenheter de haft som elever i skolan präglar deras föreställningar om den egna lärarrollen. I detta sammanhang blir frågan angelägen i vilken mån lärarutbildningen förstärker eller problematiserar studenternas etablerade föreställningar. Hur föreläsningar, seminarier, grupparbeten, projektarbeten, handledning, individuella övningar, självstudier etc organiseras och genomförs får med andra ord betydelse för den blivande lärarens professionalitet.

Vilket förhållningssätt utvecklar studenten till utbildningens genomförande i sina högskolestudier och vilken betydelse har detta förhållningssätt för det egna lärandet? Frågan uppmärksammar på vilket sätt studenten vinner kunskap om hur man vinner kunskap. Att lära sig att lära innebär att tillägna sig dels kunskaper, dels former för hur kunskaper kan tillägnas (en s.k. *parallellprocess*). I den kommande yrkesverksamheten är just denna uppgift – dvs. att lära andra att lära – den mest centrala. Hur denna process går till bör, enligt Lärarutbildningskommittén, tydligt uppmärksammas eftersom just utbildningens genomförande utgör ett centralt inslag i den blivande lärarens professionalitet.

Sammanfattningsvis anser Lärarutbildningskommittén

- att studenterna skall utveckla en kunskap *i* och *om* sina ämnen, utveckla ett kritiskt, granskande förhållningssätt till dem och med den utgångspunkten forma ett eget, reflekterat förhållningssätt till hur kunskapsinnehåll och metoder väljs,
- att studenterna systematiskt skall problematisera kunskapsinnehåll i relation till barns, ungdomars och vuxnas lärande och socialisation,

- att studenterna i relation till läroplanens övergripande mål studerar individers förförståelse när det gäller olika begrepp och hur individer konstruerar mening utifrån olika kunskapsinnehåll,
- att studenterna genom att vara medvetna om och utgå från barns och elevers tankeprocesser utvecklar förmågan att stimulera och handleda dem i deras kunskapsutveckling.

4.4 Lärarutbildning och samhällets värdegrund

Samhället vilar på ett fundament av värderingar (en s.k. *värdegrund*) i fråga om etik, moral, jämställdhet, jämlikhet och demokrati. Enligt skollagen (1985:1100) och läroplanerna (Lpo 94, Lpf 94 och Lpfö 98) skall denna värdegrund prägla förskolans och skolans verksamhet. I utbildningspolitiska sammanhang pågår en kontinuerlig debatt om hur denna värdegrund skall tolkas och omsättas i handling. Samhällets värderingar, så som de uttrycks i läroplanerna, påverkar dock inte alltid det praktiska handlandet. Det är, enligt kommitténs bedömning, varje lärares uppgift att uppmärksamma, tydligt ta avstånd från och aktivt motverka företeelser som hotar något av samhällsfundamenten.

Som en följd av detta är samhällets värdegrund fundamental för lärarutbildningen. För lärarutbildningens vidkommande uppmärksammas därför vilka kvaliteter som skall befrämjas hos blivande lärare så att de kan förmedla och förankra de normer och grundläggande värden som den pedagogiska verksamheten skall bygga på. Det gäller enligt läroplanerna t.ex. respekt för människors lika värde, individens frihet och integritet, jämställdhet mellan kvinnor och män, omsorgen om den som har det svårt, det personliga ansvaret samt respekt för vår gemensamma miljö. Läraren är en viktig vuxenperson i barns och ungdomars liv – både som identifikationsobjekt och som bärare och förmedlare av värderingar till nästa generation. Läraren förväntas med andra ord vara en god förebild. För att kunna motsvara denna förväntan måste läraren kritiskt granska och värdera sitt eget arbete och bli medveten om sina egna värderingar samt aktivt arbeta för människors lika värde och för den värdegrund det svenska samhället vilar på.

De demokratiska värderingarna skall uppfattas konkret och praktiskt under lärarutbildningen. Likaså skall utbildningstid ägnas åt demokratiska begrepp och värderingar samt dess motsatser och åt hur man bör agera för att i skolvardagen hävda samhällets grundläggande värden. Studenterna skall lära sig att identifiera och kritiskt pröva värden och normer i verksamhetens styrdokument och i konkret handling. Utbild-

ningen skall ge kunskap om hur värden och normer motiveras och därmed även hur de kan kritiseras. De skall även inse hur pedagogisk verksamhet medför val av mål, innehåll och metoder och hur värden och normer förs in i verksamheten. [65]

Studenterna behöver inte bara kunna skapa en kreativ lärandemiljö, där barn och elever vågar ställa frågor och i en dialog med läraren söka olika vägar till svar. Studenterna skall också utveckla en grund för eget etiskt och moraliskt handlande. Kontinuerliga samtal i form av handledningsgrupper behövs därför för vägledning och handledning av varje enskild student. Den utgör ett led i den blivande lärarens utveckling mot ökad självkännedom och social kompetens. Den blivande läraren måste få möjlighet att utvecklas och växa som människa för att som examinerad lärare kunna möta barn, ungdomar och vuxna med respekt och förtroende.

Att ta ansvar för barns och ungdomars utveckling

Den blivande läraren skall kunna ta ansvar för utvecklandet av barns och ungdomars förmåga att läsa, skriva och räkna. Det ställer krav på kunskaper om barns och ungdomars språk- och kunskapsutveckling och förmåga att kunna avläsa, tolka och bemöta deras reaktioner. Vidare krävs det kunskaper att hantera andra uttrycksformer hos barn och ungdomar än de verbala som redskap för deras förmåga att tänka och kommunicera, samt kunskaper om språklig variation socialt, regionalt och interkulturellt. En viktig dimension av yrkeskunskapen är just att den omfattar ett interkulturellt perspektiv. Det handlar bl.a. då om att lära sig förstå och bemöta alla elever med olika kulturella bakgrunder och erfarenheter.

Lärarutbildningen skall svara för att studenterna får kunskaper om varför vissa barn och ungdomar får svårigheter och andra når framgång. Det kan handla om barns och ungdomars förutsättningar – exempelvis ifråga om fysiska funktionsnedsättningar, kognitiva möjligheter, sociala förhållanden, etnicitet, religion och genus. Men det kan också handla om de svårigheter som verksamheten själv åstadkommer. Utbildningen skall ge kännedom om hur lärare planerar utifrån att barn och ungdomar är olika och behöver olika insatser (t.ex. innehåll, arbetssätt, tid) för att lära och utvecklas. Den blivande läraren skall dessutom få insikt i hur lärare samverkar med föräldrar. Det gäller t.ex. hur man som lärare skapar genuina möten som kännetecknas av förtroende

[65] Se t.ex. Skola för bildning, (SOU 1992:94) Utbildningsdepartementet, Stockholm: Allmänna Förlaget.

och ömsesidighet, hur utvecklingssamtal planeras och genomförs (bl.a. med fokus på barnets utveckling och förmåga att nå skolans mål) men också hur föräldrar kan bli delaktiga i skolans löpande arbete.

Att arbeta med mål och resultat

Studenterna skall förstå målstyrningens villkor och vilka kompetenskrav den medför. Det skall ha goda insikter i hur skolans styrsystem med skollag, läroplan och kursplaner är avsett att fungera. Det innebär t.ex. kunskaper om ansvarsfördelningen mellan stat och kommun, om relationen mellan den skolpolitiska nivån och tjänstemannanivån i kommunen samt om samspelet mellan läroplanen och den lokala arbetsplanen.

Studenterna skall få kunskap om de förväntningar och krav som ställs på läraren i gällande läroplaner. De skall därför klara att tolka utbildningsmål och formulera egna mål för den pedagogiska verksamheten. När samverkan mellan olika skolformer studeras belyses politiska beslut som har haft/kommer att ha effekt på det pedagogiska arbetet. Därför krävs en ingående analys av måldokument som styr förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning.

Inom ramen för yrkeskunskapen skall studenterna lära sig att på ett varierat och systematiskt sätt kunna utvärdera barns och elevers lärande, lärandets villkor och verksamhetens kvalitet. Det kan t.ex. ske i form av kontinuerlig kvalitetsutveckling eller genom punktvisa utvärderingsstudier. Med utgångspunkt i en analys av mål, planering och genomförande skall de kritiskt kunna reflektera över undervisning och lärande, där individers olika förutsättningar beaktas. Studenterna skall vidare utveckla kompetens så att de som examinerade lärare kan diagnosticera och utvärdera pedagogisk verksamhet på olika nivåer (individ, grupp, barngrupp/klass och förskola/skola). Skall man som lärare kunna bedöma *om* eleverna nått uppsatta mål och *hur* de nått dessa mål fordras dessutom en utvecklad dokumentationsförmåga.

Sammanfattningsvis skall lärarutbildningen bidra till att den blivande läraren

- kan granska och värdera sitt eget arbete, blir medveten om sina egna värderingar samt aktivt arbetar för den värdegrund det svenska samhället vilar på,
- kan identifiera och kritiskt pröva värden och normer i verksamhetens styrdokument och i sina egna konkreta handlingar,
- kan utvecklas och växa som människa för att kunna möta barn/elever med respekt och förtroende,

- kan ta ansvar för utvecklandet av barns och ungdomars förmåga att läsa, skriva och räkna,
- utvecklar kunskaper om varför vissa barn/elever får svårigheter och andra når framgång,
- få insikt i hur lärare samverkar med föräldrar och hur dessa kan bli delaktiga i skolans löpande arbete,
- förstår målstyrningens villkor och vilka kompetenskrav den medför,
- på ett varierat och systematiskt sätt kan utvärdera barns och elevers lärande och verksamhetens kvalitet.

4.5 Lärarutbildningen förbereder för samarbete

Lärarutbildningskommittén konstaterar att det i dag pågår en utveckling mot ett förändrat och mer flexibelt läraruppdrag. Lärare arbetar med olika uppgifter, varvar olika funktioner och har olika tyngd inom skilda kunskapsområden. Det är därför inte längre motiverat att utbilda lärare utifrån föreställningen "som lärare måste man mer eller mindre behärska allt". Snarare måste lärare utbildas för att vara pedagogiska ledare med en stor variation av individuella läraruppgifter. Den enskilda läraren kommer att ansvara för ett mindre antal ämnen/ämnesområden. Som lärare får man därför en profil med större kunskapsdjup. I mötet med barnen/eleverna kompletterar olika kunskapsprofiler varandra. På så sätt kommer en lärare att ansvara för vissa ämnen/ämnesområden medan en annan svarar för andra. Detta gäller gentemot barnen/eleverna och gentemot kollegerna. I det senare blir man med andra ord också handledare för sina kolleger. Här ställs krav på en flexiblare skolorganisation och att lärare samverkar i arbetslag. För att tillsammans kunna organisera läroprocesser fordras en gemensam *kärna* av kunskaper. Det är den som utgör *bredden* i läraruppdraget.

När lärararbetet allt mer kommer att byggas på arbetslag blir det möjligt för de blivande lärarna att välja hur den egna *kunskapsprofilen* skall utformas. Möjligheten till större specialisering kräver dock en stark gemensam kunskapskärna i arbetslaget. Oavsett i vilket sammanhang och inom vilka ämnen/ämnesområden den blivande läraren kommer att verka ställer läraruppdraget krav på gemensamma kompetenser. Det är dessa kompetenser som skall svara mot en för samtliga lärarstudenter gemensam kärna av kunskaper. Denna kärna bör innehålla kunskaper som är av allmän karaktär och som är nödvändiga för alla lärare – oavsett ämnen/ämnesområden eller åldersinriktning.

Att samverka och samarbeta

En grundförutsättning i decentraliseringen av skolan är att den skall bli en lärande organisation, där de professionella skall vara den drivande kraften i förändringsarbetet. En lärande organisation betonar det sociala mötets betydelse och förutsätter lärare som i dialog med sina kolleger upptäcker nya och bättre sätt att organisera och genomföra pedagogisk verksamhet. Detta ställer stora krav på de professionellas samarbetsförmåga och intresse för att skapa socialt fungerande system.

I framtiden måste lärarna tillsammans kunna arbeta i många olika pedagogiska konstellationer (t.ex. i projektgrupper, ledningsgrupper, självständiga enheter, arbetslag etc.) och med ständigt nya frågor som utgångspunkt för det gemensamma arbetet. Den gemensamma kompetensen motsvaras då av den samlade förmågan att se varje individs behov och möjligheter samt förmågan att tillsammans skapa förutsättningar för alla elevers sociala och kunskapsmässiga utveckling.

Arbetslagets gemensamma kompetens handlar om att kunna samordna, utveckla och tillvarata en rad läroprocesser. All samverkan ställer krav på öppenhet och respekt. Skall man kritiskt reflektera över hur kollegans idéer och ambitioner omvandlas till praktiska handlingar förutsätter detta ett ömsesidigt förtroende. Lärarutbildningen måste bidra till att den blivande läraren har förmåga, intresse för och behov av samarbete, samt tilltro till vad han/hon kan utföra tillsammans med andra.

Den gemensamma kompetensen kan knappast utvecklas om den pedagogiska verksamhetens värdebas och normsyn inte uppmärksammas. Individens handlingar är sällan isolerade och självständiga, utan de är kopplade till värderingar. Det blir därför väsentligt att studenterna under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen lär känna både arbetslagets och arbetsplatsens normer samt personalens samlade föreställningar om vad som karakteriserar god undervisning och effektivt lärande. Under den delen av utbildningen skall studenterna fördjupa sina kunskaper om ledarskapets betydelse för pedagogisk verksamhet och om hur ett konstruktivt samarbete kan utformas (bl.a. hur lärare handleder varandra).

Den blivande läraren skall förstå vikten av väl fungerande kommunikation mellan människor och känna till olika sätt att identifiera och beskriva kommunikationsmönster. Exempelvis är kunskaper om samarbetsprocesser och hur man skapar trygghet bland vuxna en grundpelare för agerandet med kollegerna. I utbildningen skall därför olika kvalitéer fördjupas – t.ex. att kunna fungera som arbetsledare för och samarbetspartners till såväl barn, ungdomar som vuxna.

Sammanfattningsvis skall lärarutbildningen bidra till att den blivande läraren

- har förmåga till, intresse för och behov av samarbete, samt tilltro till vad han/hon kan utföra tillsammans med andra,
- fördjupar sina kunskaper om ledarskapets betydelse för pedagogisk verksamhet och om hur ett konstruktivt samarbete kan utformas,
- förstår vikten av väl fungerande kommunikation mellan människor och känner till olika sätt att identifiera och beskriva kommunikationsmönster.

4.6 Lärarutbildning och ett vetenskapligt förhållningssätt

I universitets- och högskolereformen från 1977 och i Lärarutbildningsutredningens betänkande från 1978 påpekades kravet att lärarutbildningen skall vila "på vetenskaplig grund".[66] All högskoleutbildning förväntas leda till att studenterna utvecklar sin förmåga att kritiskt bedöma företeelser av skilda slag. "På vetenskaplig grund" innebär att utbildningen knyter an till aktuella forskningsresultat och befrämjar ett vetenskapligt förhållningssätt hos studenterna. Utbildningen skall därför också innefatta träning i vetenskaplig metod.[67]

Sker undervisningen på vetenskaplig grund förväntas studenterna utveckla förmågor som t.ex. självständigt tankesätt, nyfikenhet och problematisering. Sådana förmågor skall främst ses i förhållande till de blivande lärarnas yrkesmässiga utveckling.

Det innebär att de skall kunna reflektera över hur den lärande människan förhåller sig till egen erfarenhet och verksamhet och hur man bevarar och utvecklar ett sådant förhållningssätt. Studenterna skall kritiskt kunna granska den erfarenhetsbaserade kunskapen och skilja mellan vetenskaplig kunskap i olika former och personliga föreställningar och värderingar. De skall också utveckla förmågan att söka kunskap i olika former och klara att formulera sakliga argument för egna ställningstaganden och handlingar.

Ett vetenskapligt förhållningssätt kan introduceras via kurser i forskningsmetodik och vetenskapsteori. Men skall förhållningssättet verkligen genomsyra lärares utbildning måste det, enligt Lärarutbild-

[66] SFS 1977:218 Högskolelag. Svensk författningssamling. Stockholm: Liber Förlag; SOU 1978:86 1974 års lärarutbildningsutrednings betänkande Lärare för skola i utveckling (LUT).

[67] Jfr. Utgrunds slutrapport: En grund att bygga på. Utvärdering av utbildningen av lärare för grundskolan. UHÄ-rapport 1992:21, s. 35.

ningskommittén, löpa som en röd tråd i samtliga inslag i utbildningen. Det innebär att varje del i utbildningen skall uppmuntra studenterna till kritiska analyser och jämförelser av olika praktiska erfarenheter och teoretiska utgångspunkter samt ifrågasättanden av såväl egna som andras värderingar.[68]

Under utbildningen bör studenterna genom idéhistoriska och filosofiska beskrivningar arbeta med modeller över hur kunskap kan förvärvas inom olika samhälls- och yrkesområden. Detta kan ske genom att studenterna genomför kritiska granskningar av vetenskapliga texter som på skilda sätt belyser förskolans, förskoleklassens, skolans, fritidshemmens och vuxenutbildningens villkor avseende historiska, sociala, kulturella och politiska och ideologiska frågor. I utbildningen skall vetenskapliga metoder behandlas utifrån ett praktikerperspektiv – metoder som bidrar till att utveckla den pedagogiska yrkesverksamheten skall lyftas fram.

Examensarbetet

Ett viktigt led i utvecklingen av ett vetenskapligt förhållningssätt utgör examensarbetet. Det skall få studenterna att fördjupa och bredda sina kunskaper inom det kommande yrkesområdet. Av examensbeskrivningarna till lärarexamina framgår att studenten skall redovisa "ett examensarbete i vilket det ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna."[69] Examensarbetet skall ha en inriktning mot *den kommande yrkesverksamheten*. Det innebär att examensarbetet skall förbereda studenten att som lärare kunna relatera arbetsuppgifter till vetenskapliga teorier och aktuell forskning. Examensarbetet skall fördjupa den enskildes förmåga att på ett metodiskt sätt reflektera över den pedagogiska verksamheten. Utifrån den infallsvinkeln handlar det om att förbereda studenterna för bättre utnyttjande av forskningsresultat som verksamma lärare.

Skolverket lyfter i en aktuell PM fram kommunikationsperspektivet i samband med att det egna forskningsprogrammet diskuteras.[70] Exempelvis framförs följande: "Dialogen står i centrum både när det gäller initiering, genomförande, förmedling och användning av forskning." Allt för ofta når inte forskningsresultat och ny kunskap lärarna på fältet.

[68] Se vidare Lendahls Rosendahl, B. (1998). Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 122). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, s. 181.

[69] Högskoleförordningen (1993:100) Bilaga 2 – Examensordning. Utbildningsväsendets författningsböcker 1998/99, Del 3, Universitet och högskolor.

[70] PM: Skolverket och forskning inom skolväsendet (1998-10-13). Skolverket.

Frågan har uppmärksammats under flera decennier men tydliga resultat har låtit vänta på sig.[71]

Utbildningen skall ge studenterna kunskaper om olika traditioner och deras konsekvenser för utbildningsvetenskaplig forskning. Studenterna skall därför utveckla kunskaper *om* och *i* olika forskningsmetoder samt bli medvetna om forskningsetiska problem. Redan vid utbildningens början skall studenterna bl.a. få introduktion i informations-, tolknings- och analysmetoder. Utifrån ett kritiskt förhållningssätt utvecklas dessutom förmågan att metodiskt och systematiskt granska den kunskap som förmedlas i lärarutbildningen. För de blivande lärarna blir examensarbetet ett led i att utveckla ett kritiskt och vetenskapligt tänkande, utveckla kunskapsuppfattningen och fördjupa pedagogiska och didaktiska kunskaper. Samtidigt får studenterna praktiskt tillämpa forskningsmetodik, vilket också utgör en förberedelse för en eventuell forskarutbildning. Ett väl genomfört examensarbete utgör dessutom en förutsättning för att studenterna skall kunna värderas inför kommande anställningar men även för att värderas och accepteras som forskarstuderande.

Sammanfattningsvis skall lärarutbildningen bidra till att studenterna
- utvecklar ett kritiskt och vetenskapligt förhållningssätt som grund för professionaliteten i läraryrket,
- förmår granska vardaglig erfarenhetsbaserad kunskap och skilja mellan vetenskaplig kunskap i olika former och personliga föreställningar och värderingar,
- genom examensarbetet fördjupar och breddar sina kunskaper inom det kommande yrkesområdet,
- utvecklar kunskaper *om* och *i* olika forskningsmetoder samt blir medvetna om forskningsetiska problem.

[71] Se t.ex. Skolforskning och skolutveckling (SOU: 1980:2) Betänkande från Skolforskningskommittén; Ekholm, M. (1993). Information om forskning och forskningsresultat. Fördjupad anslagsframställning. Forskning 1993/94–1995/96. Bilaga 6. Skolverket; Hultman, G., Hörberg, C. (1997). Kunskapsutnyttjande. Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan. Skolverket.

4.7 Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen

Uttrycket den *verksamhetsförlagda delen av utbildningen* svarar mot den utbildningsdel i lärarutbildningen som vanligtvis omnämns som *praktik*.[72] Syftet med denna utbildningsdel har sedan 1800-talets slut varit att den blivande läraren skall tillämpa sina teoretiska kunskaper och träna sig praktiskt. Historiskt sett har det alltid funnits en tudelning mellan teori och praktik i lärarutbildningen. Tudelningen har i princip hanterats på två olika sätt: praktiken har antingen löpt parallellt med teorin eller så har de teoretiska studierna varit avklarade före de praktiska inslagen i utbildningen.

I t.ex. folkskollärarnas utbildning, dvs. i seminarierna, som reglerades redan i 1862 års reglemente för folkskollärarseminarierna, skildes teori och praktik åt.[73] Praktiken erhölls, efter teoriinslag, vid övningsskolor eller vid fristående praktikskolor. Läroverkslärarna skulle enligt 1865 års skolstadga efter sin teoretiska utbildning ha genomgått ett s.k. provår för att få tjänst vid elementarläroverk. Detta krav var dock inte absolut. 1907 inrättades en filosofisk magisterexamen som inkluderade en särskild kurs i pedagogik och psykologi, den s.k. "obligatoriska kursen". Uppdelning mellan teori och praktik var också här tydlig.

Under mitten av 1900-talet fördes ingående diskussioner om hur praktik på bästa sätt skulle kunna kopplas samman med teori.[74] I 1946 års skolkommissions principbetänkande hävdades att den egentliga yrkesutbildningen innehöll både praktik och teori, men att tyngden skulle ligga på "konsten att undervisa". I betänkandet Den första lärarhög-

[72] Redan i LUT 74 hävdades att praktik kanske inte är rätt benämning på den utbildningsdel, som försiggår under sammanhängande perioder i lärarutbildningen. Samma uppfattning framförde även UHÄ i en rapport från 1986 och gav därför förslag på att praktik skulle ingå i benämningen den *skolförlagda delen* av lärarutbildningen. Se Ny utbildning av lärare för grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen (UHÄ-rapport 1986:32).

[73] SFS 1862:12 Kongl. Maj:ts nådiga reglemente för folkskollärarseminarierna i riket. (I Skog-Östlin, K. (1984). Pedagogisk kontroll och auktoritet. Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction/9. Stockholms universitet.)

[74] Se vidare t.ex. SOU 1965: 31 1960 års lärarutbildningssakkunniga. Specialundersökningar om lärarutbildning. Ecklesiastikdepartementet; Kroksmark, T. (1989). Didaktiken i grundskollärarutbildningen. Universitets och Högskoleämbetet, FoU-enheten; Dahlström, E., Persson, B. (1997). Praktiken i svensk lärarutbildning. Institutionen för beteendevetenskap. Högskolan i Kristianstad.

skolan från 1952 framfördes kritik mot att praktik och teori i utbildningen inte hade samverkat tillräckligt.[75]

Det är först under de senaste decennierna som ytterligare ett motiv för praktiken har tillkommit: att de erfarenheter studenter gör under praktiken skall vara utgångspunkt för teoristudierna.[76] Motivet framstod tydligt i den utredning som ledde fram till grundskollärarutbildningen 1986.[77] Detta är också ett framträdande motiv i Lärarutbildning i förändring. Här är man inte bara kritisk till den gängse uppfattningen om vad praktik innebär utan också till utbildningens indelning i ämnesstudier, pedagogik, metodik och praktik, en kritik som Lärarutbildningskommittén delar.

Som framgår ovan har frågan om hur samspelet mellan teori och praktik skall utformas ständigt återkommit i utredningar och i direktiv gällande lärarutbildning. Trots en utveckling mot att teori och praktik numera till vissa delar och i viss omfattning samspelar sker samspelet i princip alltid genom att de teoretiska delarna förmedlas vid en högskoleförlagd del av utbildningen och att de praktiska inslagen sker vid en verksamhetsförlagd del. Lärarutbildningskommittén har återkommande i detta kapitel argumenterat för att denna praxis måste brytas. Att den verksamhetsförlagda delen dessutom främst har kopplats till ämnen som pedagogik, psykologi, didaktik, metodik m.fl. motverkar, enligt kommittén, den helhet som skall kännetecknа lärarutbildningen. För att uppnå den yrkesförankring, som Lärarutbildningskommittén menar är nödvändig, skall även ämnesstudierna kopplas till den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Det krävs en växelverkan mellan teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter.

"Praktiken" har flera syften

Genom att behandla teoretiska och praktiska spörsmål i både den högskoleförlagda och i den verksamhetsförlagda delen utvecklar studenterna ett fördjupat synsätt på förhållandet mellan teori och praktik. Praktik är inte en fråga endast om tillämpad teori. Lärares praktiska arbete kan också vara utgångspunkt för teoretisering och kunskapsbildning. I samspelet mellan beprövad erfarenhet och vetenskapligt grundad kunskap kan tänkandet kring och handlandet i praktiken utvecklas så att *prak-*

[75] SOU 1952:33 1946 års skolkommissions betänkande Den första lärarhögskolan. Ecklesiastikdepartementet.
[76] Lärare för skola i utveckling (LUT).
[77] Prop. 1984/85:122, Lärarutbildning för grundskolan m.m.

tisk kunskap växer fram.[78] Praktik och teori i lärarutbildningen måste därför föras närmare varandra, genom att de teoretiska studierna kopplas till den pedagogiska yrkesverksamheten.

Den verksamhetsförlagda delen i lärarutbildningen skall ha flera funktioner. Genom att arbeta med *verkliga* situationer och betrakta dem ur olika perspektiv förbereds studenterna för kommande yrkesverksamhet. Läraryrket handlar i stor utsträckning om att på ett rationellt sätt kunna hantera den mångtydighet och mångskiftande problematik som pedagogisk verksamhet bjuder. Utan lyhördhet och flexibilitet kan läraren knappast hantera överraskande händelser. Att den verksamhetsförlagda delen av utbildningen främst omfattar praktiska övningar och exponerar studenterna för ett mindre antal lärares undervisningsstilar eller sätt att organisera pedagogisk verksamhet är inte tillräckligt. Den verksamhetsförlagda delen måste bättre förankras i teori och forskning och leda fram mot att de blivande lärarna har ett vetenskapligt förhållningssätt till läraryrket.

Praktiken behöver utgöras av mer verklighetsanknutna upplevelser. Studenterna behöver delta i verklighetstrogna och realistiska övningar under utbildning för att själva kunna "konstruera" egna lösningar och reflektera över dessa. Det är dessa erfarenheter som lärarna i lärarutbildningen skall fördjupa och stödja genom att visa hur teori och praktik hänger samman.

När studenterna konkretiserar, prövar och omsätter ett teoretiskt innehåll blir den verksamhetsförlagda delen dessutom en arena för tillämpning av teorier. Den verksamhetsförlagda delen svarar också för praktiska erfarenheter som studenterna kan ha som utgångspunkter för de teoretiska studierna. Den verksamhetsförlagda delen ger studenterna möjlighet att lära av andras erfarenheter där de får ta del av erfarna lärares yrkeskunskap. Deras personliga och sociala utveckling kan förstärkas av den verksamhetsförlagda delen av utbildningen.

Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen skall vidare ge studenterna möjlighet till övning, som kan ge praktisk yrkeskunskap, och förmåga att reflektera över den existerande praktiken. Det ställer krav på att man redan i lärarutbildningen får möjlighet att utveckla begrepp och teorier för att tolka, förstå och beskriva pedagogisk yrkesverksamhet – och även en förmåga att i handling kunna pröva och ompröva det egna arbetet med barngruppen/eleverna. Denna lärarkompetens omfattar dessutom kunskaper om de yttre betingelserna för verksamheten, t.ex. ekonomiska och organisatoriska ramar.

[78] Se vidare Carlgren, I. (1990). Praktikgrundad kunskap i lärarutbildningen. I G. Bergendal (red.), Praktikgrundad kunskap. Uppsatser om vård och undervisning. Lund: Studentlitteratur.

Mot ett ökat samarbete mellan lärarutbildning och den pedagogiska yrkesverksamheten

Vid landets lärosäten pågår en utveckling mot en tätare kontakt och ett närmare samarbete mellan lärarutbildning och den pedagogiska yrkesverksamheten (förskola, förskoleklass, grundskola, fritidshem, gymnasieskola och vuxenutbildning). Från lärarutbildningens horisont kan samarbetet bryta den isolering och bristande verklighetsförankring, som företrädare för yrkesverksamheten kritiserar lärarutbildningen för. Från politiskt håll riktas dessutom kritik mot att lärarutbildningen inte fungerar tillfredsställande som styrmedel när det gäller förskolans och skolans utveckling. Exempelvis markeras i betänkandet Lärarutbildning i förändring lärarutbildningarnas regionala ansvar för att medverka i den lokala skolans utveckling.

En långtgående samverkan mellan den pedagogiska yrkesverksamheten och lärarutbildning är inte motiverat enbart utifrån yrkesverksamhetens behov av inflytande i lärarutbildningen. Det är nödvändigt för lärarutbildningens trovärdighet att komma närmare den konkreta verksamheten med barn och elever, dvs. yrkesförankringen. Samverkan kan ske genom att förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning i dialog med lärarutbildningens företrädare får inflytande över utbildningens helhet. En sådan dialog blir meningsfull först när verksamma lärare upplever att de har *nytta* av ett samspel med lärarutbildningen.[79] I syfte att utveckla ett partnerskap med olika förskolor, skolor, fritidshem och vuxenutbildning (s.k. *partnerskolor*) kan den verksamhetsförlagda delen av utbildningen fungera som en bro mellan lärarutbildning och den pedagogiska yrkesverksamheten. Lärarna vid högskolan och studenterna kan t.ex. aktivt bidra till yrkesverksamhetens utveckling.

Lärarutbildningskommittén pläderar för att den verksamhetsförlagda delen av utbildningen knyter en grupp av studenter till en och samma arbetsplats. Ambitionen är att studenterna skall följa utvecklingen under en längre tidsperiod och få möjligheten att fördjupa sin förståelse för den pedagogiska verksamhetens lokala villkor. Genom koncentrationen förväntas studenterna sätta sig in i den kultur och lära sig den skolkod som är specifik för praktikskolan/partnerskolan.

Ett exempel på detta synsätt är det projekt som Lärarhögskolan i Stockholm driver för att utveckla en verksamhetsförlagd lärarutbild-

[79] Jfr. Holmberg, O. (1997). Lärarutbildningens integration i Malmö högskola – inriktning och konsekvenser. PM. Kommittén för lärarutbildningen. Malmö högskola.

ning.[80] Vid varje praktikskola (så kallad basskola) bildar drygt tio studenter en basgrupp. I basgruppen kan studenterna fritt jämföra egna och andras tolkningar, perspektiv, föreställningar osv. i syfte att fördjupa den egna självkännedomen liksom förmågan till olika perspektivtaganden. För att olika perspektiv skall återfinnas är basgruppen heterogent sammansatt (ämne, lärarkategori, kön och ålder). I basgruppen ventileras också idéer, misslyckanden och framgångar. Basgruppsarbetet syftar även till att förbereda för lärarlagsarbete.

Förbereda för arbete i arbetslag

Lärarutbildningskommittén ser det som angeläget att flera studenter knyts till ett lärarlag i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och på så sätt deltar i det kollektiva arbetet. Lärarlaget sitter inte inne med "sanningen" om den pedagogiska yrkesverksamheten utan skall vägleda studenterna och kan vara deras "medforskare" av verksamheten. Det är inte självklart att lärarna från högskolan skall ha tolkningsföreträde. Snarare bör studenternas tolkning – och erfarenheter – vara utgångspunkten för hur den verksamhetsförlagda delen utformas. Tillsammans med lärare från högskolan och arbetslaget bör därför studenterna utforma egna mål för den verksamhetsförlagda delen av sin utbildning.

Tillsammans med arbetslaget skall studenterna delta i planeringen av den pedagogiska verksamheten så att arbetet kan varieras i relation till barns/elevers olikheter och växla mellan olika arbetsformer och arbetssätt. Studenterna skall analysera och reflektera över hur egna förhållningssätt och ställningstaganden till barn/elever, läroprocesser och kunskap påverkar innehållet i den pedagogiska verksamheten.

Under den verksamhetsförlagda delen skall studenten planera och genomföra pedagogiska aktiviteter i varierande gruppstorlekar, aktivt följa arbetslagets planering och delta i det löpande arbetet som arbetslaget svarar för – allt tillsammans med en eller flera handledare från arbetslaget. Studenterna skall delta i olika pedagogiska aktiviteter som t.ex. planering, undervisning och uppföljning av sitt arbete. Men det är också viktigt att de medverkar i seminarier, i projekt och i olika former av redovisningar som organiseras för studenterna vid praktikskolan/partnerskolan. Under den verksamhetsförlagda delen kan exempelvis kritiskt tänkande och reflektion med hjälp av samtal, litteraturstudier och skrivande varvas med olika praktiska läraruppgifter.

[80] En skolförlagd lärarutbildning – en kort beskrivning av PULS-utbildningen. PM. Lärarhögskolan i Stockholm (1998).

Handledning och bedömning av studenterna under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen skall ske kontinuerligt. Möjligheten till utvecklande samtal i samband med verklighetsanknutna erfarenheter är en förutsättning för att erfarenheterna skall leda till ökad insikt hos studenten. Lärarstudenternas förmåga att skapa goda tillfällen för lärande och reflektion kring egen och andras praktik skall analyseras, diskuteras och värderas. Vidare skall studenternas sociala kompetens, förmåga att bedöma barns/elevers utveckling, intresse för och deltagande i lokalt utvecklingsarbete och övrigt lärararbete vara föremål för analys och reflektion.

Sammanfattningsvis anser Lärarutbildningskommittén

- att ämnesstudierna mycket tydligt skall kopplas till den verksamhetsförlagda delen av utbildningen,
- att den verksamhetsförlagda delen skall förankras i teori- och forskning,
- att "praktiken" skall omfatta verklighetstrogna och realistiska övningar och att studenterna får "konstruera" egna lösningar och reflektera över dessa.
- att förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning i dialog med lärarutbildningens företrädare får inflytande över utbildningens helhet,
- att studenterna skall följa utvecklingen i den pedagogiska yrkesverksamheten under en längre tidsperiod för att därigenom fördjupa sin förståelse för de lokala villkoren,
- att flera studenter skall knytas till ett lärarlag och på så sätt delta i det kollektiva arbetet.

5 Kommitténs principiella utgångspunkter

5.1 Inledning

I de föregående kapitlen har Lärarutbildningskommittén redovisat motiven till att lärarutbildningen blivit föremål för utredning (kapitel 2) och sin syn på det nya läraruppdraget utifrån en analys av de förändringar som skett – och väntas ske – i samhället och i den målstyrda skolan, analys av innebörden av ett reflekterande arbetssätt samt av den grundkompetens – och dess olika komponenter – som alla lärare behöver (kapitel 3). Kommittén har också diskuterat den mångfald av krav på lärarutbildningen som det nya läraruppdraget medför i form av kunskaper om samhällets värdegrund, förtrogenhet med kunskapsprocessen och olika undervisningsformer, behov av ökad bredd och ökat djup i utbildningen, didaktisk kompetens, ett vetenskapligt förhållningssätt och förmågan att integrera teori och praktik samt krav på att förbereda studenterna för arbete i arbetslag (kapitel 4).

Kommittén har i uppdrag att "lämna förslag till förnyelse av lärarutbildningen" och av direktiven framgår att uppdraget avser alla lärarutbildningar samt alla deras delar och aspekter. Kommitténs slutsats av det som redovisats i tidigare kapitel är att en sådan förnyelse i flera avseenden måste vara omfattande och genomgripande. Under utredningsarbetet har kommittén erfarit att förväntningarna är stora bland avnämare, inom professionen, från studenthåll samt från många andra intressenter. Men kommittén har också kunnat konstatera att förändringsberedskapen är hög inom svensk lärarutbildning och att ett förnyelsearbete redan inletts på många universitet och högskolor. *Kommittén bedömer därför att en genomgripande förnyelse av lärarutbildningen har goda förutsättningar att förverkligas.*

I utredningsarbetet har kommittén, med hjälp av inhämtat material, erhållna synpunkter och förslag samt beskrivna problem och förändringsbehov formulerat ett antal *principiella utgångspunkter*. Dessa har sedan lett fram till förslag om en ny struktur för lärarutbildning, vilken redovisas i kapitel 6.

Utgångspunkterna ligger också till grund för förslag till utbildning av lärare i yrkesämnen (kapitel 7), förslag till nya examensbeskrivningar (kapitel 8), förslag rörande utbildning i specialpedagogik (kapitel 9), förslag till ny skolledarutbildning (kapitel 10), förslag angående lärares kompetensutveckling (kapitel 11), förslag till organisation av forskar-

utbildning och forskning för lärarutbildningens och skolväsendets behov (kapitel 12), förslag till kompetensutveckling av lärare i lärarutbildningen (kapitel 13) förslag rörande dimensionering av och rekrytering till lärarutbildning (kapitel 14 respektive 15) och förslag till mål och principer för styrning av lärarutbildningen (kapitel 16). I det följande redovisar och kommenterar kommittén sina principiella utgångspunkter:

5.2 Principiella utgångspunkter

- *För att säkra kvalitet och garantera förutsättningar för en nationellt likvärdig skola skall lärarutbildning även fortsättningsvis vara statligt reglerad. Staten skall styra lärarutbildningen med tydliga, utvärderingsbara mål. Staten ger uppdrag till universitet och högskolor att anordna lärarutbildning. Dessa har rätt att fritt utforma själva utbildningen utifrån de angivna målen.*

Det har länge rått en bred politisk enighet i Sverige om att staten har ett ansvar för att en likvärdig skola garanteras alla barn och ungdomar – oavsett kön, bostadsort, etnisk tillhörighet, samhällsklass eller andra skillnader i personliga förhållanden. Fram till 1991 reglerade riksdag och regering hur verksamheten i skolan och lärarutbildningen skulle organiseras genom lagar och förordningar samt genom beslut om resursanvändning. Sedan 1991 har statens instrument för upprätthållande av en nationell likvärdighet främst utgjorts av skollagen, förordningar om läroplaner samt styrningen av lärarutbildningen.

Lärarutbildningskommittén vill för sin del betona vikten av att staten även framdeles tar ett ansvar för att en likvärdig skola kan upprätthållas och ser utbildningen av lärare och skolledare som ett viktigt instrument för detta. Lärarutbildning, i form av grundutbildning och kompetensutveckling, baserad på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, är också en förutsättning för utveckling av förskola, skola, fritidshem och vuxenutbildning och dessas kvalitet. Det är också genom lärarutbildningen som staten kan skapa förutsättningar för att lärarna skall kunna utföra sitt uppdrag "att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på".[81]

[81] SKOLFS 1994:1, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet. och SKOLFS 1994:2 Läroplan för de frivilliga skolformerna.

- *Lärarutbildningens uppdrag innefattar tre aspekter: Att vara en högskoleutbildning, en yrkesutbildning och ett medel för statens styrning av skolan. Dessa tre aspekter av uppdraget skall beaktas i lärarutbildningen i sin helhet.*

Det finns många olika högskoleutbildningar och ett antal av dem är mer eller mindre direkt yrkesförberedande (dvs. leder till en yrkesexamen). Lärarutbildningen är emellertid unik i det avseendet att den så tydligt och medvetet utgör ett styrinstrument för en offentlig verksamhet. Detta innebär krav på:

- att lärarutbildningen skall präglas av ett vetenskapligt förhållningssätt och högskolemässig kvalitet,
- att den förbereder för en kommande yrkesutövning och fortsatt professionell utveckling samt
- att den bidrar till att blivande lärare kan svara mot samhällsuppdraget – dvs. att kunna förverkliga målen för verksamheten och medverka i utvecklingen av förskola/förskoleklass/ skola/fritidshem/ vuxenutbildning.

Lärarutbildningskommittén vill här framhålla betydelsen av att dessa tre aspekter på uppdraget, och de olika krav de medför, blir tydliga och naturliga utgångspunkter för planering och genomförande av lärarutbildningen i alla dess delar.

- *Lärarutbildning är hela högskolans angelägenhet och det är viktigt för kvalitet och utveckling att högskolans samlade kunskapsresurser kan tillvaratas i utbildningen. Detta förutsätter att högskolans ledning tar ett tydligt ansvar för lärarutbildningen som en organisatoriskt sammanhållen utbildning.*

När lärarhögskolorna efter 1977 inordnats i högskolan var de i regel organisatoriskt och lokalmässigt en separat del av respektive högskola/universitet. Kontakterna med övriga delar av högskolan/universitetet utvecklades långsamt, vilket ledde till att den kulturskillnad som fanns mellan lärarutbildningsinstitutionerna och högskolan i övrigt i hög grad bevarades. Den långsamma integreringen kan främst sägas vara en effekt av regelstyrningen av den högre utbildningen, resursfördelningssystemet med sektorsanslag och platstilldelning samt bristen på forskning/forskarutbildning inom lärarutbildningsområdet.

Flera lärarutbildningslinjer blev uppbyggda dels av (praktisk-pedagogiska) kurser som gavs vid de införlivade institutionerna, dels av (ämnes-)kurser som gavs vid ämnesinstitutioner vid olika fakulteter. Även om undantag fanns var dessa ämneskurser i allmänhet kurser som

ingick i högskolans ordinarie kursutbud och således inte anpassade speciellt för lärarutbildning. Härigenom kom kulturskillnaderna ofta till uttryck även i själva undervisningen.

1993 års högskolereform, som bl.a. innebar ett slopande av det centralt reglerade linjesystemet samt lokal frihet att organisera högskolans verksamhet, medförde att många universitetet och högskolor valde en organisation som i senare utvärderingar[82] kritiserats för att inte vara ändamålsenlig för styrning av lärarutbildningar som sammanhållna yrkesutbildningar.

Enligt vad kommittén erfar är en utveckling på gång vad gäller organisationen av ledningsansvaret mot mer sammanhållna lärarutbildningar. Förändringsarbetet har dock nått olika långt på olika orter och vid de allra flesta högskolorna saknas fortfarande ett gemensamt beslutsorgan med ansvar för såväl resursfördelning som uppläggning av och innehåll i lärarutbildningsprogrammen.

Likaså erfar kommittén att en utveckling mot ökad lärarutbildningsanpassning av ämneskurser inletts på flera håll, bl.a. med hjälp av dimensioneringsökningen under 90-talet. Även här är dock skillnaderna stora, både mellan olika orter och ämnen.

Lärarutbildningskommittén ser positivt på utvecklingen i dessa avseenden men konstaterar att det återstår mycket att göra såväl åt ledningsorganisationen som åt arbetet med att integrera utbildningsprogrammens olika delar. Lärarutbildningen är både i sitt innehåll och i sin organisation en tvärvetenskaplig utbildning och det är avgörande för kvaliteten att högskolans alla olika delar bidrar till att fastställda mål uppnås. Kommittén vill i detta sammanhang också framhålla att lärarutbildningens kvalitet i stor utsträckning styr kvaliteten på undervisningen i skolväsendet och att den således på sikt påverkar kvaliteten på de studenter som framöver kommer att söka som nybörjare till högskolans kurser och program.

- *En bättre samverkan mellan högskolan/lärarutbildningen och kommunen/skolan samt arbetslivet krävs för att såväl lärarutbildning som förskola/förskoleklass/skola/fritidshem/vuxenutbildning skall utvecklas. Detta förutsätter en bättre balans mellan de olika styrintressen som dessa parter representerar.*

För att kunna möta dagens och morgondagens krav på utbildning i ett kunskaps- och informationssamhälle krävs höjd kvalitet och kontinuer-

[82] Bl.a. Professionella lärare? Lärarförbundets utvärdering av grundskollärarlinjen, stencil Lärarförbundet 1995och Ds 1996:16, Lärarutbildning i förändring.

lig utveckling av verksamheten i förskola/förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning. Lärarutbildningskommittén menar att detta i sin tur kräver en lärarutbildning som, med utgångspunkt i förändringar i samhälle och arbetsliv, kan utvecklas kontinuerligt. På så sätt skall lärarutbildningen också initiera utveckling och möta utvecklingsbehov i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning och samtidigt förse dessa med lärare som har kunskaper och kompetens att genomföra respektive verksamhetsuppdrag.

Lärarutbildningskommittén har uppfattat att balansen mellan de huvudsakliga intressenternas (statens, högskolans, studenternas, kommunens samt de verksamma lärarnas) möjligheter till inflytande i dag kraftigt väger över till förmån för uppdragsgivaren/staten och framförallt utbildningsanordnaren/högskolan. Detta har i flera sammanhang uttryckts som att lärarutbildningen utifrån uppfattas som en relativt sluten och svårpåverkad verksamhet med svagt utvecklade kontakter med övriga intressenter.

- *I en lärares utbildning ingår förutom grundutbildning även eventuell preparandutbildning, kommunal introduktionsutbildning samt kompetensutveckling. Grundutbildningen skall ses och organiseras som en inom högskolan sammanhållen utbildning där vissa delar också kan användas för kompetensutveckling av verksamma lärare. Grundutbildningen skall dessutom förbereda studenterna för forskarutbildning.*

När utbildning av lärare diskuteras avses, enligt vad Lärarutbildningskommittén erfarit, i de flesta sammanhang endast den högskoleförlagda grundutbildningen av lärare till en lärarexamen. Detta förklaras främst av tradition och det faktum fortbildningen av verksamma lärare länge hade ett annat huvudmannaskap och den ofta organiserades separat. Detta medförde bristande kontakt mellan verksamma lärare i grundutbildning och lärare verksamma i fortbildning, trots de senares lokalisering i anslutning till lärarutbildningsinstitutioner. Fortbildningen kom på så sätt sällan med i diskussioner om lärarutbildning.

Fokuseringen i debatten på grundutbildningen av lärare som den enda utbildningen är, enligt kommittén, problematisk. Den främjar bl.a. uppfattningen att en nyutexaminerad lärare är "färdig" med sin lärarutbildning – tvärt emot insikten om att ett livslångt lärande blir alltmer nödvändigt. Detta synsätt har också, med ökande (innehålls-)krav på lärarutbildningen ibland lett till en fragmentisering av innehållet i den tidsbegränsade grundutbildningen. Alternativt har allt fler delar av in-

nehållet blivit valfria, vilket ibland fått olyckliga konsekvenser då väsentliga moment eller kurser fått utgöra alternativ till varandra.

Lärarutbildningskommittén har i sitt arbete betraktat en lärares utbildning som en ständigt pågående process som, förutom den examensgivande grundutbildningen, även omfattar introduktionsutbildning i yrket (jfr. Avtal 2000 – introduktionsåret) och kompetensutveckling. I de fall en preparandutbildning förekommer/utvecklas (t.ex. teknisk-naturvetenskapligt basår för blivande lärare eller preparandkurser för studenterna med invandrarbakgrund) skall också dessa, i vissa avseenden, betraktas som en del i lärarens utbildning.

Med en sådan syn på lärares utbildning kan kraven på både utökad bredd och utökat djup i lärares kompetens diskuteras i ett längre utbildningsperspektiv och olika innehåll fördelas över olika delar av en lärares livslånga lärande Kommittén menar också att man på detta sätt främjar en helhetssyn på lärarutbildning.

- *Lärarutbildningen skall bli mer flexibel för att bättre kunna svara mot behov genererade av en målstyrd skola i ett samhälle i allt snabbare förändring. Utbildningen skall utvecklas mot att kunna ge såväl en bredare grundkompetens som möjligheter till en ökad fördjupning/specialisering.*

Skolväsendet, dess verksamhet och inre förhållanden, utgör i många avseenden en spegling av samhället i stort. Av detta följer att kraven på förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning hela tiden ökar i takt med en allt snabbare samhälls- och kunskapsutveckling samt den ökade komplexitet som samhällslivet kännetecknas av. Alla tecken tyder på att denna utveckling kommer att fortgå och sannolikt förstärkas. Likaså innebär målstyrningen av verksamheten ökade krav på ansvarstagande och anpassningsförmåga utifrån förändringar i lokala och nationella förutsättningar.

Lärarutbildningskommittén bedömer att det redan i dag är omöjligt att utbilda varje enskild ny lärare – inom ramen för en rimligt lång grundutbildning – så att vederbörande kan sägas ha kompetens att ensam lösa förskolans, förskoleklassens, skolans, fritidshemmets eller vuxenutbildningens alla uppgifter och uppdrag, än mindre i framtiden. I stället måste den grundläggande lärarutbildningen skapa lärare med mycket varierande kompetenser som i olika konstellationer (arbetslag, projektgrupper etc.) tillsammans klarar att lösa verksamhetens uppdrag och uppgifter.

Enligt kommittén förutsätter detta en betydligt flexiblare lärarutbildning än vad den nuvarande programorganisationen medger. Det måste

vara möjligt att utbilda såväl lärare med en betydande ämnes- och/eller årskursmässig bredd i sin kompetens som lärare med ett betydande djup i sina ämnes- eller ämnesområdeskunskaper. Även kombinationsmöjligheterna mellan olika ämnen/ämnesområden måste utökas. Vidare krävs större möjligheter att rekrytera studenter med erfarenheter från andra samhällssektorer än skolväsendet.

En sådan öppnare struktur medger en ökad flexibilitet i tre avseenden:

- för den enskilde studenten som utifrån eget intresse och egna förutsättningar successivt under utbildningen kan välja inriktning mot bredd eller djup, olika ämneskombinationer eller olika åldersintervall och därtill olika särskilda kompetensområden;
- för lärarutbildningsanordnaren som i dialog med avnämare/omvärld och utifrån lokala förutsättningar och behov kan utforma ett utbud av olika kurser. Detta medger också att man relativt snabbt kan addera, ersätta eller förändra i pågående lärarutbildning för att möta nya eller förändrade kompetenskrav;
- för avnämaren som genom samverkan och inflytande kan påverka utbudet av ämnen/ämnesområden och som kan utnyttja en del av kursutbudet för kompetensutveckling av befintliga lärare. Vidare kan avnämaren kombinera olika kompetenser i lärarkollegiet och över tid anpassa dessa kompetenskombinationer för att så effektivt som möjligt genomföra förskolans, skolans, fritidshemmets och vuxenutbildningens uppdrag.

- *Förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning behöver lärare som kan komplettera varandra och samverka i syfte att utveckla verksamheten och uppnå målen. För detta krävs en lärarutbildning som utbildar en mångfald av olika lärare med en gemensam syn på läraruppdraget och en delvis gemensam yrkeskompetens men med varierande kunskapsprofiler – istället för ett fåtal specificerade lärarkategorier.*

Lärarutbildningen har genom hela sin historia präglats av anpassning till skolväsendets organisation och tjänstestruktur. Lärarutbildningen har således levererat olika lärarkategorier för olika skolformer och ämneskombinationer.

Denna anpassning har varit naturlig och innebar tidigare inga större problem då förändringarna i skolväsendet i dessa avseenden var långsamma och/eller förekom med långa intervall. Med ökande förändringstakt i samhället och allt större lokala skillnader i skolväsendets

organisation har emellertid denna anpassning blivit alltmer problematisk.

För den enskilde studenten innebär examensordningens kategoristyrning av lärarutbildningsprogrammen ofta begränsningar i möjligheten att anpassa utbildningen efter individuella förutsättningar och intressen. Valet av kategori måste dessutom ske i samband med ansökan, dvs. innan utbildningen påbörjats. Sett ur den enskilde nyutexaminerade lärarens perspektiv blir en lärarutbildning idag snabbt gammal och passar kanske inte in i lokala arbetsformer eller nya tjänstestrukturer.

För arbetsgivaren innebär de många gånger snäva kategoriutbildningarna att man får svårt att parera förändringar i skolans organisation och verksamhet med befintlig personal. På samma gång kan det vara svårt att passa in nya kategorier lärare i en skolorganisation som domineras av lärare med äldre utbildning.

För staten och lärarutbildningsanordnaren kan det vara svårt att hantera dimensionering av olika kategorier i ett lokalt, regionalt och nationellt perspektiv. Den strikta kategoriindelningen av lärarutbildningen, parad med en planerings- och utbildningstid på minst fyra till fem år, innebär vid reformeringar av skolan – t.ex. införande av nya program och kunskapsområden i gymnasieskolan – att lärare med adekvat utbildning inte kan utexamineras förrän flera år efter genomförd förändring i skolan.

I avsikt att komma förbi detta "matchningsproblem" och för att verkligen kunna lägga grunden till en mer dynamisk utbildning har kommittén medvetet bortsett från dagens indelning av lärarutbildningen i olika lärarutbildningsprogram/-examina utifrån lärarkategorier och istället valt att, så långt möjligt, se övergripande på lärarutbildningen och läraruppdraget.

- *Samhällsförändringen leder fram till att kunskaper om lärande och läroprocesser får en ökad betydelse också inom andra yrkesområden än skolans. En lärarutbildning är därmed användbar i ett vidare sammanhang.*

Övergången från industrisamhället till det s.k. kunskapssamhället har i olika sammanhang beskrivits som en process som allt tydligare ställer krav på förändringsberedskap hos sina medborgare. Det är inte längre möjligt att genom en utbildning i ungdomsåren erhålla tillräcklig kompetens för ett långt yrkesliv. Den ständigt ökande informationsmängden, den snabba teknik- och kunskapsutvecklingen och den snabba förändringstakten ställer krav på en ständigt pågående kompetensutveck-

ling, både hos individen och på den organisation som denne verkar i. Detta tar sig bl.a. uttryck i att utbildningsverksamhet förekommer i allt större utsträckning i företag och organisationer och beskrivs ibland som ett behov av ett livslångt lärande, behov av "lärande företag", "lärande organisationer" etc.

Lärarutbildningskommittén drar av detta slutsatsen att det som utgör läraryrkets huvudsakliga kompetens – att skapa förutsättningar för lärande – blir allt viktigare även i andra verksamheter och andra samhällsektorer än i skolväsendet.

Lärarutbildningens inriktning mot skolväsendet är självfallet fortfarande den centrala. Däremot bör det tydliggöras både inom utbildningen och framförallt utåt att hanterandet av läroprocesser har vissa generella utgångspunkter och inslag som är tillämpbara och utvecklande också för andra sektorer. En lärarutbildning och utbildade lärare som tydligare bidrar med sin professionella kompetens inom andra områden än förskolans, förskolelassens, skolans, fritidshemmets eller vuxenutbildningens skulle, enligt kommittén, sannolikt bidra till en höjning av statusen för såväl lärarutbildningen som för lärarprofessionen.

Kommittén vill i detta sammanhang också framhålla att kunskaper om läroprocesser och didaktiska frågor är en förutsättning för den fortsatta utvecklingen av undervisningen inom övriga högskoleutbildningar. De flesta universitet och högskolor bedriver någon form av lärarutbildning och här utgör lärarutbildningarnas lärare och forskare en naturlig resurs för det egna kvalitets- och utvecklingsarbetet.

- *Oavsett i vilket sammanhang och inom vilka kunskapsområden/ämnen den blivande läraren kommer att verka ställer läraruppdraget krav på kompetenser som är gemensamma för alla lärare. Det är dessa kompetenser som skall utgöra en kärna av för samtliga lärarstudenter gemensamma kunskaper.*

Mycket av den kritik som har riktats mot lärarutbildningen har pekat på brister i yrkesförberedandet i de olika utbildningarna. Kritiken har sålunda sällan fokuserat på de nyutexaminerade lärarnas ämneskunskaper (möjligen med undantag av utbildningen för grundskollärare 1-7) även om brister i kvaliteten på ämnesstudierna påtalats ibland. Den har snarare gällt brister i kunskaper om förskolans, skolans, fritidshemmets och vuxenutbildningens mål- och styrdokument samt förmågan att hantera "skolans verklighet"; grupp- och klassrumssituationer, föräldrasamtal, utvecklingsarbete m.m. De kritiska synpunkterna gäller dessutom bristen på koppling mellan ämnesstudier och yrke – dvs. den didaktiska aspekten av respektive ämne. Delar av denna kritik måste sä-

gas falla på såväl de praktisk-pedagogiska institutionerna som på de ämnesinstitutioner som medverkat i utbildningen av lärare. Vidare har brister påtalats i utvecklandet av förmågan till samarbete och samverkan mellan olika lärarkategorier.

Lärarutbildningskommittén ser det som naturligt att olika lärare samarbetar i syfte att uppfylla utbildningens uppdrag och mål och menar att ett sådant samarbete mellan lärare måste inledas redan i grundutbildningen. Det uppdrag som lärare i olika skolformer och verksamheter har utifrån samhällets mål- och styrdokument innehåller också många gemensamma nämnare – fokus på kunskapsprocessen, ledarskap och självkännedom, förmedling och förankring av normer och grundläggande värden – och detta förutsätter i sin tur kompetenser och kanske vissa ämneskunskaper som bör vara gemensamma för olika lärare.

- *Samspelet mellan teori och praktik i lärarutbildningen skall vidareutvecklas för att stärka utbildningens yrkesinriktning. Det kräver att den verksamhetsförlagda delen utökas och fördjupas så att även de ämnesteoretiska studierna kopplas till verksamheten i skolväsendet. Det förutsätter också att lärarna (handledarna) i förskolan, förskoleklassen, skolan, fritidshemmet och vuxenutbildningen tydligare identifieras som lärare i lärarutbildningen samt att samarbetet mellan dessa och övriga lärare i lärarutbildningen utökas.*

Lärarutbildningen har alltid varit en utbildning som bestått av såväl teori som praktik men var under seminarietiden starkt yrkesinriktad och ofta upplagd enligt en mästare – lärlingstradition. Sedan lärarutbildningarna införlivades i högskolan gäller att dessa, förutom beprövad erfarenhet, också skall vila på vetenskaplig grund[83]. Organisatoriskt har dock teori och praktik i allmänhet åtskiljts i utbildningen– de teoretiska studierna har varit högskoleförlagda och praktiken har förlagts den pedagogiska yrkesverksamheten. Resultatet har blivit att praktiken uppfattats som tillämpad teori och teoristudierna har setts som föreskrivande och överordnade.

Intentionerna med de lärarutbildningar som tillkom efter reformeringen av grundskollärarutbildningen 1988 var bl.a. att – innehållsmässigt och över tid – integrera teori och praktik i lärarutbildningen så att de teoretiska kunskaperna kan utgöra en grund för praktiken samtidigt som en återkoppling av praktiken kan ske i de teoretiska studierna. Detta har i allmänhet kunnat genomföras i de barn- och ungdomspeda-

[83] Högskolelagen, 1 kap, 2 §

gogiska utbildningarna men visat sig vara problematiskt, bl.a. av organisatoriska och ekonomiska skäl, i lärarutbildningarna för grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning. Särskilt för gymnasielärarutbildningen är praktiken sällan tidsmässigt integrerad och många studenter gör sin första praktik först efter flera terminers ämnesstudier.

Omfattningen av den verksamhetsförlagda delen av utbildningen är sedan införandet av nuvarande examensordning inte reglerad. Kommittén erfar att den generellt sett minskat i omfattning under den senaste femårsperioden, främst av ekonomiska skäl. Av samma orsak har aktiv medverkan från högskolans lärare i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen successivt minskats. Samtidigt har ett allt större informellt ansvar för genomförande och bedömningar överförts till förskolans, skolans, fritidshemmets och vuxenutbildningens "handledare" som inte alltid har adekvat utbildning för detta. Många upplever vidare att samverkan med lärarutbildningens övriga delar är alltför begränsad.

- *För att kunna svara mot framtida krav på t.ex. egen yrkesutveckling, ett reflekterat arbetssätt och social kompetens skall studenterna redan i en sammanhållen grundutbildning förberedas för ett läraruppdrag som sätter inflytande, delaktighet och ansvarstagande i fokus.*

Lärarna i lärarutbildningen har, framförallt av studentrepresentanter, kritiserats för brister i förmågan att "leva som man lär". Det gäller dels i valet av arbetsformer, dels i bemötandet av studenterna och deras krav på inflytande, delaktighet och möjligheter till ansvarstagande. Såväl i dessa avseenden som i själva undervisningen/läroprocessen finns ett metaperspektiv inom just lärarutbildningen ("man lär andra att lära andra") vilket många gånger framstår som underutnyttjat.

Enligt kommittén måste detta förbättras, vilket bl.a. kan ske genom att lärarutbildningen organiseras så att studenternas inflytande, delaktighet och ansvarstagande blir en naturlig del. Lärarutbildningens arbetsformer skall i sin tur vara ett redskap i studenternas förberedelser för det kommande yrkeslivet. Detta perspektiv innebär att delar av lärarutbildningen skall utgöra en parallellprocess till – dvs. utnyttjas för reflektion kring – hur man förväntas arbeta med elevinflytande och demokratifrågor som verksam lärare.

- *Med hjälp av modern kommunikationsteknik skall vissa delar av lärarutbildningen, genom samverkan mellan olika lärarutbildningsanordnare, kunna distribueras regionalt eller nationellt. För verksamma lärare skall delar av grundutbildningen kunna erbjudas i form av kompetensutveckling.*

Förutsättningarna för att bedriva lärarutbildning varierar från högskola till högskola. Kunskaps- och forskningstraditioner, dimensionering och organisation inom högskolan, materiella resurser, omgivande regionala och lokala förhållanden m.m. varierar och har medverkat till att lärarutbildningar på olika orter inte bara varierar i organisation och struktur utan även vad gäller ämnes- och kompetensprofilering. Detta, parat med de ökande kraven på bredd och djup i olika ämnes- och kompetensområden, medför att det inte är möjligt för alla högskolor att upprätthålla sådan kompetens hos lärarna i lärarutbildningen att kurser kan ges inom alla de områden som en komplett lärarutbildning måste innehålla. Det är därför, enligt kommitténs uppfattning, naturligt att vissa orter koncentrerar sina resurser inom vissa ämnes- och kompetensområden medan andra profilerar sin utbildning mot annat innehåll.

Den moderna kommunikationstekniken har väsentligt utökat möjligheten att distribuera kurser på distans näst intill oberoende av tid och framförallt rum. På senare år har denna utbildningsform utvecklats, såväl tekniskt som pedagogiskt, bl.a. med stöd av Distansutbildningskommittén[84].

Lärarutbildningskommittén ser det som både möjligt och önskvärt att mer av lärarutbildning görs tillgänglig regionalt och nationellt med hjälp av den moderna kommunikationstekniken och genom ett utökat samarbete mellan olika högskoleorter. Det kan dels gälla delar av grundutbildningen, dels olika påbyggnadskurser t.ex. magisterkurser. Kommittén vill också framhålla vikten av att såväl blivande som verksamma lärare – i egen utbildning – får erfarenhet av den nya kommunikationstekniken, dess förutsättningar, krav och möjligheter, för att själva rätt kunna utnyttja den i egen kommande undervisning.

[84] SOU 1998:84, Flexibel utbildning på distans. Slutbetänkande av Utredningen om Distansmetoder inom utbildningen, s 51 ff.

- *För att garantera kvaliteten och höja statusen på lärarutbildningen (i högskolan) och läraryrket (i samhället) skall lärarutbildningen tillförsäkras en egen forskarutbildning och egen forskning, inriktad mot pedagogisk yrkesverksamhet samt mot förskolans, förskoleklassen skolans, fritidshemmets och vuxenutbildningens behov. En grundläggande lärarutbildning skall ge behörighet till forskarutbildning analogt med vad som gäller för flertalet andra utbildningar inom högskolan.*

När lärarutbildningen efter 1977 års högskolereform införlivades i högskolan kom den att utgöra en sektor utanför fakultetsorganisationen. Vid universiteten bedrevs grundutbildningen av lärare vid institutioner tillhörande flera olika fakulteter, men vissa delar av utbildningen bedrevs även vid institutioner – med ursprung i de gamla seminarierna – utan fakultetstillhörighet. Dessa institutioner var således utanför systemet för fördelning av fasta forskningsresurser. Forskning eller forskarutbildning förekom i mycket liten omfattning vid dessa institutioner eller inte alls. Istället utgjorde pedagogikämnet inom den samhällsvetenskapliga fakulteten lärarutbildningens forskningsbas, men endast en begränsad del av forskningen vid de pedagogiska institutionerna kan sägas ha varit inriktad mot pedagogisk yrkesverksamhet. Vid de mindre och medelstora högskolorna – fram till nyligen helt utan fasta forskningsresurser – har det, av naturliga skäl, inte heller bedrivits någon forskarutbildning kopplad till lärarutbildning.[85]

Lärarutbildningskommittén kan konstatera att lärarutbildningen inte haft möjlighet att utvecklas så att den likt andra högskoleutbildningar till fullo vilar på vetenskaplig grund trots att forskningsanknytning av grundutbildningen utgjort en strävan alltsedan inlemmandet i högskolan. Vidare har ovan beskrivna förhållanden medfört att endast vissa kategorier lärarstudenter har varit direktkvalificerade för forskarutbildning, nämligen de gymnasie- och grundskollärare som uppnått tillräckligt djup i sina ämnesstudier. Övriga blivande och verksamma lärare har varit hänvisade till ämnet pedagogik för att kunna genomgå forskarutbildning och då avkrävts komplettering med 20–40 poäng pedagogik för att uppfylla de särskilda behörighetskraven.

Avsaknaden av fasta forskningsresurser – och därmed en låg andel forskarutbildade lärare inom de praktisk-pedagogiska delarna av utbildningen och inom vissa lärarutbildningar i sin helhet – förklarar delvis, som Lärarutbildningskommittén uppfattar det, den relativt låga

[85] Undantaget är Lärarhögskolan i Stockholm som tilldelats anslag för forskning och forskarutbildning, huvudsakligen bedriven vid högskolans pedagogiska institution.

status som lärarutbildning åtnjutit inom högskolan och ibland också inom skolväsendet och samhället i övrigt.

- *Utbildning av skolledare skall också utgöra en central funktion för statens styrning inom skolans område. Den skall erbjudas alla skolledare och fokusera på skolledarens uppdrag som pedagogisk ledare och på ansvaret för att verksamheten i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning genomförs i enlighet med de mål och riktlinjer som staten fastställer.*

Samhällsförändringar i allmänhet och förändringar i det offentliga skolväsendet i synnerhet har lett till krav på bredare kompetens och ökat ansvar för skolledare. De medför i sin tur ökade krav på rekrytering och utbildning av dessa nyckelpersoner. För närvarande förekommer i huvudsak tre slags utbildningar för skolledare i Sverige.

Kommunerna, som anställer skolledarna, ger i allmänhet de nyanställda introduktionsutbildning och ibland förekommer också rekryteringsutbildning i kommunal regi. Staten anordnar, för sin del, en befattningsutbildning av rektorer (RUT). Skolverket är uppdragsgivare och utbildningen bedrivs vid sex högskolor i landet, men det är kommunerna som väljer ut de skolledare som skall deltaga i utbildningen. Staten ger också, genom vissa högskolor, skolledarutbildning av mer akademisk karaktär i form av påbyggnadskurser eller -program för skolledare.

Som kommittén uppfattat de olika utbildningarna kan de sägas vara komplement till varandra men därmed knappast tillräckliga var för sig. Ytterst få skolledare deltager i den akademiska skolledarutbildningen och långtifrån alla genomgår *båda* av de två förstnämnda. De ökade kompetenskraven medför att en effektivisering och förstärkning av utbildningen är nödvändig.

- *Lärarutbildningens kvalitet är till stor del en funktion av de i lärarutbildningen verksamma lärarnas individuella och samlade kompetens. För att säkra en hög kompetens krävs såväl en initial "lärarutbildning" av lärare i lärarutbildningen som en kontinuerlig satsning på kompetensutveckling.*

I all slags utbildning är lärarna en mycket viktig resurs. Detta gäller i särskilt hög grad inom lärarutbildning där undervisning och lärande, dvs. lärarens eget agerande, utgör både arbetsform och centralt studieobjekt.

Av detta följer, enligt kommitténs bedömning, att det måste ställas höga krav på pedagogisk kompetens hos dem som utbildar lärare för att god kvalitet på utbildningen skall kunna uppnås. På samma sätt är kompetensen – och möjligheten att anpassa och utveckla den – hos de lärare som är verksamma i lärarutbildningen en förutsättning för såväl kontinuerlig utveckling av utbildningen som för genomförandet av nödvändiga reformer och implementering av nya utbildningar.

Med begreppet lärare i lärarutbildningen avser kommittén alla de kategorier av lärare som på olika sätt medverkar i utbildningen, dvs. såväl lärare vid de olika institutionerna inom högskolan som lärare inom förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning. Alla dessa behöver kompetens att ge kunskap om läroprocesser, didaktisk kompetens, förtrogenhet med lärarutbildningens syften och mål samt medvetenhet om den egna rollen i det större sammanhang som en sammanhållen lärarutbildning utgör.

Del II

Nya utbildningar och examina

6 Lärarutbildningens nya struktur

6.1 Inledning

De utgångspunkter som redovisas i föregående kapitel har lett kommittén fram till ett förslag till förnyelse av lärarutbildningen i form av en ny struktur. En grundbult i strukturen är att pedagoger i olika skolformer redan i utbildningen förbereds för samverkan i yrket. En viktig förutsättning för detta är att lärarstudenterna i en betydande del av utbildningen får samverka och möta frågor om lärande, socialisation och värdegrund vad gäller individ och samhälle, kunskaper och utveckling.

Lärarutbildningskommittén föreslår att lärarutbildningens nya struktur byggs upp av tre väl integrerade utbildningsområden (se figuren).

- Ett område benämns *allmänt utbildningsområde* och omfattar centrala kunskapsområden för läraryrket som lärande, socialisation, värdegrund, yrkesverksamhetens samhällsuppdrag och centrala, tvärvetenskapliga ämnesstudier.
- Ett andra område benämns *inriktning* och utgörs av ett stort urval av olika inriktningar. Inriktningarna svarar mot det ämne eller de ämnen/ämnesområden den blivande läraren avser att arbeta med. Det kan vara "traditionella" skolämnen, tvärvetenskapliga/tematiska studier eller i dag existerande kompetensområden men även andra för lärarutbildningen nya universitetsämnen.
- Ett tredje område benämns *specialisering*. En specialisering kan innebära fördjupning av tidigare studier, breddning av eller ett komplement till dessa, alternativt ett nytt perspektiv på tidigare inhämtade kunskaper.



Figur: Lärarutbildningens nya struktur

Studenten kan alltså, utifrån förutsättningar, intresse och yrkesplaner, välja en eller flera inriktningar respektive specialisering(-ar) och därmed forma sin egen kompetensprofil. Såväl inriktningar som specialiseringar skall också kunna erbjudas lärare med äldre examen. Även "nya" lärare skall senare kunna återkomma och komplettera sin utbildning med ytterligare inriktning eller specialisering(-ar).

Lärarutbildningskommittén har inte tagit ställning till hur de olika områdena fördelas över tid eller hur de skall integreras med varandra. Det allmänna utbildningsområdet skall dock inte uppfattas som ett basblock utan snarare fördelas över utbildningen som helhet. Det finns här flera tänkbara möjligheter.

Till exempel kan vissa inslag i det allmänna utbildningsområdet läsas först medan andra inslag läses parallellt med eller efter inriktningen(-arna). Vissa specialiseringar kan kopplas till det allmänna utbildningsområdet och läggas tidigt i utbildningen. Specialiseringar som utgör en fördjupning av de ämnen/ämnesområden som studerats i en inriktning bör självfallet komma efter inriktningen. Om specialiseringen däremot utgör en breddning av inriktningen kan den läsas före, parallellt med eller efter inriktningen.

Det finns skäl att beakta betydelsen av att inslag i det allmänna utbildningsområdet läses parallellt med inriktningen alternativt specialiseringen. Därigenom – och genom de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen – får studenterna möjlighet att löpande relatera studier i det allmänna utbildningsområdet till inriktningen och/eller till specialiseringen. Kommittén vill här betona vikten av att det sker en växelver-

kan mellan de verksamhetsförlagda och de högskoleförlagda delarna av utbildningen, vilket mer ingående diskuterats i kapitel 4.

Sammantaget innebär den nya strukturen att utbildningsanordnaren får en stor frihet att, utifrån lokala förutsättningar och i samverkan med omvärlden, forma en uppläggning av och ett innehåll i en flexibel lärarutbildning som ger möjlighet för den enskilde studenten att, inom vissa ramar, själv ta ansvar för den egna yrkesutbildningens profilering. Lärarutbildningens nya struktur ger möjlighet att utbilda en lärarkår som har stora gemensamma yrkeskunskaper – och kompetenser – men samtidigt innehåller stor individuell variation genom sammansättningen av inriktningar och specialisering(-ar).

Innehållet i de två utbildningsområdena – allmänt utbildningsområde och inriktning – skall studenterna inhämta genom såväl högskoleförlagd som verksamhetsförlagd utbildning. Kommittén förutsätter att utbildningens innehåll och uppläggning under hela utbildningstiden sätts i relation till den kommande yrkesfunktionen.

Kommittén kommer i följande avsnitt att redovisa avsikten med det för alla obligatoriska allmänna utbildningsområdet och vilka kunskapsområden som skall behandlas inom detta. Det finns ytterligare ett antal angelägna kunskapsområden i lärarutbildningen som är av övergripande karaktär. Flera av dessa kunskapsområden uppmärksammas i föreliggande betänkande. Kommittén menar att dessa kunskapsområden kan organiseras som avgränsade kurser eller moment, men framför allt skall de utgöra ett förhållningssätt eller perspektiv under hela utbildningen. Det gäller exempelvis inflytande, demokrati och värdegrund, jämställdhet och könsteori, att arbeta med mål, uppföljning och utvärdering, projektarbete, entreprenörskap, IT som pedagogiskt hjälpmedel samt kultur och konstnärliga uttrycksformer.

I bilaga 6, "Jämställdhet, kön och könsteori i lärarutbildning" utvecklas jämställdhet och könsteori som kunskapsområde med särskild tonvikt på lärarutbildning. Jämställdhet och könsteori är, enligt kommittén, ett viktigt perspektiv för all lärarutbildning men utgör här också *ett exempel* på hur angelägna kunskapsområden kan behandlas som värdegrundsfrågor och tillämpas i pedagogiska processer samt vad detta innebär för förhållningssätt och undervisningsinnehåll i lärarutbildningen.

Kommittén ställer sig bakom de tankar och förslag som redovisas i bilagan och menar att jämställdhet är en princip som skall råda och tillämpas inom en lärarutbildning och som studenterna skall lära sig främja när de själva ansvarar för undervisning i förskola, skola, fritidshem och vuxenutbildning.

Jämställdhet och könsteori bör således, enligt kommittén, vara ett innehåll i lärarutbildningen och kan då behandlas som kunskapsområ-

de. Könsteori handlar om beskrivningar och teorier om vad könstillhörighet betyder för individen och hur relationerna mellan könen ser ut i olika sociala strukturer. Studierna syftar till att skapa förståelse för de sociala processer i vilka människor "ordnas" i sociala kategorier efter reella eller förmodade olikheter.

Innehåll av detta slag kan integreras i olika sammanhang och "genomsyra" hela utbildningen (dvs. såväl det allmänna utbildningsområdet, inriktningar som specialiseringar) och/eller så kan innehållet förmedlas som kursutbud via inriktningar och/eller specialiseringar. Innehållet kan dessutom utgöra tema för examensarbetet.

6.2 Det allmänna utbildningsområdet

Det allmänna utbildningsområdet utgörs av det som skall forma de gemensamma kompetenserna för samtliga blivande lärare – oavsett inriktning (dvs. val av ämnen/ämnesområden, åldersinriktning) eller specialisering. På så sätt kommer lärarutbildningen att innehålla en grundläggande och för alla blivande lärare gemensam *kärna*. Detta allmänna utbildningsområde är därför obligatoriskt för samtliga lärarstudenter och skall omfatta 60 poäng. Det skall utgöra en utbildning också för dem som tidigare skaffat sig kunskaper i olika ämnen vid högskolan (eller på annat sätt) och som sedan bestämt sig för att bli lärare (motsvarande dagens korta utbildningsprogram). Eftersom dessa studenter av naturliga skäl inte kan studera det allmänna utbildningsområdet parallellt med inriktningen är det särskilt viktigt att högskolan ser till att de kan anknyta studierna till sina ämnen/ämnesområden. En viss volym skall förläggas till verksamheten i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem eller vuxenutbildning eller till annan yrkesverksamhet.

Under en del av studierna av det allmänna utbildningsområdet kan studenter med olika inriktningar möta varandra. Eftersom de inte går på olika program/linjer "samläser" studenterna inte i traditionell bemärkelse. De utgör snarare en gemensam studentgrupp men med olika referenser med avseende på sina övriga studier och vad de skall arbeta med som utexaminerade lärare. I och med att samtliga studenter under en del av sin utbildning på så sätt studerar vissa kurser ihop med studenter med andra val av inriktningar och specialiseringar läggs grunden för ett samarbete i den kommande lärargärningen. Det blir sedan naturligt att som examinerad lärare samspela med lärare med andra kompetenser.

I andra delar av det allmänna utbildningsområdet kan en uppdelning förekomma och varje högskola avgör vad som skall läsas gemensamt och vad som skall läsas uppdelat mellan studenter med olika inriktningar. Samma kursmoment kan med andra ord läsas på olika sätt.

I förskolan, förskoleklassen, skolan, fritidshemmet och vuxenutbildningen förväntas de blivande lärarna samarbeta med varandra och undervisa samma barn, ungdomar eller vuxna. Under det allmänna utbildningsområdet skall studenterna, med utgångspunkt i skilda erfarenheter och perspektiv, därför bearbeta frågor som är angelägna för alla lärare så att de kan utveckla en gemensam syn på barns, ungdomars och vuxnas lärande och socialisation. Det kan handla om skolan som en mångkulturell mötesplats, gruppdynamik och konflikthantering, ledarskap, specialpedagogik, grundläggande läs- och skrivinlärning, grundläggande matematikinlärning, vuxnas lärande samt uppföljning och utvärdering.

Lärarutbildningskommittén vill betona att lärarutbildningens samlade innehåll utgör olika sidor av samma övergripande strävan; att stärka barns och ungdomars utveckling till ansvarskännande, ansvarstagande, kunniga och kreativa människor. Det allmänna utbildningsområdet skall därför bidra till att detta helhetsperspektiv på individers lärande och utveckling från förskolan genom skolan och vuxenutbildningen klargörs. I detta sammanhang skall studenterna få erfarenhet av hur kunskap och upplevelser kan kommuniceras med hjälp av olika "språk", dvs. de skall även lära sig att utnyttja olika kulturella och konstnärliga uttrycksformer.

I det allmänna utbildningsområdet behandlas ett antal för läraryrket *centrala kunskapsområden*. Lärarutbildningskommittén ser det också som angeläget att de blivande lärarna får erfarenheter av hur kunskap bildas och kan organiseras när traditionella ämnesgränser bryts upp. I det allmänna utbildningsområdet skall därför ingå även *tvärvetenskapliga ämnesstudier*. Såväl de centrala kunskapsområdena som de tvärvetenskapliga ämnesstudierna skall ha en tydlig koppling till pågående forskning. Inom högskolan växer nya forskningstraditioner fram som ibland överskrider gängse discipliner. Kommittén ser det som angeläget att de blivande lärarna får erfarenheter av också denna nya forskning.

De centrala kunskapsområdena och de tvärvetenskapliga ämnesstudierna – omfångsmässigt två lika stora delar – skall tillsammans leda fram till att studenterna förstår de grundläggande principer som gör att lärare i samverkan förmår att organisera pedagogisk verksamhet på ett så mångfacetterat sätt att *alla* barn och elever lär och utvecklas. (Se vidare inledningen i kapitel 4 Ett förändrat uppdrag för lärarutbildningen.)

Centrala kunskapsområden

Ett av de centrala kunskapsområdena behandlar frågor om *lärande och undervisning* i vid mening samt hur läroprocesser bäst utformas för barn, ungdomar och vuxna i förhållande till olika innehåll. Studenterna kan möta olika teorier om lärande och undervisning och vad dessa får för konsekvenser för individens kunskapsutveckling, begreppsbildning och tänkande, vilket pekar på behovet av goda specialpedagogiska kunskaper. Vidare kan olika aspekter på kunskap uppmärksammas; t.ex. vad kunskap är för individer i olika åldrar, med olika sociala och etniska bakgrunder och av olika kön.

Ett annat kunskapsområde belyser frågor om *socialisation, kulturfrågor och samhälle*. Det kan t.ex. gälla frågor om hur alla som arbetar i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning kan medverka till att *alla* barns, ungdomars och vuxenstuderandes känsla för demokrati, samhörighet och solidaritet utvecklas. Studenten skall därför i ett historiskt, kulturellt och i ett internationellt perspektiv förvärva kunskaper om barns och ungdomars olika livssituation och uppväxtvillkor, liksom om vuxna elevers livsvillkor. Kunskapsområdet skall systematiskt behandla frågor om hur värderingar och kunskaper uppstår, vidmakthålles och förändras inom och mellan kulturer, generationer, grupper och individer.

Ytterligare ett kunskapsområde sätter frågor om *yrkesverksamhetens samhällsuppdrag, demokrati och värdegrund* i fokus. Det innebär analyser av de fundament av värderingar, i fråga om etik, moral, jämställdhet, jämlikhet och demokrati, som samhället vilar på. Detta kan ske genom att internationella deklarationer och överenskommelser[86] behandlas och beaktas i utbildningen. Kunskapsområdet skall medföra att studenterna utvecklar kunskap om förskolans, förskoleklassens, skolans, fritidshemmens och vuxenutbildningens historiska utveckling och uppgifter som samhällsinstitutioner. Det innebär exempelvis kännedom om hur nu gällande styrdokument kan tolkas och utvärderas på olika nivåer. Studenterna skall lära sig att identifiera värden och normer i samhället, inse hur pedagogisk verksamhet medför val av mål, innehåll och metoder samt hur värden och normer förs in i pedagogisk verksamhet.

[86] T.ex. FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna, FN:s barnkonvention, FN:s standardregler gällande människor med funktionshinder och Salamancadeklarationen. Den senare antogs vid en internationell konferens om specialundervisning i Salamanca (Spanien) juni 1994 och omfattar principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd.

Tvärvetenskapliga ämnesstudier

De tvärvetenskapliga ämnesstudierna skall uppmärksamma olika sätt att organisera och tillägna sig kunskap och samtidigt bidra till studenternas ämneskunnande. Uppläggning och innehåll skall befrämja den blivande lärarens förutsättningar att möta *alla* elever. Samtliga studenter skall ägna sig åt de tvärvetenskapliga ämnesstudierna och dessa skall konsekvent relateras till kunskapsområdena ovan.

De tvärvetenskapliga ämnesstudierna skall förstås som olika perspektiv på människans tillvaro och livssituation. Inslaget skall öka studenternas förståelse för när det ämnesövergripande arbetssättet är meningsfullt i jämförelse med mer ämnesvisa studier. Målet är att förbereda de blivande lärarna för att i skolsituationen samarbeta med lärare med olika inriktningar och specialiseringar för att bättre möta elevernas olika erfarenheter, frågor och problem.

De tvärvetenskapliga ämnesstudiernas innehåll skall präglas av en kunskapssyn där inomvetenskapliga och tvärvetenskapliga aspekter förenas. Studierna skall hämta sitt stoff och sina metoder från flera ämnen samtidigt. De kan orienteras mot att visa hur kunskap kan användas som verktyg för att lösa vardagliga problem. Framför allt syftar de tvärvetenskapliga ämnesstudierna till att göra studenterna förtrogna med en i skolan nödvändig samverkan mellan ämnen. Studenterna skall också få erfarenhet av hur kunskap kan organiseras på skilda sätt.

Lärarutbildningskommittén väljer här att ge exempel på olika områden för att illustrera vad dessa sammantaget kan handla om. Hur de slutligen utformas skall utvecklas och beslutas lokalt.

Ett område kan belysa människans frågor inför livet, hennes försök att tolka och beskriva tillvaron med såväl verbala som ickeverbala uttrycksformer. Via ett sådant område kan studenterna få insikt i människans kunskaps- och bildningsprocess och olika kunskapsformers betydelser i denna process. Inom området kan studenterna t.ex. få analysera vad det innebär att verka i ett samhälle som kännetecknas av en kulturell mångfald.

Ett annat område kan handla om förhållandet mellan människa och omgivning, hur människan påverkar miljön och hur hon anpassar sig till sin omgivning. Temat kan ge inblick i hur människan beskriver de lagbundenheter hon iakttagit i naturen och universum. Vidare kan ingå analyser av människans inverkan på naturen, konsekvenser av denna inverkan för allt levande samt mänskliga ansträngningar avsedda att reglera denna inverkan.

Ett tredje område kan uppmärksamma människans verksamhet och villkor i såväl nuet som i ett tidsperspektiv. Temat syftar främst till analys och förståelse av skilda samhällsförhållanden och samhällsfrå-

gor. Politiska, ekonomiska, sociala och kulturella faktorer studeras. Relationen mellan samhälleliga strukturer, individer och grupper på nationell och internationell nivå kan utgöra olika delfokus.

Det allmänna utbildningsområdet skall:
- omfatta 60 poäng varav minst 10 poäng är verksamhetsförlagda
- bearbeta frågor som är angelägna för alla lärare
- ge ett helhetsperspektiv på individers lärande och utveckling
- uppmärksamma olika sätt att organisera och tillägna sig kunskap
- befrämja den blivande lärarens förutsättningar att möta *alla* elever
- kunna utgöra en förkortad utbildning för studenter med tidigare inhämtade kunskaper motsvarande inriktning och specialisering
- ha en tydlig koppling till forskning.

6.3 Inriktningsområdet

Inriktningsområdet svarar enligt kommitténs förslag mot olika ämnen/ämnesområden relaterade till t.ex. olika åldrar. Studenterna får genom val av inriktning möjlighet att ta ansvar för den egna yrkesutbildningens profilering och på ett tidigt stadium utforma sin egen kompetens som lärare.

Studenterna kan rikta sin utbildning mot kunskapsområden som kan vara ämnesspecifika eller tvärvetenskapliga till sin karaktär. Inom dessa områden skall relationen mellan "skolämnen" och "universitetsämnen" lyftas fram. Det innebär inte att dessa områden måste vara traditionella skolämnen eller traditionella universitetsämnen, men det kan vara så. Högskolan skall ha frihet att utforma dessa inriktningar. Inriktningarna skall omfatta minst 40 poäng och bör kopplas till lokala forsknings- och utvecklingsområden vid högskolan och omgivande skolor. På så sätt initieras och förstärks fördjupning och profilering vid högskolan – samt utvecklingsarbete i samarbete med skolväsendet – och såväl utbildningen som studenterna knyts närmare till forskning och utveckling.

Inriktningarnas ämnen/ämnesområden skall struktureras så att de omfattar såväl frågor om *vad* undervisningen i skolan och lärandet skall handla om som *betingelserna* för att ett lärande skall ske hos elever. Med betingelser avses här exempelvis sammanhang, didaktiska principer för undervisning och lärande, socialisation och kulturfrågor. Främst handlar det om att samordna kunskapsområden från det allmänna utbildningsområdet med de ämnen/ämnesområden som studenterna läser som inriktning.

Exempel på inriktningar kan vara "traditionella" *skolämnen,* för lärarutbildningen nya *universitetsämnen* eller *tvärvetenskapliga ämnesstudier* men också i dag existerande *kompetensområden.* Inriktningarna kan vidare vara ämnes-/kompetensmässigt smala och djupa (och därvid bygga på varandra) alternativt konstrueras för att ge en stor ämnes-/kompetensmässig bredd, t.ex. för lärare som skall verka i små skolor.

I syfte att illustrera vad som avses med inriktning presenteras här några exempel. Benämningar och omfång skall enligt kommittén utvecklas och beslutas lokalt. Inriktningen skall dock omfatta minst 40 poäng. Inriktningar som svarar mot *befintliga skol- /universitetsämnen* kan t.ex. vara bild, musik, idrott, svenska, engelska, franska, historia, matematik, biologi, SO (samhällsorienterande ämnen) eller NO (naturorienterande ämnen). Inriktningar kan dessutom utgöras av universitetsämnen som av tradition stått utanför lärarutbildningen. Dessa *nya universitetsämnen* kan t.ex. vara miljövetenskap, kulturvetenskap eller barn- och ungdomsvetenskap.

Inriktningar kan vidare utgöras av *tvärvetenskapliga studier* eller *tematiska områden* som finns i förskola, förskoleklass, skola och/eller vuxenutbildning – t.ex. teknik och kommunikation, miljö och överlevnad, språk och kultur, kommunikation och media; eller som byggts upp vid högskolan, t.ex. små barns socialisation och lärande, etnicitet och mångkulturalitet, estetik och konstnärliga uttrycksformer. För det tredje kan inriktningar svara mot olika *kompetensområden* som inryms inom lärarprofessionen – t.ex. läs och skrivprocesser, förskola och yrkesroll, fritidshem och yrkesroll, studie- och yrkesvägledning samt ledarskap/skolledning.

Inriktningen skall:

- omfatta minst 40 poäng varav minst 10 poäng är verksamhetsförlagda
- innebära successiv fördjupning
- vara påbyggbar genom att omfatta nivåerna 1–40 samt i vissa fall även 1–60 eller 41–80
- belysa betingelser för att ett lärande skall ske
- kunna utgöra en kompetensutveckling för redan verksamma lärare (t.ex. via distansutbildning)
- ha en tydlig koppling till forskning.

6.4 Specialiseringsområdet

Syftet med specialiseringskurserna är att de skall göra det möjligt för studenterna att ytterligare profilera sin lärarkompetens genom en fördjupning eller en breddning av utbildningen och för verksamma lärare att utöka sin utbildning på motsvarande sätt. Specialiseringen kan också innebära ett nytt perspektiv (t.ex. åldersperspektiv) på inriktningsdelen eller en breddning utanför den tidigare inriktningen. Specialiseringen kan vidare vara delar av eller identisk med vissa inriktningskurser men också stå fri från dessa kurser. Vissa kurser kan kopplas till lärares yrkesverksamhet (t.ex. som en delvis verksamhetsförlagd utbildning) men till skillnad från inriktningskurserna bör det inte finnas generella krav på detta. Specialiseringskurserna bör, i likhet med inriktningarna, vara tillgängliga för verksamma lärare. På så sätt kan blivande och erfarna lärare, ibland via nätet eller på distans, mötas i en och samma kurs, vilket torde berika båda gruppernas utbyte av kurserna.

Specialiseringsdelen skall omfatta sammanlagt minst 20 eller 10 + 10 poäng och kan således utgöra en slags "spetskompetens" inom olika ämnen/ämnesområden, dvs. ytterligare fördjupning av inriktningen. Specialiseringskurserna kan då svara mot 41—60 och/eller 61—80 poäng och kan antingen vara specialutformade för lärarutbildningens behov eller hämtas ur det fristående kursutbudet eller ur andra utbildningsprogram. Denna valfrihet öppnar för ett inflytande och ansvarstagande för studenterna.

Specialiseringskurserna skall i hög utsträckning vara tillgängliga via modern kommunikationsteknik, dvs. på distans via nätet eller via CD-rom/motsvarande. Det innebär att studenterna vid ett lärosäte kan läsa en specialisering som utvecklats vid en annan högskola i landet (på sikt även internationellt). Denna utveckling gör det möjligt för och motiverar landets högskolor att fördjupa sig inom ett eller flera kunskaps- och forskningsområden. Lokalt utvecklas på sikt spetskompetenser som blir nationellt tillgängliga och ett, totalt sett, bredare utbud kan komma fler studenter och verksamma lärare till del.

Specialiseringskurser som distribueras på detta sätt ger studenterna – parallellt med kunskaper inom specialiseringen – även erfarenheter och kunskaper om hur de som blivande lärare kan arbeta med modern kommunikationsteknik i den pedagogiska yrkesverksamheten. Dvs. kunskaper och insikter om informationsteknik som pedagogiskt verktyg – dess förutsättningar, möjligheter och begränsningar.

De specialiseringskurser som ges med hjälp av modern kommunikationsteknik kommer också att vara lättare tillgängliga för redan verksamma lärare. Dessa lärare kan mer eller mindre individuellt kompetensutvecklas (breddning, fördjupning) genom att komplettera sin

grundutbildning med nya specialiseringar. De kan på så sätt få tillgång till aktuell forskning och nya kunskapsområden.

På liknande sätt som när det gäller inriktningsområdet ovan illustreras här vad som kan avses med specialiseringen. Benämningar och omfång skall i slutänden utvecklas och beslutas lokalt. Specialiseringen kan vara en *fördjupning* (t.ex. ämnesfördjupning) av inriktningen (se exempel ovan) eller en fristående *breddning* i förhållande till inriktningen – t.ex. via universitetsämnen som idé- och lärdomshistoria, sociologi, filosofi, miljövetenskap, kemi, matematik etc. Vidare kan specialiseringen utgöra ett *perspektiv på inriktningen* – t.ex. fokus på en specifik åldersgrupp (kultur med inriktning mot yngre barn, samhällskunskap med inriktning mot ett visst åldersintervall, naturkunskap med inriktning mot "ungdomar/vuxna") eller på ett kunskapsområde som barn- och ungdomsvetenskap, folkbildning, vuxenpedagogik, integration förskola – skola, specialpedagogik, jämställdhet och genusperspektiv, mångkulturalitet, gruppdynamik och konflikthantering, sex och samlevnad, kommunikation och IT samt internationalisering.

Specialiseringen skall:
- omfatta minst 20 poäng och organiseras som individuella eller kollektiva kurser om 20 poäng eller 10 + 10 poäng
- vara en komplettering till, breddning och/eller fördjupning av eller ge ett nytt perspektiv på tidigare studier
- kunna utgöra en kompetensutveckling (fördjupning, breddning, komplettering) för redan verksamma lärare
- kunna organiseras för nationellt deltagande (t.ex. via distansutbildning)
- ha en tydlig koppling till forskning och om möjligt lokalt utvecklingsarbete.

6.5 De verksamhetsförlagda delarna

Lärarutbildningskommittén har i tidigare kapitel redovisat sin syn på betydelsen av att lärarutbildningen delvis är verksamhetsförlagd och vad denna del bör innehålla. I avsnitten om allmänt utbildningsområde och inriktning ovan anges att de båda skall innehålla verksamhetsförlagda delar om minst 10 poäng *vardera*. Förslaget innebär jämfört med dagens lärarutbildningar dels en, i de flesta fall, ökad omfattning av den verksamhetsförlagda delen av utbildningen, dels möjlighet till ett ökat djup i den praktiska yrkeskunskapen genom att en större del av utbildningen kopplas till den kommande yrkesverksamheten. Nedan redovi-

sar kommittén vad de verksamhetsförlagda delarna på ett generellt plan kan innehålla.

Det *allmänna utbildningsområdets* verksamhetsförlagda inslag skall ge studenterna praktiska erfarenheter av det kommande yrket och ge perspektiv på de teoretiska studierna. Dessa erfarenheter kan vara utgångspunkt för senare teoretiska studier inom utbildningen. I de verksamhetsförlagda inslagen får studenterna möjlighet till övning för att utveckla praktisk yrkeskunskap och förmåga till reflektion över de fokus, uppgifter och spörsmål som behandlas i de centrala kunskapsområdena och de tvärvetenskapliga ämnesstudierna i det allmänna utbildningsområdet.

Den verksamhetsförlagda delen av *inriktningen* skall systematiskt förbereda studenterna för kommande yrkesverksamhet, bl. a. genom att de får lära av andras erfarenheter. Det innebär att de både självständigt och under handledning får omsätta sina kunskaper i ämnen/ämnesområden. De skall få goda tillfällen att träna sig i att skapa betingelser för och åstadkomma lärande i ämnet/ämnesområdet hos alla elever, men också utveckla förmågan att kunna bedöma och värdera elevers lärande och utveckling.

Vidare skall den verksamhetsförlagda delen befrämja utvecklingen av ett vetenskapligt förhållningssätt till läraryrket – t.ex. ett fördjupat synsätt på förhållandet mellan teori och praktik. Via dessa "praktiska studier" förbereds studenterna för att i en framtid kunna arbeta i arbetslag, vilket bäst sker genom att de ingår i ett arbetslag. De skall då aktivt följa arbetslagets planering och delta i det löpande arbetet som arbetslaget svarar för. Den verksamhetsförlagda delen skall dessutom vara utgångspunkt för teoretisering och kunskapsbildning – t.ex. genom att ge studenterna möjlighet att utveckla begrepp och teorier för att förstå skillnaden mellan universitetsämnen och skolämnen eller att förstå vad som förenar små barns lärande och vuxnas lärande.

6.6 Examensarbetet

Examensarbetet skall, som Lärarutbildningskommittén diskuterat närmare i föregående kapitel, få studenterna att fördjupa de kunskaper de inhämtat under sina studier såväl i det allmänna utbildningsområdet som i inriktningen. När specialiseringen inneburit en fördjupning eller perspektiv av tidigare studier kan även denna ligga till grund för examensarbetet. Enligt kommitténs uppfattning kan examensarbetet med fördel förläggas – tids- och poängmässigt – till inriktningen eller eventuellt specialiseringen. Skälet härtill är att inriktningen utgör studentens kompetensprofil som blivande lärare och att det är denna som skall för-

djupas via examensarbetet. Examensarbetet skall ge studenten förmåga att på ett metodiskt sätt reflektera över sina inhämtade kunskaper i relation till den kommande yrkesverksamheten.

6.7 Den nya lärarutbildningens möjligheter

Kommittén kommer nedan att visa på de möjligheter till nya kombinations- och profileringsmöjligheter som den föreslagna strukturen för ny lärarutbildning innebär. Kommittén kommer också att, i avsnitt 9 av detta kapitel, ge några exempel på hur man i den nya lärarutbildningen kan välja inriktning(-ar) och specialisering(-ar) vilka ger vissa specifika kompetensprofiler som i huvudsak motsvarar dem man får inom några av de nuvarande lärarutbildningsprogrammen.

Nya och individuella kombinationer

Under den tid då lärartjänsterna var statligt reglerade ingick i systemet fasta ämneskombinationer. Den dåvarande Skolförordningen innehöll således bestämmelser om vilka undervisningsämnen som ingick i de olika tjänsterna och vilken utbildning som lärare i dessa ämnen skulle ha. Därvid reglerades såväl universitetsämnen som antalet betyg/poäng per ämne. Den grundskollärarutbildning som genom riksdagens beslut (prop. 1984/85:122, UbU 31, rskr. 366) ersatte den tidigare klasslärar- och ämneslärarutbildningen för grundskolan 1988/89 hade två inriktningar, nämligen mot undervisning i årskurserna 1–7 respektive mot årskurserna 4–9. Grundskollärarutbildning för årskurserna 1–7 hade sin tur dels en inriktning mot matematik och naturvetenskapliga ämnen, dels en mot svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Grundskollärarutbildning för årskurserna 4–9 hade enligt riksdagsbeslutet fem olika specialiseringar; matematik/naturorienterande ämnen, naturorienterande ämnen, svenska/språk, samhällsorienterande ämnen samt praktisk-estetiskt ämne i kombination med annat ämne. Efter högskolereformen 1993, då linjerna ersattes med program och beslut om uppläggningen av de olika utbildningarna decentraliserades till högskolan, har antalet olika inriktningar, specialiseringar och ämneskombinationer utökats väsentligt, särskilt inom 4–9-utbildningarna, och varierar nu från högskola till högskola.

För gymnasieskolans lärare ersattes den gamla ämneslärarlinjen av gymnasielärarlinjen, vanligen med ett utbud av fasta tvåämneskombinationer. Sedan avregleringen 1993 finns dock inte några centrala föreskrifter om fasta ämneskombinationer för gymnasielärarprogrammet.

Högskolorna erbjuder emellertid fortfarande i regel lärarutbildning för såväl grundskolan som för gymnasieskolan i vissa ämneskombinationer som studenten har att välja mellan. Studenten har i dessa fall inga andra möjligheter att själv påverka valet av ämnen än genom att söka till den högskola som erbjuder en inriktning eller ämneskombination som bäst motsvarar önskemålen. Undantaget är gymnasielärarprogrammet på vissa lärarutbildningsorter där man efter 1993 infört att en student endast söker *ett* "ingångsämne" och sedan fritt får välja sitt andra ämne.

Det finns också möjligheten för dem som redan fullgjort ämnesstudier och först därefter fattar beslutet att bli lärare i grundskolan (4–9) eller gymnasielärare att söka till den praktisk-pedagogiska utbildningen om 40 poäng. Denna väg till lärarexamen innebär en större frihet för studenterna att kombinera ämnen. Det förutsätter dock att de tidigare har läst sådana ämnen som motsvarar skolämnen.

För majoriteten av lärarstudenterna gäller dock att de får hålla till godo med den kombination av ämnen som högskolan erbjuder.

I dag måste en student före en påbörjad utbildning välja mellan att bli antingen förskollärare, fritidspedagog, grundskollärare, bildlärare eller någon annan lärarkategori. Grundskollärarutbildningen skall avse antingen yngre eller något äldre elever och ett urval av vissa ämnen i grundskolan.

Den *struktur för ny lärarutbildning* som Lärarutbildningskommittén föreslår innebär betydligt större möjligheter för lärarutbildningsanordnaren att erbjuda nya kombinationer och för studenterna att kombinera inriktningar och specialisering(-ar) till en individuell kompetensprofil. Studenternas möjligheter att välja kommer även i fortsättningen att vara beroende av högskolornas kursutbud. Kommittén förutsätter att alla högskolor försöker erbjuda de *inriktningar* som kommunerna har störst behov av. Högskolorna bör också samverka för att bredda det möjliga valet för den enskilde studenten. Det är Lärarutbildningskommitténs förhoppning att både högskolorna och studenterna med tiden blir allt mer benägna att utnyttja den nya lärarutbildningens möjligheter.

Specialiseringen är enligt kommitténs bedömning det inslag i den nya lärarutbildningen där de olika högskolorna kommer att ha det mest diversifierade utbudet. Specialiseringskurserna bör bli intressanta också för andra än lärarstudenter och i vissa fall också vara kurser som ingår i andra utbildningsprogram eller i det fristående kursutbudet. Framför allt kan specialiseringskurserna fungera som kompetensutvecklingskurser för verksamma lärare. Man kan förvänta sig att många av dessa kurser helt eller delvis, och med hjälp av modern kommunikationsteknik, anordnas som distansutbildning. Härigenom behöver lärarstudenternas val av specialisering inte begränsas till den egna högskolans ut-

bud. Studenter behöver inte heller flytta till en annan högskola för att gå igenom en kurs om en eller en halv termins omfattning.

Den av Lärarutbildningskommittén föreslagna strukturen gör det möjligt för högskolorna att förändra och komplettera inriktningar och specialisering(-ar) liksom innehållet i dessa från termin till termin. Det öppnar möjligheter för högskolorna att snabbare tillgodose krav på förnyelse av lärarutbildningen än vad som hittills varit möjligt med de relativt bundna utbildningsprogrammen.

Även ur avnämarens/arbetsgivarens perspektiv innebär strukturen en möjlighet till anpassning och flexibilitet. Både i grundskolan och i än högre grad i gymnasial utbildning kan elevernas val påverka underlaget för lärares tjänstgöring – eller, i värsta fall, elevernas val inte tillgodoses av hänsyn till lärares tjänsteunderlag. Drastiska förskjutningar i elevvalen sker knappast från ett år till ett annat utan under en följd av år då tendenser förstärks. I sådana fall kan en skola se till att den lärare, vars tjänsteunderlag minskar, får komplettera sin utbildning med en ny inriktning. En kommun som vill införa en viss profil på någon skola har möjlighet att låta lärarna genomgå en lämplig specialiseringskurs på distans.

I den nya strukturen finns således förutsättningar för att studenterna skall kunna skaffa sig en lärarutbildning med individuella kombinationer. Det nya systemet ger också studenterna möjlighet att kombinera (och dessutom utöka sin utbildning med) flera inriktningar eller flera specialiseringar.

En student kan exempelvis utbilda sig för att både undervisa i exempelvis naturvetenskapliga ämnen och för att arbeta med eleverna på deras fritid. Den blivande lärarens elever kan då utnyttja lärarens kunskaper för någon naturvetenskaplig verksamhet även på fritiden. En student som kombinerar en inriktning mot förskolan med en inriktning mot läs- och skrivinlärning kan bygga vidare på barnens intresse för språk och bokstäver tills barnen når en aktiv läsförmåga. En blivande lärare i svenska i gymnasieskolan kan också studera läs- och skrivinlärning och bli ännu bättre utbildad för att undervisa elever med brister i läs- och skrivförmåga. En blivande lärare i ett yrkesämne kan välja att studera också hur man stöder elever med svårigheter att lära sig matematik.

En verksam lärare kan efter ett antal års tjänstgöring åter vilja studera vid högskolan antingen för att kunna arbeta inom en annan del av skolan alternativt en annan skolform eller för att vidga perspektiven på det egna arbetet eller för att ämnesmässigt komplettera eller fördjupa en redan befintlig kunskap. Systemet med inriktning och specialisering gör detta möjligt. En inriktning mot små barns lärande, specialisering mot konfliktlösning eller mot undervisning av vuxna, en inriktning med ett

nytt ämne eller en specialisering med en ämnesfördjupning är exempel på sådana val.

Ett arbetslag i skolan kan behöva komplettera sin sammantagna kompetens genom att en eller några medlemmar i arbetslaget studerar en specialiseringskurs. Det kan vara en specialpedagogisk kurs, en ämnesfördjupning/-uppdatering, en kurs om IT-pedagogik, om arbetsformer i multikulturella miljöer, om uppföljning och utvärderingsmetoder eller om jämställdhet och könsteori i undervisningssammanhang. Även skolan/kollegiet som helhet kan genom att låta viss personal läsa specialiseringskurser kontinuerligt utveckla och anpassa sin kompetens. Det kan exempelvis gälla kurser i pedagogiskt ledarskap, specialpedagogik, entreprenörskap eller liknande.

Som kommittén tidigare visat kan såväl inriktningar som specialiseringar utformas så att de utgör ämnesstudier – i ett eller flera ämnen – eller övergripande/tvärvetenskapliga/nya kunskapsområden eller perspektiv-/profileringskurser i förhållande till andra delar av utbildningen. Flertalet av framförallt inriktningarna torde, enligt kommitténs bedömning, komma att utgöras av ämnesstudier i olika former och kombinationer.

Exempel på organisering av kombinationen inriktning och specialisering

Uppläggningen av och innehållet i ämnesstudier kan varieras med hjälp av systemet med inriktningar och specialiseringar.

Kommittén belyser med följande exempel från ämnet engelska hur ämnesstudier kan riktas mot olika elevåldersgrupper genom olika kombinationer av inriktning(-ar) och specialisering(ar). Engelska kan organiseras – och av individen studeras – på minst tre olika sätt.

För det första kan lärarutbildningen erbjuda inriktningen engelska där ämnet studeras utan åldersinriktning. Inriktningen omfattar minst 40 poäng och däri ingår engelskdidaktik, dvs. hur kunskapsstoffet disponeras och blir tillgängligt för en elevgrupp. Därefter väljer studenten en specialisering med ett åldersperspektiv på engelska som belyser antingen "hur små barn lär", "hur ungdomar lär" eller "hur vuxna lär". Studierna i specialiseringskurserna är upplagda på ett sådant sätt att frågor gällande barns respektive ungdomars och vuxnas lärande i engelska utgör ett innehåll. Studenten får till stora delar själv ta ansvar för att en integrering med inriktningen sker.

Ett annat sätt att organisera inriktningen engelska är att den innehållsmässigt profileras mot en viss åldersgrupp; åldersgruppen är "inbyggd" i inriktningen och kunskapsurvalet därmed anpassat till ele-

ver i ett visst åldersintervall. Därvid ingår språkdidaktik, i detta fall hur kunskapsstoffet disponeras och görs tillgängligt för en åldersmässigt bestämd elevgrupp. En sådan inriktning kan sedan kombineras med en specialisering som fördjupar engelskkunskaperna utan att den kursen behöver innehålla didaktik eller vara åldersinriktad. Den kan också kombineras med en annan inriktning i ett annat språk eller med en inriktning som i sig innehåller flera ämnen.

Ett tredje alternativ är att inriktningen läses som i första exemplet ovan men med den skillnaden att inriktningen består av 30 poäng engelska med ett språkdidaktiskt perspektiv och 10 poäng integrerade, åldersinriktade studier där en viss åldersgrupps lärande i främmande språk utgör innehållet. Även denna typ av inriktning kan sedan kombineras med en specialisering som fördjupar engelskkunskaperna utan att den kursen behöver innehålla didaktik eller vara åldersinriktad.

Dessa exempel på olika sätt att organisera ämnesstudier är avsedda att belysa de nya möjligheterna för lärare att under grundutbildningen skaffa sig eller att senare efter en tids yrkesverksamhet komplettera sin utbildning till en mera individuell eller en bredare kompetens än vad som är möjligt i den nuvarande lärarutbildningen.

Den nya lärarutbildningen kan också utnyttjas så att en lärare får en smalare och djupare utbildning inom ett begränsat ämne/ämnesområde. Således kan en inriktning omfatta 60 poäng i ett och samma ämne/ämnesområde och sedan kompletteras med en specialisering i form av en fördjupning eller en åldersprofilering. Ytterligare en möjlighet är att två inriktningar i samma ämne kombineras (1–40 poäng + 41–80 poäng). Det kan t.ex. vara tillämpligt för studenter som avser att bli lärare i ett praktisk-estetiskt ämne för ett brett åldersintervall.

Ett annat exempel kan vara en student som vill ha djupare kunskaper i matematik för att t.ex. kunna undervisa på gymnasieskolans naturvetenskapliga program. Han/hon kan bygga på sin matematikinriktning med en eller flera specialiseringar i form av fördjupningskurser i matematik.

Det är således möjligt att ta en lärarexamen med endast ett ämne utöver det allmänna utbildningsområdet (kärnan). En sådan ettämneslärare kommer knappast att kunna få en heltidstjänst annat än på stora skolor. Lärarutbildningskommittén anser därför att studenter normalt bör avrådas från att begränsa sin utbildning till endast ett ämne.

Trots att det sedan 1988 finns möjlighet att inom ramen för grundskollärarutbildningen kombinera s. k. praktiskt-estetiskt ämne med ett visst annat ämne finns parallellt de s.k. ettämnesutbildningarna kvar inom det praktiskt-estetiska området. De korresponderar med "ettämnesexamina" i dagens examensordning som föreskriver ibland mycket omfattande studier i det aktuella ämnet. Musiklärarexamen om-

fattande 160 poäng (varav 120 poäng musik) är en sådan liksom bildlärar- , hushållslärar-, idrottslärar- och slöjdlärarexamen (kräver 80 poäng i respektive ämne). Sökandetrycket till dessa utbildningar är fortfarande högre än till grundskollärarutbildningarnas tvåämneskombinationer, trots att möjligheterna till heltidstjänstgöring i allmänhet är sämre för ettämneslärare i dagens skolsystem.

Den nya lärarutbildningsstruktur som kommittén föreslår innebär att lärarutbildningsanordnaren kan erbjuda ett flexiblare utbud, och därmed utökade möjligheter för studenterna att sätta samman en examen där ett praktisk-estetiskt ämne kombineras med annat ämne eller kunskapsområde, t.ex. idrott och biologi, slöjd och estetik/konstnärliga uttrycksformer eller bild och samhällsorienterande ämnen. En sådan kombination av ämnen ger en lärare större möjligheter att få arbeta heltid även på mindre skolor. Det kan även finnas andra fördelar – i t.ex. formeringen av arbetslag eller i den egna organiseringen av ämnesövergripande inslag i undervisningen – med att kombinera t.ex. idrott med annat ämne eller ett annat kunskapsområde.

6.8 Lärarutbildning för arbete inom förskola, förskoleklass och fritidshem

Nuvarande barn- och ungdomspedagogisk examen har två inriktningar, en mot arbete som förskollärare och en mot arbete som fritidspedagog. De båda inriktningarna, som anordnas av flertalet högskolor som svarar för lärarutbildning, har oftast vissa delar av utbildningen gemensam.

Förskollärare arbetar i dag huvudsakligen inom förskolan samt förskoleklass. Integrationen förskola-förskoleklass-grundskola medför att förskollärare även kan finnas med i arbetslag kring de yngre skolbarnen.

För fritidspedagoger gäller på samma sätt att de huvudsakligen arbetar inom fritidshem i skolbarnsomsorgen, men att de numera i allt större utsträckning medverkar i arbetslag/kollegier inom grundskolan. De allra flesta fritidshemmen är i dag lokaliserade till grundskolor (eller deras omedelbara närhet) och den frivilliga fritidshemsverksamheten är i allmänhet integrerad med den obligatoriska skoldagen. Fritidspedagogtjänster finns också inom andra verksamhetsområden än skola och fritidshem, t.ex. barn- och ungdomspsykiatrisk verksamhet, behandlingshem och inom kriminalvården.

Såväl förskollärare som fritidspedagoger kan arbeta inom grundskolan "såvida de har en utbildning för den undervisning de skall bedriva"[87].

Enligt föreskrifterna i skollagen är förskoleverksamhetens uppgift att genom pedagogisk verksamhet erbjuda barn, som inte går i skolan, fostran och omvårdnad. Skolbarnsomsorgens uppgift är att komplettera skolan och erbjuda barn en meningsfull fritid och stöd i utvecklingen. Förskoleklassen, som är en egen skolform, skall stimulera utveckling och lärande hos barn fr.o.m. höstterminen det år barnet fyller sex år till dess barnet börjar skolan.

Mot en fördjupad utbildning

I förslaget till lärarexamen (kapitel 8 Nya lärarutbildningsexamina) anger Lärarutbildningskommittén att för undervisning och annan pedagogisk verksamhet i förskola och fritidshem krävs minst 140 poäng. Det innebär att den tidigare utbildningen till förskollärare och fritidspedagog om 120 poäng kommer att upphöra. Förutom det för alla lärare allmänna utbildningsområdet om 60 poäng skall utbildningen omfatta inriktning om minst 40 poäng, antingen en med inriktning mot förskolan eller en med inriktning mot fritidshem. I båda fallen skall utbildningen också innehålla specialisering om minst 20 poäng.

Inom det totala programmet om 140 poäng finns möjlighet att välja ytterligare en specialisering om 20 poäng som breddning eller perspektiv. Alternativt kan en inriktning om totalt 60 poäng kombineras med en specialisering om 20 poäng. Såväl inriktningen mot förskolan som inriktningen mot fritidshem kan ha en särskild betoning, t.ex. kultur och estetik, barn och naturvetenskap, lek och rörelse, barns språkutveckling, barn och ungdomsvetenskap.

Bakgrunden till kommitténs förslag om en förlängning med 20 poäng av den tidigare utbildningen står att finna i de omfattande förändringar som under 1990-talet skett för de personalkategorier som arbetar med barn i förskoleåldern och för dem som verkar med barn och ungdomar inom fritidshem. Det finns flera motiv för en mera likvärdig utbildning (oberoende av barns ålder): Yrkesuppdragets karaktär och komplexitet, samhälls- och yrkesuppdraget i relation till barns och ungdomars utveckling men också visioner i svensk utbildningspolitik. Det ställs nya krav på förskolan som nu har ett uppdrag som bygger på en läroplan och inte en uppgift som bygger på råd och anvisningar. Att det fortfarande finns påtagliga skillnader i den tidsmässiga omfattningen av

[87] Skollagen, 2 kap. 3§.

utbildningen av lärare för å ena sidan små barn och för äldre barn och ungdomar å den andra sidan, hänger i hög grad samman med en utbildningstradition.

Utbildning för arbete med små barn blev en statlig angelägenhet år 1963, dvs. 100 år efter det att folkskoleseminarier i statlig regi införts. Förskolan uppfattas inte längre enbart vara en familjepolitisk verksamhet utan också en utbildningspolitisk, där fokus nu är på både barns omsorg och lärande. Det innebär också att ett gemensamt synsätt på barns och ungdomars utveckling och lärande från tidig ålder skall utvecklas och att de pedagogiska verksamheterna måste anpassas till varandra.

Den tidsmässiga omfattningen och innehållsliga prioriteringen i lärarutbildning har hitintills byggt på idén att läraren är den som skall förmedla "fasta" kunskaper till eleverna i skolan (*kvalifikationsuppdraget)* och att omsorg avser främst yngre barn (*socialisationsuppdraget)*. Inför 2000-talet kommer lärarens yrkesuppdrag alltmer att förändras mot att svara för både kunskap *och* omsorg till alla barn och ungdomar. Till exempel gäller frågor om värdegrund och omsorg i vid mening alla lärare i hela skolväsendet.[88]

Regeringens utvecklingsplan anger att hög kvalitet i förskola, skola och vuxenutbildning är en fråga om likvärdighet och rättvisa. En god start i livet ger förutsättningar för individen att utvecklas och att lära.[89] Förskola och fritidshem har utvecklat och befäst en pedagogik med det enskilda barnets utveckling och lärande i centrum.

Kvalifikationsuppdraget är, enligt kommittén, minst lika komplicerat oavsett om målgruppen är små barn eller äldre barn/ungdomar. Om skolan skall grundlägga en nyfikenhet och lust att lära krävs grundläggande pedagogisk kompetens men också en kunskap om innehållsliga frågor. Kommittén menar att de som skall arbeta inom förskolan/förskoleklass eller i fritidshem skall ha möjligheten att precis som alla andra lärare också fördjupa sig inom ett ämne/ämnesområde. De behöver stärka sin professionalitet med andra ämnesområden, t.ex. barn- och ungdomspsykologi, sociologi, bild eller svenska m.m. *Socialisationsuppdraget* ställer lärare i ett sekulariserat och mångkulturellt samhälle inför stora utmaningar och är därför lika centralt oavsett om barnen finns i förskolan, i skolan eller i fritidshemmet.

Den många gånger tydliga uppdelningen mellan kvalifikation och socialisation gäller, enligt Lärarutbildningskommittén, inte längre, vilket också måste få konsekvenser för utbildningens inriktning och om-

[88] SOU 1994:45 Grunden för livslångt lärande: En barnmogen skola. Betänkande av Utredningen om förlängd skolgång.

[89] Regeringens utvecklingsplan 1996/97:112 (s. 36 ff.).

fattning. I skilda dokument har inslag av det som kallats förskolepedagogik framstått som en önskvärd inspiration också för skolans utveckling.[90] Verkligheten i skolan är emellertid den att grundskollärarna ofta avgör de konkreta villkoren för förskollärarna/fritidspedagogerna.[91] Eftersom det i skolans värld i dag finns en historiskt betingad skillnad mellan förskollärarkultur och skolkultur blir utbildningens längd en central fråga för möjligheten till förändringsarbete i framtiden. Erfarenheter från lärarutbildning visar att det redan vid försök till samordning i utbildningen mellan förskola, 1–7- och 4–9-utbildning inte sällan uppstår problem som hänger samman med skilda synsätt hos såväl studenter som hos lärarna i lärarutbildningen.

Om man förväntar sig att lärarna i förskolan och skolan skall samarbeta på lika villkor måste deras utbildning vara jämförbar – vilket inte betyder att den måste vara likadan. De måste också få möjligheten att få tillgång till ett gemensamt språk och ett gemensamt kunskapsinnehåll. Skall de som kollegor i en framtid kunna föra en dialog kring den pedagogiska yrkesverksamheten förutsätter det inte bara en vilja till att åstadkomma ett genuint möte eller förståelse av varandras motiv och syften. Det måste också finnas en ömsesidighet i själva mötet där båda parterna påverkas av varandras erfarenheter utan att för den skull egenarten i kulturen går förlorad.

Lärarutbildningskommittén konstaterar att utbildningens inriktning och omfattning kan utgöra en central faktor för att motverka ett "vi och dom-tänkande" i den praktiska verksamheten. Vad avser utvecklingen inom grundskolan framhåller regeringen just särskilt integreringen av den pedagogiska verksamheten för barn och ungdom för att nå högre kvalitet i såväl förskolans som skolans och fritidshemmens verksamhet. En integrerad verksamhet öppnar t.ex. för organisering i arbetslag där olika personalkategorier kan samverka med varandra i barnens utveckling och lärande.[92] Exempelvis utvecklas fritidspedagogens arbete allt mer mot ett kompanjonlärarskap med övriga lärare. Utöver det allmänna utbildningsområdet kan denna grupp av lärare, enligt kommittén, behöva fördjupa sin kompetens inom något ämne/ämnesområde – t.ex.

---

[90] SOU 1997:21 Växa i lärande. Delbetänkande av Barnomsorg och skolakommittén; SOU 1997:157 Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén.

[91] Hansen, M. (1999). Yrkeskultur i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. (Göteborg Studies In Educational Sciences 131.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis; Haug, P. (1992). Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme för 6-years-olds (1986–1990) and the subsequent reform. Stockholm: HLS; Orlenius, 1999.

[92] Regeringens utvecklingsplan 1996/97:112 (s. 44).

specialpedagogik, ungdomssociologi, etnologi, samhällsvetenskap, naturvetenskap m.m.

En utveckling mot en ökad integrering av skilda utbildningstraditioner, byggd på omsorg och lärande och baserad på en helhetssyn i utbildningspolitiken, förutsätter, enligt Lärarutbildningskommittén, utvecklandet av en gemensam yrkesidentitet hos lärarkåren. En sådan måste utgå ifrån en jämförbar utbildning – men där inriktningar och specialiseringar kan variera.

6.9 Vissa exempel på specifika kompetensprofiler

Som kommittén ovan redovisat ger den föreslagna lärarutbildningsstrukturen goda möjligheter att utveckla nya och individuella kombinationer av ämnen och kunskapsområden. Nedan redovisas – som exempel – ett antal tillämpningar av den föreslagna strukturen som leder till kompetensprofiler som har motsvarigheter också i dagens uppsättning av lärarutbildningsprogram.

Modersmålslärare

Mellan 1977 och 1988 utbildades modersmålslärare på hemspråkslärarlinjen, som omfattade 80 poäng och gav behörighet att undervisa endast i modersmålet. I dag är modersmålet ett av de ämnen som kan väljas på grundskollärarprogrammet, vilket betyder att studenterna blir behöriga att undervisa också i andra ämnen jämte modersmålet. Det innebär samtidigt dels att kraven på grundläggande och särskild behörighet är desamma som för övriga studenter på grundskollärarprogrammet, dels att sökande skall med godkänt resultat ha genomgått språkprov i svenska och modersmålet. Det finns mycket som talar för att modersmålslärare skall undervisa även i ett eller flera andra ämnen. De enskilda modersmålslärarnas tjänstgöring är mera osäker än de flesta andra lärares, eftersom elevunderlaget snabbt kan förändras. Ofta finns inte tillräckligt elevunderlag för en heltidstjänst. Skolans allmänna intentioner att få fler lärare med invandrarbakgrund förverkligas snabbt om modersmålslärare undervisar också i andra ämnen än modersmål.

Sedan 1993 har det emellertid funnits så få sökande till modersmålsinriktningen inom grundskollärarprogrammet att utbildningen inte kunnat starta. De främsta orsakerna är att alltför få studenter klarar inträdesproven i svenska eller uppfyller kraven för särskild behörighet. En

annan orsak har antagligen varit den osäkra arbetsmarknaden för modersmålslärare.

Det är ytterst tveksamt om det över huvud taget finns tillräckligt många potentiella sökande som uppfyller kravet på s.k. balanserad tvåspråkighet. Skälen till detta är helt naturliga. Nyetablerade invandrare har vanligen begränsade kunskaper i svenska, eftersom de ännu inte hunnit komma tillräckligt långt i sin utveckling av svenska språket. Däremot har de vanligtvis sådana kunskaper att de uppfyller språkkraven i modersmålet. Hos dem som bott länge i landet varierar däremot färdigheten i svenska språket alltifrån nästan inga kunskaper alls till nästan en infödds kompetens. Andra generationen till invandrare och flyktingar, i sin tur, har till största delen en svensk skolunderbyggnad och goda kunskaper i svenska språket, men de kan ha begränsningar i modersmålet, vilket medför att de i stället kan ha svårt att klara språkproven på det området.

Eftersom de som söker till den reguljära utbildningen för modersmålslärare har skiftande kunskaper i sitt modersmål och svenska är det enligt kommitténs uppfattning orealistiskt att begära så goda kunskaper i både modersmålet och svenska att *samtliga* sökande ska kunna undervisa såväl i modersmålet som i något eller några andra ämnen. Sökande som saknar tillräckliga kunskaper i svenska för att kunna undervisa i även andra ämnen än modersmålet kan således begränsa sina studier till det för alla lärare allmänna utbildningsområdet och inriktningen mot undervisning i modersmålet samt specialiseringskurs(-er). Härigenom skulle möjligheterna till att det blir tillräckligt många utbildade modersmålslärare öka. Dessa studenter skall, för att antas, ha sådana kunskaper i svenska att de utan svårigheter kan genomgå utbildningen på svenska och utföra sina kommande arbetsuppgifter, nämligen att undervisa i modersmål och ge studiehandledning. Kunskaperna i modersmålet och svenska skall dokumenteras i språkprov. Grundläggande behörighet bör krävas och eventuellt även särskild behörighet inom vissa ämnen.

Lärarutbildningskommittén förslår att utbildningen av lärare i modersmålet skall omfatta sammanlagt 140 poäng, dvs. det allmänna utbildningsområdet om 60 poäng, en inriktning om 60 poäng samt en specialisering om 20 poäng. Efter studier av det allmänna utbildningsområdet och inriktningen mot undervisning i modersmål och studiehandledning på modersmål skall läraren behärska både modersmålet och svenska i tal och skrift, ha goda kunskaper om båda språkens uppbyggnad för att kunna jämföra språken sinsemellan. Läraren skall vara väl förtrogen med faktorer som påverkar den tvåspråkiga utvecklingen hos barn och ungdomar i den språkgrupp läraren representerar. Läraren skall ha goda kunskaper om kultur och samhällsliv i de kulturer

han/hon tillhör. Hit hör bl.a. vardagskultur med både synliga och osynliga regler och levnadssätt, litteratur, muntlig tradition och andra kulturella fenomen. Läraren skall ha särskilda insikter i den minoritetskultur i Sverige som han/hon representerar samt ha kunskap om mellankulturell kommunikation. Läraren skall vidare ha sådana kunskaper att han/hon kan studievägleda inom framför allt samhälls- och naturorienterande ämnen och matematik.

En utbildad modersmålslärare kan sedan komplettera sin utbildning med någon annan inriktning för att kunna undervisa i ytterligare något eller några ämnen. Vissa studenter kan göra det i omedelbar anslutning till att de slutfört inriktningen mot modersmålsundervisningen. För båda gäller att de skall uppfylla kraven på särskild behörighet för den valda inriktningen. Därutöver bör det krävas mycket goda kunskaper i svenska dokumenterade i språkprov. I denna del av utbildningen bör samläsning ske med svenska studenter.

År 1997 fanns det i Sverige nästan 2 000 verksamma modersmålslärare. Endast ca 300 har genomgått hemspråkslärarlinjen och drygt 100 har behörighetsförklarats av Skolöverstyrelsen.[93] Av de 1 600 övriga modersmålslärarna har närmare 400 annan utländsk eller svensk lärarutbildning. 800 saknar lärarutbildning och 400 har s.k. annan behörighet, dvs. oftast längre erfarenhet av tjänstgöring som lärare.

Det finns således bland verksamma modersmålslärare en mycket stor andel som saknar lärarutbildning. Många av dem har lång erfarenhet som modersmålslärare. Det har hittills inte funnits några särskilda vidareutbildningskurser för modersmålslärare. De som vidareutbildat sig har deltagit i ordinarie vidareutbildningskurser som i första hand vänt sig till låg- eller mellanstadielärare eller ämneslärare.

Lärarutbildningskommittén föreslår att regeringen uppdrar åt någon eller några högskolor att anordna särskilda kurser för modersmålslärare i vissa ämnen, vilka kan variera mellan olika läsår. Kurserna bör i första hand ge ämnesteoretiska och ämnesdidaktiska färdigheter. Även de vidareutbildningskurser som vänder sig till en bred kategori av lärare bör ha ett visst antal platser särskilt avsedda för modersmålslärare.

[93] Omkring 1 200 personer har genomgått hemspråkslärarlinjen men endast 300 av dessa är verksamma som lärare. Se Hyltenstam, K., Tuomela, V. (1996). Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisningen i Sverige. Lund: Studentlitteratur.

Studie- och yrkesvägledare

Den nuvarande utbildningen till studie- och yrkesvägledare omfattar sammanlagt 120 poäng och ges vid tre högskolor; Högskolan Malmö, Lärarhögskolan i Stockholm och Umeå universitet. Den har en såväl beteendevetenskaplig som samhällsvetenskaplig grund. Examensbeskrivningen för studie- och yrkesvägledarexamen framgår av bilaga 4.

Det finns ofta inte resurser avsatta för en heltidstjänst som studie- och yrkesvägledare på mindre grundskolor och gymnasieskolor. Mer än hälften av studie- och yrkesvägledarna uppger i en undersökning att de kombinerar studie- och yrkesvägledararbetet med andra arbetsuppgifter.[94] Dessa kan vara undervisning, kurativt arbete eller skolledningsuppgifter. Vissa skolor låter lärare försöka utföra de vägledande uppgifterna trots att de saknar såväl utbildning som kompetens för dessa.

Enligt läroplanerna förutsätts såväl lärare som studie- och yrkesvägledare bidra med underlag för elevernas val av utbildning och yrke. Med hänsyn till att lärare och vägledare har olika utbildning och erfarenheter är deras uppgifter i elevernas studie- och yrkesvägledning inte desamma.

Då en skola prioriterar resurser för en person med utbildning för att arbeta med studie- och yrkesvägledning kan denne delta i planeringen och utvärderingen av skolans verksamhet tillsammans med lärarkollegorna. Den kunskap om arbetsmarknaden och utbildningsväsendet som studie- och yrkesvägledaren får under sin utbildning och under sin tjänstgöring gör att denne blir väl insatt i skolan som organisation och samhällsinstitution. Han/hon kan också vara ett stöd för kollegor som behöver utveckla sin förmåga att genomföra utvecklingssamtal.

Kommittén bedömer att också studie- och yrkesvägledarna bör ha det allmänna utbildningsområdet. Detta är värdefullt såväl för studie- och yrkesvägledarnas egen kompetens som för främjandet av samarbetet mellan lärare och studie- och yrkesvägledare.

Kommittén föreslår därför att studie- och yrkesvägledarutbildningen sammantaget skall omfatta 140 poäng och bestå av det allmänna utbildningsområdet, en inriktning om 60 poäng samt specialisering i form av en fördjupning. Studenter som valt inriktning och specialisereing enligt ovan kan ta ut en lärarexamen med inriktning mot studie- och yrkesvägledning. De studenter som så vill kan, bl.a. för att öka sina möjligheter att få en heltidstjänst på en skola, utöka sin utbildning genom att välja ytterligare en inriktning eller specialisering. Det kan t.ex. vara

[94] Skolverkets rapport nr 126; Utvärdering av grundskolan 1995; Studie- och yrkesorientering Årskurs 9.

något samhällsvetenskapligt ämne, jämställdhet, uppföljning och utvärdering eller mångkulturalitet.

Vuxenpedagogik

Lärarutbildningskommittén skall enligt direktiven analysera vilka krav som skall ställas på lärarutbildningen för att tillgodose behovet av vuxenpedagogik och även överväga en särskild vuxenpedagogisk examen. Kommittén har tillsammans med Kunskapslyftskommittén genomfört en hearing om vuxenpedagogik. De båda kommittéerna ville bl.a. ha en belysning av frågan om det finns en särskild vuxenpedagogik och – såvida detta är fallet – om vuxenutbildningens arbetssätt skulle kunna befrukta undervisningen även i andra skolformer.

Kunskapslyftskommittén har behandlat frågan om det finns speciella vuxenpedagogiska/vuxenmetodiska arbetssätt i avsnittet om pedagogiska ideal och realiteter i betänkandet Vuxenutbildning och livslångt lärande (SOU 1998:51). Kunskapslyftskommittén gör – som den säger – ett försök att beskriva ett vuxenpedagogiskt förhållningssätt i följande punkter:

- Undervisningen utgår från deltagarnas tidigare kunskaper, erfarenheter och värderingar samt ger dem möjligheter att bearbeta dessa tillsammans med nya kunskaper.
- Undervisningen bygger på upplevda problem i verkligheten, skapar sammanhang och helheter och ger deltagarna en ökad förståelse för omvärlden.
- Deltagarna får inflytande över undervisningens innehåll och uppläggning, varigenom de också kan ta ansvar för sin inlärning och sitt kunskapssökande.
- Deltagarna får möjlighet att utbyta erfarenheter, diskutera åsikter och tillsammans lösa problem.
- Undervisningen medverkar till att förbättra deltagarnas självförtroende och bidrar till deras personliga och sociala utveckling.

Lärarutbildningskommittén, som delar Kunskapslyftskommitténs bedömning av vad som kännetecknar en god pedagogik för vuxenundervisningen, konstaterar samtidigt att detta förhållningssätt är en mycket bra utgångspunkt också för undervisningen av ungdomsskolans elever. Även i grundskolan och gymnasieskolan och motsvarande skolformer skall undervisningen utgå från elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter och dessa elever skall även de ha inflytande över undervisningens innehåll och uppläggning osv. De skillnader som finns ligger i

att vuxna elever har andra erfarenheter och kunskaper och en annan studiesituation genom ansvar för ekonomi, barn, förvärvsarbete etc.

Lärarutbildningskommittén vill dock slå fast att det är mycket mera som är gemensamt än vad som skiljer i lärarens uppgift vid undervisningen av vuxna respektive av ungdomar. Kommittén anser därför att lärare som skall undervisa vuxna skall ha den övervägande delen av sin utbildning tillsammans med andra lärare men att de också skall ha kunskaper om de särskilda förutsättningar som gäller i undervisning av vuxna elever. Lärare som avser att tjänstgöra i t.ex. komvux skall således ha det för alla lärare allmänna utbildningsområdet, ha en eller flera inriktningar som ger dem kunskaper om och i det ämnesområde de skall undervisa i samt minst en specialisering.

Som framgått skall samtliga lärare inom det allmänna utbildningsområdet få kunskaper om lärande och undervisning och om hur läroprocesser bäst skall utformas för barn, ungdomar och vuxna. Kommittén anser således att alla lärare skall ha fått insikter också i hur vuxna lär. Kommittén har redovisat hur studierna av en inriktning kan förenas med eller inriktas mot en viss åldersgrupp, t.ex. engelska för undervisning av vuxna. Kommittén föreslår vidare att det skall finnas specialisering som avser undervisning av vuxna, vilken de lärarstudenter som avser söka tjänst i komvux bör ha i sin lärarexamen. Denna kurs bör också vara tillgänglig för verksamma lärare.

Det finns i dag en särskild lärarutbildning för folkhögskolans behov. Lärarutbildningskommittén föreslår inte några ändringar i den utbildningen. Kommittén redovisar i kapitel 8 förslag till examensbeskrivning för folkhögskollärarexamen. Den skiljer sig endast språkligt från dagens.

6.10 Pedagogiska profileringar

Enligt regeringens direktiv skall Lärarutbildningskommittén behandla frågor om lärarutbildning för olika pedagogiska profileringar.

Begreppet *profilering inom lärarutbildning* kan användas på olika sätt. Det kan avse ett utbildningsprogram som leder fram till en egen examen eller ett särskilt villkor inom en existerande examensbeskrivning. Det kan också gälla en profilering av "det vanliga" utbildningsprogrammet. Lärarutbildningskommittén har, som framgått ovan, valt att föreslå *en* sammanhållen lärarutbildning med en struktur som medger att studenten profilerar sin lärarutbildning mot olika ämnen, tvärvetenskapliga ämnesstudier och kompetensområden genom valet av inriktning och specialisering.

Kommitténs förslag till struktur för den nya lärarutbildningen inrymmer möjligheter för högskolorna att erbjuda, och således för studenterna att välja, inriktning eller specialisering, där utbildningen inom ämnen, tvärvetenskapliga ämnesstudier och kompetensområden har en särskild pedagogisk eller metodisk profil. Kommittén förutsätter att en sådan pedagogisk eller metodisk profil inte omfattar det allmänna utbildningsområdet. Här bör studenterna snarare uppmärksamma de pedagogiska och metodiska principer som gäller för den övriga lärarutbildningen. Härigenom får studenterna möjlighet att betrakta olika pedagogiska eller metodiska profileringar ur skilda perspektiv och reflektera över dessa skillnader.

Det skall av examensbeviset framgå val av inriktning och specialisering samt för vilken undervisning lärarutbildningen är avsedd. Det kommer då att tydliggöras om studenten t.ex. valt en särskild pedagogisk profilering. En student kan genom sin sammansättning av inriktningar och specialisering också få utbildning för både det allmänna skolväsendet och för en skola med en alternativ pedagogisk profilering.

6.11 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag:

Lärarutbildningskommittén föreslår:

- en ny struktur för lärarutbildning uppbyggd av tre väl integrerade utbildningsområden: allmänt utbildningsområde, inriktning och specialisering,
- att det allmänna utbildningsområdet om 60 poäng skall omfatta centrala kunskapsområden för läraryrket som lärande, socialisation, värdegrund, yrkesverksamhetens samhällsuppdrag och centrala, tvärvetenskapliga ämnesstudier,
- att inriktningen(-arna) skall omfatta minst 40 poäng och svara mot det ämne eller de ämnen/ämnesområden den blivande läraren avser att arbeta med,
- att specialiseringen(-arna) skall omfatta sammanlagt minst 20 poäng och innebära fördjupning av tidigare studier, breddning av eller ett komplement till dessa, alternativt ett nytt perspektiv på tidigare inhämtade kunskaper,
- att minst 10 poäng av det allmänna utbildningsområdet respektive inriktningen(-arna) skall vara verksamhetsförlagda innebärande en ökning av såväl omfattning som djup i de praktiska studierna,

- att utbildningen skall innehålla ett examensarbete som ger studenten förmåga att på ett systematiskt sätt reflektera över sina inhämtade kunskaper i relation till den kommande yrkesverksamheten,
- att inriktningar och specialiseringar skall organiseras så att de också kan användas för kompetensutveckling av redan verksamma lärare,
- att utbildning med särskild pedagogisk eller metodisk profil kan organiseras inom ramen för inriktningar och specialiseringar så att studenter kan få utbildning för både det allmänna skolväsendet och för skolor med en alternativ pedagogisk profilering.

7 Utbildning av lärare i yrkesämnen

7.1 Bakgrund

Det har under 1990-talet skett genomgripande förändringar i förutsättningarna för undervisningen inom yrkesutbildningarna på gymnasial nivå. Det viktigaste motivet härför är den fortgående, snabba och genomgripande utvecklingen av samhället och av yrkeslivet. Kunskapsinnehållet och komplexiteten har ökat i produktionen av varor och tjänster. Det räcker inte längre att ens i de minst kvalificerade uppgifterna arbeta efter instruktioner. Förmåga att lösa problem, samverka på olika plan och att uttrycka sig i tal och skrift kommer att krävas på alla nivåer i yrkeslivet. Under de senaste åren har t.ex. produktionsmetoderna förändrats genom informationsteknik i olika former och höggradig automatisering. Arbetsorganisation och arbetslivsstruktur har förändrats. Det blir naturligt för de flesta att byta sysselsättning och t.o.m. yrkesinriktning flera gånger under den yrkesverksamma perioden av livet. Ökad internationalisering av näringslivet ställer krav på språkkunskaper. Den fortsatta utvecklingen av teknik och arbetsformer i arbetslivet, som endast delvis kan förutses vid en given tidpunkt såsom vid ett reformbeslut, har gjort det nödvändigt att finna strukturer för den gymnasiala utbildningen som möjliggör kontinuerliga förändringar.

Dessa förhållanden ledde till krav på en längre och mera flexibel yrkesutbildning som har högre kvalitet och ger en bredare kompetens än de tidigare tvååriga yrkeslinjerna. Gymnasiereformen i början av 1990-talet innebar således att dessa ersattes med treåriga program med yrkesämnen, som dels innehåller en kärna av allmänna ämnen, dels har minst 15 % av utbildningen förlagd till arbetslivet, s.k. APU. De nya programmen är bredare än de gamla yrkeslinjerna. Genom alternativa val av gren, profil och kurser ges möjligheter till en viss grad av specialisering. Färdigutbildning i yrket förutsätts ske i den kommande anställningen. Flexibiliteten i utbildningen uppnås genom en uppsättning valbara kurser, genom utbyte av kurser, förändring av innehåll i befintliga kurser och genom specialutformade program. Denna struktur på den gymnasiala yrkesutbildningen visar på komplexiteten i försörjningen av lärare med "rätt" kompetens.

Redan gymnasiereformen i övergången mellan 1960- och 70-talen hade som mål att samla utbildningarna närmast ovanför grundskolan i en skolform där de olika utbildningarna hade lika värde även om de

ledde till olika fortsättningar. Också reformeringen av gymnasieskolan under 1990-talet har detta som ett av sina mål. I verkligheten har det varit svårt att helt få bort statusskillnaderna mellan olika studievägar i gymnasieskolan. Sådana skillnader finns också mellan olika lärargrupper i gymnasieskolan, liksom inom lärarutbildningen. Ett led i samhällets ambition att utveckla kvaliteten i gymnasieskolans utbildningar har varit att få olika lärarkategorier att samarbeta. För detta krävs att de lär sig värdera varandras kompetens. Ett steg för att nå detta mål är en lärarutbildning där blivande gymnasielärare i olika ämnen delvis utbildas tillsammans.

För att identifiera undergrupper av gymnasielärare går det vanligen att anknyta till ämnet, såsom historielärare, språklärare, fordonslärare. Mer komplicerat blir det att finna klarläggande och lätthanterliga beteckningar för grupper av olika ämneslärare. Förr benämndes lärare i yrkesinriktade karaktärsämnen för yrkeslärare. Lärarutbildningskommittén använder begreppet lärare i yrkesämnen.

Mer än hälften av eleverna i gymnasieskolan studerar på något av programmen med yrkesämnen. Varje år tas sålunda ca 50 000 nya elever in på dessa program. De lärare som undervisar i programmens karaktärsämnen svarar för mer än 2/3 av programmens undervisningstid. Antalet verksamma lärare i yrkesämnen är fler än 8 000, vilket kan jämföras med de 13 000 adjunkter som utgör gymnasieskolans största lärargrupp. Läsåret 1996/97 utgjorde lärarna i yrkesämnen 29% av hela gymnasielärargruppen. I den kommunala vuxenutbildningen tjänstgör ytterligare 1 500 lärare i yrkesämnen. Lärarna i yrkesämnen är alltså en mycket stor lärargrupp och ansvarar för en av de stora utbildningsuppgifterna på gymnasial nivå. Mer än 85% av de tjänstgörande lärarna i yrkesämnen har vederbörlig pedagogisk utbildning.

Hälften av lärarna i yrkesämnen var enligt en redovisning år 1996 50 år eller äldre.[95] I vissa yrkesämnen var lärarnas medelålder ännu högre. Inom Industriprogrammets gren för Textil och konfektion är varannan lärare äldre än 55 år. Medelåldern hos yrkeslärarna är sålunda hög och pensionsavgångarna kommer att kulminera ungefär samtidigt med att de stora barnkullarna når gymnasieåldrarna under åren från 2003 till 2011.

[95] Utbildningsbehovet av lärare i yrkesämnen. Skolverkets rapport nr 143.

7.2 Att arbeta som lärare i yrkesämnen

Alla lärare ställs inför en i grunden enhetlig uppgift att ge sina elever en gedigen grund av kunskaper, självförtroende och vilja att söka och utveckla kunskap samt att entusiasmera dem till optimala studieprestationer. Men även om kärnan i lärarrollen är densamma så varierar givetvis lärarnas uppgifter, arbetsmiljö och arbetsmetoder med hänsyn till stadium, elevernas ålder och studieförmåga samt utbildningsuppgiftens inriktning. Också inom gymnasieskolan, och i tillämpliga avseenden motsvarande utbildningar för kommunal vuxenutbildning, finns många differenser. Den kanske mest djupgående skiljelinjen i gymnasielärargruppen går mellan lärarna i allmänteoretiska ämnen och dem i yrkesämnen. I viss mån kan man tala om två lärarkulturer. Den ena har rötterna i en traditionell akademisk utbildningsmiljö. Den andra lärargruppen skall föra sina elever från en grundutbildning baserad på de allmänbildande ämnena på grundskolans senare år till en yrkesspecifik kompetens som möjliggör en anställning i arbetslivet.

Lärarutbildningskommittén skall här göra ett försök att beskriva de karaktäristiska förutsättningarna för rollen som lärare i yrkesämnen och det som kan sägas vara utmärkande för denna lärargrupps verksamhetsuppgift. Först måste man framhålla att den stora gruppen lärare i yrkesämnen i sig är heterogen i många avseenden, till vilket kommittén återkommer nedan. Vissa utmärkande, gemensamma drag kan man dock finna.

- Undervisningen i yrkesämnen är i hög grad verklighetsanknuten. Med undantag för den del av den nödvändiga fackteorin som inte går att integrera är utbildningen förlagd till "verkstadsgolvet" antingen i simulerad form i skolan eller i reell produktionsmiljö under de perioder då elevernas utbildning är förlagd till arbetsplats, APU. Det innebär att säkerhetsfrågor, patient- och kundkontakter, produktionsekonomi, verksamhetsorganisation och mycket annat naturligt vävs in i utbildningen och lärarens arbetsuppgifter.
- Eleverna befinner sig i ständigt lagarbete med läraren som en vägledande deltagare. I detta avseende och i den verklighetsanknutna undervisningen i gymnasieskolan har yrkesutbildningen varit en föregångare.
- Undervisningsgrupperna är genomsnittligt mindre än i kärnämnen, vilket leder till närmare kontakter mellan lärare och elever. Till detta bidrar också att många lärare i yrkesämnen har samma elevgrupp under många lektioner. Lärarens sociala roll får därför stor betydelse.
- Lärare i yrkesämnen har vanligen större undervisningsvolym och lägre lön än den genomsnittlige kärnämnesläraren.

- Genom de nära kontakterna med arbetslivet påverkas den gymnasiala yrkesutbildningen kontinuerligt, snabbt och djupgående av förändringar av produktionsmetoder och strukturer i arbetslivet.
- Den nära anknytningen av yrkesutbildningen till arbetslivet gör att eleverna vanligen ser sambandet mellan skola och arbetsliv och förstår nyttan av sin utbildning. Utvärderingar av olika program i gymnasieskolan har visat att eleverna på program med yrkesämnen anser sin utbildning vara mycket positiv och meningsfull. I täten ligger vård/omvårdnads- och jord/skog/naturbruksinriktningarna. Eleverna på Samhällsvetenskapligt eller Naturvetenskapligt program har inte samma positiva uppfattning om sin utbildning.
- Utbildningen på gymnasieskolans program med yrkesämnen skiljer sig på ett markant sätt från grundskolans utbildning. För vissa elever innebär övergången till en utbildning med yrkesämnen att de för första gången får uppleva att de utvecklas, att de är framgångsrika och duktiga. På programmen med yrkesämnen finns få av de elever som har de högsta betygen från grundskolan och många av de elever som har låga betyg.
- Eleverna på programmen med yrkesämnen kommer i högre grad än de som söker sig till övriga program från familjer som har kort utbildning och som därför inte kan ge sina barn allt det stöd i studierna som de kan behöva. Dessa program har också en större andel elever som har annat modersmål än svenska. Här finns också alla de program där ett av könen dominerar starkt.

Ser man slutligen på lärarnas bakgrund skiljer den sig hos lärarna i yrkesämnen från kollegornas inom andra ämnesområden på följande sätt.

- Lärarna i yrkesämnen skall ha lång erfarenhet av arbetslivet redan före lärarutbildningen.
- I gengäld är den teoretiska utbildningsnivån låg hos många av lärarna i yrkesämnen. En relativt stor andel av dem som nu verkar i skolan har inte fullständig gymnasieutbildning och många saknar t.ex. kunskaper i engelska. Av vissa lärare i yrkesämnen har det dock sedan länge krävts en högskoleexamen för anställning i yrket.
- Den som söker till utbildning av lärare i yrkesämnen har yrkeskunskaper och lång erfarenhet från arbetslivet och därigenom ett mycket tydligt alternativ till att bli lärare, nämligen att vara kvar inom yrket med kända arbetsuppgifter och en lönenivå som gör att det inte alltid förefaller lockande att kosta på sig en lärarutbildning. Detta påverkar rekryteringen till yrkeslärarutbildningarna.

Den nya gymnasieskolan med sina ökade inslag av kärnämnen, tillkomsten av nya yrkesämnen, nya kursplaner med nytt innehåll i gamla

ämnen och uppdelningen av stora yrkesämnen i flera delämnen ställer också krav på att lärare i yrkesämnen samarbetar med andra lärare för att ge eleverna den optimala utbildningen. En förutsättning för att eleverna på program med yrkesämnen skall få en bra undervisning är bl.a. att lärarna i yrkesämnen stöder undervisningen i kärnämnen och att lärarna i kärnämnen stöder undervisningen i yrkesämnen.

Förändringen av yrkesutbildningen till breda programområden innebär att det krävs flera specialkompetenser än vad en enskild lärare normalt har. Det åligger därför kommunen och närmast skolledningen att komponera det lärarlag som på bästa sätt uppfyller de alltmer komplexa kompetenskraven. På större skolor torde det vara lättare att klara det mesta inom den egna lärarkåren än på små skolor, som behöver hämta en del av kompetensen genom samverkan med andra skolor. Vissa specialkompetenser måste både stora och små skolor hämta från arbetslivet.

Inom främst de tekniskt/industriellt inriktade studievägarna kunde en yrkeslärare i den gamla gymnasieskolan undervisa i hela yrkesämnet. Det förekom emellertid även då att flera lärare med olika kompetenser undervisade inom ett ämnesområde. Det som är nytt nu är att man behöver ta in expertis utifrån som ett reguljärt inslag på alla program med yrkesämnen.

När det gäller utnyttjande av arbetslivets specialkompetens för undervisningen rör det sig oftast om kortare insatser. Det torde inte vara möjligt att kräva lärarutbildning av dessa specialister. En lärare i ett yrkesämne måste i sådant fall fungera som pedagogiskt stöd. Den ordinarie läraren bör därför ha en bred kunskap och dessutom ha tidsutrymme för en "handledarfunktion" i sin tjänstgöring.

Om experten/specialisten får frekventa och volymmässigt omfattande undervisningsuppdrag bör ansträngningar göras för att rekrytera denna person till läraryrket och till att genomgå lärarutbildning. En kombinerad lärar anställning och anställning i företaget skulle kunna leda till att värdefull kompetens överförs från arbetslivet till yrkesutbildningen i gymnasieskolan och vice versa.

Den aktuella utvecklingen i arbetslivet och de krav den ställer och kommer att ställa på yrkesutbildningen på gymnasienivå är naturligtvis grundläggande för lärarens uppgift och påverkar därmed också i hög grad utbildningen av lärare i yrkesämnen.

En lärare i yrkesämnen skall ha en bred kunskapsbas för att kunna hålla samman arbetslagets hela karaktärsämnesutbildning. Lärarens funktion är att vara ledare för både elevgruppen och i aktuella fall för lärarlaget, vilket innebär att läraren behöver en utbildning i ledarskap. Läraren skall ha en djup kunskap inom en del av karaktärsämnesblocket – så bred som möjligt. Läraren skall ha god pedagogisk förmåga,

beredskap för och förmåga till samverkan dels med kollegor inom karaktärsämnesblocket, dels med kollegor i kärnämnen samt ha förståelse för betydelsen av kompetensutveckling och vilja att deltaga i sådan. Utbildningen skall syfta till att läraren även skall kunna tjänstgöra utanför den kommunala skolan i andra utbildningsinstitutioner och i producerande företag med utbildningsuppgifter.

7.3 Nuvarande utbildning av lärare i yrkesämnen

För att antas till yrkeslärarutbildning krävdes tidigare dels en grundutbildning från yrkesskola, gymnasieskola eller lärlingsutbildning, dels en lång period av välmeriterad yrkesverksamhet. Lärarutbildningen består nu som då av 40 poäng praktisk-pedagogisk utbildning.

Utbildningen under arbete i företagen har setts som dessa lärares parallell till andra lärargruppers ämnesstudier i högskolan. Det är respektive universitet och högskola som beslutar hur många års yrkeserfarenhet som krävs för antagning. Tidigare skiftade kraven från två till fem år beroende på yrkesområde. Inom vårdområdet krävdes två år, inom handel och administration fyra år och inom industri- och hantverk fem år. Numera skiftar kraven i högre grad mellan de olika lärosätena. Det förekommer således krav på två år – i något fall skall de ha fullgjorts under de senaste fem åren, på fyra års allsidig och aktuell yrkeserfarenhet eller fyra år under de senaste 10 åren då sökande dessutom skall ha deltagit i kurser i t.ex. branschens regi, samt slutligen fem års allsidig yrkeserfarenhet.

Arbetslivets fortlöpande förändring och reformeringen av gymnasieskolan ledde till en översyn av utbildningen av lärare i yrkesämnen. I betänkandet Höj Ribban (SOU 1994:101) föreslogs en rad kvalitetshöjande åtgärder, bl.a. att lärare i yrkesämnen skulle ha 80 poäng i högskolekurser förutom grundutbildning, yrkeserfarenhet och den praktisk-pedagogiska utbildningen. Genom en ändring av examensordningen införde regeringen kravet på 60 poäng i "relevanta, yrkesinriktade högskolekurser" för gymnasielärarexamen i yrkesämnen. De höjda kraven motiverades med att lärarna själva borde ha utbildning på en högre nivå än den där de undervisar.

Yrkeslärargruppen är på många sätt heterogen. Tre grupper kan urskiljas, baserade på nivån för den grundutbildning som krävs för anställning inom respektive bransch.

Den första gruppen är lärarna i karaktärsämnena på följande program: Medieprogrammet, Naturbruksprogrammet och Omvårdnads-

programmet. För lärare inom denna grupp gäller att det sedan länge finns högskoleutbildning som ett naturligt led i utbildningen för yrkesverksamhet inom respektive bransch.Typexempel är omvårdnadslärarna, som alla har sjuksköterskeexamen eller motsvarande med minst tre års högskolestudier bakom sig. Det nytillkomna antagningskravet om 60 högskolepoäng har därför inte i praktiken inneburit några förändringar.

Den andra gruppen är lärarna för yrkesinriktade karaktärsämnen i Barn- och fritidsprogrammet, Handels- och administrationsprogrammet och Hotell- och resturangprogrammet. För vissa ämnen/ämnesområden finns naturlig högskoleutbildning inrättad sedan lång tid. För andra ämnen saknas i dagens läge relevant, fackinriktad högskoleutbildning. För karaktärsämnena på Estetiska programmet är lärarfrågan komplicerad vad beträffar högskoleutbildningen. För vissa inriktningar finns etablerad pedagogiskt inriktad grundutbildning, t.ex. när det gäller bild och musik. För andra inriktningar är det sämre ställt med högskoleutbildningsmöjligheterna. Det är i fortsättningen av vikt att gymnasieskolans behov av lärare inom dessa områden beaktas när de berörda högskolornas utbildningsinriktning och volym bestäms. För Medie- respektive Barn- och fritidsprogrammen finns till en del likartade problem.

Tredje gruppen slutligen är lärarna för karaktärsämnena i de tekniskt/industriellt inriktade gymnasieprogrammen Byggprogrammet, Elprogrammet, Energiprogrammet, Fordonsprogrammet, Hantverksprogrammet, Industriprogrammet och Livsmedelsprogrammet. För de branscher som programmen närmast betjänar har grundutbildningen för den kompetente yrkesarbetaren avslutats på gymnasienivå för att sedan kompletteras och finslipas under anställning inom respektive bransch. Den etablerade högskoleutbildningen inom branschområdet har varit inriktad på tekniker- och ingenjörsnivåerna och syftat till att ge kompetens för produktionsledning, produktutveckling o.dyl. Den har därför inte innefattat den "handgripliga", praktiska yrkeskunskapen. Ytterst få individer har skaffat sig den dubbla kunskapen genom att först gå ett yrkesinriktat program i gymnasieskolan och därefter ingenjörsutbildning på högskolan. Utmärkande för ingenjörsutbildningarna är också deras helhetskaraktär. Den praktiska möjligheten att studera enstaka kurser lämpade för kompletterande studier för yrkesarbetare saknas i hög grad.

Tekniker och ingenjörer har i allmänhet det breda meritspektrum som antagningskraven ställer. Möjligen kan den mer "hantverksmässiga" delen i grundutbildningen saknas eftersom den inte ingår som ett normalt inslag i ingenjörsutbildningen. De tekniker, ingenjörer och civilingenjörer som väljer att söka sig till läraruppgiften i gymnasieskolan är ett viktigt och positivt tillskott till lärargruppen. Kombinatio-

nen av tekniska och naturvetenskapliga ämnen med yrkesinriktat ämne förefaller särskilt lämplig för lärare med den bakgrunden. Personer med högre teknisk utbildning är dock synnerligen efterfrågade inom arbetslivet i övrigt. I konkurrensen om ingenjörerna har skolan haft svårt att erbjuda tillräckligt goda ekonomiska villkor. Detta torde kunna förklara varför så pass få tekniker och ingenjörer hittills sökt sig till gymnasieskolans läraruppgifter.

7.4 Prognos över tillgången på lärare i yrkesämnen fram till år 2011

Skolverket har gjort en prognos över tillgången på utbildade lärare i yrkesämnen 1996–2011.[96] Rapporten pekar på tre för tillgången helt avgörande faktorer. Först konstateras att gymnasieskolan nås av en "elevpuckel" under det första decenniet av 2000-talet. Det är det inledande 1990-talets "babyboom" som når gymnasieåldern. Samtidigt konstateras att medelåldern på yrkeslärarkåren är hög och att uppemot hälften av lärarna i yrkesämnen går i pension under det närmaste decenniet. Den tredje avgörande faktorn gäller ansökningsvolymen till yrkeslärarutbildningarna. Denna har minskat radikalt de senaste åren till följd av försämrat studiestöd och det kompetenshinder som kravet på 60 högskolepoäng utgör. Det finns således en stor risk för brist på lärare i yrkesämnen under det inledande decenniet av 2000-talet.

Mycket stor risk för lärarbrist bedöms gälla för de industriellt och merkantilt inriktade programmen Byggprogrammet, Elprogrammet, Fordonsprogrammet, Handels- och administrationsprogrammet, Hantverksprogrammet (exklusive frisörer), Hotell- och restaurangprogrammet, Industriprogrammet och Livsmedelsprogrammet.

Stor risk för brist på lärare i yrkesämnen befaras för Energiprogrammet, Naturbruksprogrammet och Omvårdnadsprogrammet.

Medieprogrammet samt Barn- och fritidsprogrammet bedöms ha en *balanserad tillgång* på lärare.

Prognosen som alltså visar en markant bristsituation utgår i stort från att antagningen till lärarutbildningen skall ligga på 1996 års nivå. En kontroll av antagningstalen till höstterminerna 1997 och 1998, dvs. efter det att kravet om 60 högskolepoäng införts, visar emellertid att antagningen blivit lägre. För grupperna med befarad risk för lärarbrist har antagningen sjunkit till mellan 47 % och 50 % av 1996 års volym. Den grupp som bedöms ha balanserad tillgång har haft en svag ökning.

[96] Utbildningsbehovet av lärare i yrkesämnen. Skolverkets rapport nr 143.

Programmen redovisas här grupperade efter Skolverkets bedömning av risken för brist på utbildade lärare.

Antal antagna till lärarutbildning:

Program	ht -96	ht -97	ht -98
Mycket stor risk för lärarbrist			
Handels- och administrationsp.	53	18	8
Byggprogrammet	18	4	6
Elprogrammet	6	3	4
Fordonsprogrammet	5	9	6
Hantverksprogrammet	21	21	14
Hotell- och Restaurangp.	29	15	18
Industriprogrammet	18	9	8
Livsmedelsprogrammet	5		7
Stor risk för lärarbrist			
Energiprogrammet	5	1	5
Naturbruksprogrammet	50	43	49
Omvårdnadsprogrammet	175	150	67[97]
Balanserad tillgång			
Medieprogrammet	23	20	39
Barn- och fritidsprogrammet	60	<60	54

Höjningen av kraven med 60 högskolepoäng för lärare i yrkesämnen har till synes fått negativa effekter på rekryteringen. Samtidigt kan det konstateras att antagningen inte uteblivit helt för något programområde. Det finns för samtliga programinriktningar ett antal sökande som uppfyller alla de tre antagningskraven, dvs. grundutbildning, erfarenhet från yrkesverksamhet samt minst 60 poäng i yrkesrelevanta högskolestudier. Denna grupp med komplett meritprofil kan alltså rekryteras till yrkeslärarutbildningen, men inte tillnärmelsevis i tillräckligt antal. För att undvika brist på lärare i yrkesämnen på de program där Skolverket nu förutser en sådan utveckling skulle det behövas en tredubbling av antagningen till lärarutbildning.

Den grupp ur vilken lärare i yrkesämnen huvudsakligen rekryteras har inte högskoleutbildning i dag och högskolan har inte alltid utbildningar som lämpar sig för yrkesarbetare som vill bli lärare. Det paradoxala har således inträffat att en vällovlig, kompetens- och kvalitets-

[97] (inkl. 29 vt i Göteborg)

doxala har således inträffat att en vällovlig, kompetens- och kvalitetshöjande reform i praktiken får en motsatt effekt. Utbildas inte tillräckligt många lärare i yrkesämnen för att fylla vakanserna i skolorna kommer dessa att besättas med vikarier utan någon lärarutbildning alls.

7.5 Kravet på 60 poäng i högskolekurser

Motiven

För att bli lärare i yrkesämnen krävs i dag utöver omfattande yrkeserfarenhet relevanta högskoleinriktade högskolekurser om minst 60 poäng samt 40 poäng praktisk-pedagogisk utbildning.[98] De flesta högskolor anger dessa "relevanta yrkesinriktade högskolekurser" som ett särskilt behörighetskrav för antagning till gymnasielärarutbildning i yrkesämnen.Vid de tre–fyra antagningstillfällen då det nya antagningskravet gällt har tolkningen i stort sett varit att det skall vara kurser i detfackinriktade ämnet med så nära anknytning som möjligt till det gymnasieämne som undervisningen skall omfatta.

En lärare får en viktig del av sin legitimitet genom gedigna kunskaper inom det ämne/ämnesområde som undervisningen skall avse. För lärare i yrkesämnen representerar just kunskaperna inom yrkesområdet och erfarenheterna från ett antal års arbete i yrket denna del av legitimiteten. Kraven på kompetens i arbetslivet har höjts. Som en följd av detta har utbildningen inom gymnasieskolan förändrats. Lärarutbildningskommittén anser därför att en lärare i yrkesämnen bör ha bredare och djupare kompetens än den man får genom grundläggande studier i yrkesämnen i gymnasieskolan och yrkeserfarenhet. Kommittén anser således att det finns skäl för att ha kvar kraven på eftergymnasiala studier. Kommittén anser dock att det finns anledning att analysera vilken inriktning dessa studier bör ha.

Det kan knappast ha föresvävat någon att de potentiella lärarstudenterna i sina yrkesspecifika högskolestudier skall förkovra sig i den praktiska kompetensen. Den finslipande och färdigutvecklande kunskapen i t.ex. VVS-teknik har den blivande läraren tillägnat sig i praktiskt utövande av yrket i arbetslivet. Det är inte heller denna praktiska inriktning som tekniska högskolekurser har utan huvudsakligen fackteoretiska kunskaper, där materialkunskap, hållfasthetsberäkning och liknande förs till en högre nivå. Högskolestudierna kommer alltså att innebära att en högre "fackteoretisk" kompetens tillförs.

[98] Högskoleförordningen. Bilaga 2 - Examensordning. 15. Gymnasielärarexamen

Eftersom läraren i ett yrkesämnen skall undervisa på ett program som täcker ett bredare kompetensområde än vad hon eller han själv lärde sig under sina gymnasiestudier skulle det vara en fördel om högskolestudierna gällde andra inriktningar inom programmets karaktärsämne, t.ex. processteknik för verkstadsmekanikern. Inom ett sådant nytt ämnesområde har emellertid den blivande läraren inte någon grundutbildning eller yrkeserfarenhet och är således vare sig formellt eller reellt kompetent att bedriva högskolestudier. Att först även skaffa sig sådan kompetens kräver en så stor tids- och resursinsats att det inte är ett realistiskt alternativ.

En kompetensvinst med högskolestudier som ofta framhålls är att studenterna får bedriva forskningsbaserade studier, bli förtrogna med högskolemetodik och själv söka finna vad som är väsentligt osv. Kommittén delar den uppfattningen men vill samtidigt påpeka att även lärare i yrkesämnen får sin lärarutbildning inom högskolan. Det kan således inte vara "högskolemässigheten" eller statusskäl som är motivet för att lärare i yrkesämnen skall ha 60 poäng från högskolekurser. Som framgått av inledningen av detta kapitel finns det tyvärr fortfarande statusskillnader både mellan olika studievägar i gymnasieskolan och mellan olika kategorier lärare. De kunskaper som en yrkesman tillägnat sig genom långvarig yrkeserfarenhet och i förekommande fall fortbildning inom yrket har gjort henne eller honom mycket kvalificerad inom yrkesämnet. Sådana kunskaper och erfarenheter förtjänar enligt kommitténs bedömning lika hög status som kunskaper inhämtade genom högskolestudier.

Kommittén anser att eftergymnasiala studier bör göra en lärare i yrkesämnen mer fackteoretiskt kompetent. Detta behövs t.ex. för att läraren skall kunna analysera skeenden och förklara orsakssamband för eleverna. Läraren skall också ha kunskap om yrkets utveckling och yrket i ett samhällsperspektiv. Vidare bör läraren ha aktuella kunskaper om arbetsorganisation inom branschen. Lärarna i yrkesämnen bör således ha en bredare och djupare yrkesmässig kompetens än vad man får genom gymnasiala studier och yrkesefarenhet men det är inte fråga om att göra dem till en annan kategori lärare. Lärarutbildningskommittén anser därför att relevansen i 60 poäng högskolestudier bör bedömas med utgångspunkten att studierna skall göra lärarna mera fackteoretiskt kompetenta.

Högskolan har i dag inte många fackteoretiska kurser. Frågan är också vilken eftergymnasial utbildning som gör en lärare i yrkesämnen mera kompetent inom yrkesområdet även om man, vilket kommittén förordar, gör en något vidare tolkning än i dag av vad som är relevanta yrkesinriktade högskolekurser.

Eftergymnasial utbildning inom tekniskt-industriella området

Det har visat sig vara svårast att rekrytera lärarstudenter till det tekniskt-industriella området beroende på att de ofta saknar 60 poäng i relevanta yrkesinriktade högskolekurser. Enligt kommitténs bedömning finns det inom detta område tre eftergymnasiala utbildningsformer som skulle kunna ge den efterfrågade påbyggnadsutbildningen, nämligen utbildningen till högskoleingenjör, yrkesteknisk högskolutbildning och kvalificerad yrkesutbildning. Nedan beskrivs dessa tre utbildningsformer mot bakgrunden av utbildningsbehov hos lärare i yrkesämnen.

Högskoleingenjör

Utbildningen till högskoleingenjör omfattar i allmänhet 120 högskolepoäng men det finns även högskoleingenjörsutbildningar som omfattar 80, 160 och 180 poäng. Som särskilda behörighetskrav gäller matematik D, Fysik B och Kemi A, dvs. kurser som ingår i Naturvetenskapsprogrammet men normalt inte i ett program med yrkesämnen. Ingenjörsutbildningen bedrivs av 26 högskolor i landet. I många fall finns undervisningen förlagd också till filialer på närliggande orter. Den geografiska spridningen är sålunda ganska stor. I Norrland har fyra högskolor denna utbildning. Högskoleingenjörsutbildningen är organiserad med ett mycket stort antal inriktningar. Det största antalet, nämligen 15–20, har Mitthögskolan och Mälardalens högskola medan KTH och Chalmers erbjuder 5–6 inriktningar. Det finns relevanta inriktningar för alla gymnasieprogram med tekniskt inriktade yrkesämnen. Högskoleingenjörsutbildningen läses vanligen som en hel utbildning men i mån av plats kan även enstaka kurser studeras.

Lärarutbildningskommittén konstaterar att utbildningen till högskoleingenjör är en bra komplettering för en yrkesarbetare som vill bli lärare i yrkesämnen. Endast ett fåtal av dem som utbildar sig till lärare är högskoleingenjörer. Två förhållanden påverkar detta. Personer med yrkesutbildning och långvarig yrkeserfarenhet har mycket sällan den behörighet som fordras för att bli antagna till utbildningen av högskoleingenjörer. Högskoleingenjörer är dessutom eftersökta på arbetsmarknaden och erbjuds därför anställningar i ett löneläge med vilket skolan inte kan konkurrera.

Yrkesteknisk högskola, YTH

Sedan några decennier finns yrkesteknisk högskoleutbildning organiserad som en eftergymnasial påbyggnad efter dels den gymnasiala grundutbildningen, dels yrkeserfarenhet från arbetslivet. Vid tretton högskolor erbjuds yrkesteknisk högskoleutbildning om 60 poäng. I något fall är utbildningen på 80 poäng. Industriinriktad utbildning bedrivs på tretton högskoleorter. Tio av dem har verkstadsteknisk inriktning. På två av högskolorna ges utbildning med merkantil inriktning, administration och ekonomi respektive kontor. Ca 800 studenter studerar vid yrkesteknisk högskola.

Utbildningen vid den yrkestekniska högskolan synes vara skräddarsydd som underlag för en lärarutbildning i yrkesämnen. Utbildningen har dock för närvarande inte tillräcklig volym för att kunna lösa bristsituationen när det gäller eftergymnasial utbildning för blivande lärare i yrkesämnen.

Kvalificerad yrkesutbildning, KY

1996 beslöt riksdagen om försök med kvalificerad yrkesutbildning med stark arbetsplatsintegrering. KY anknyter till den polytekniska utbildningstraditionen. Regeringen framhöll i propositionen om kvalificerad yrkesutbildning m.m. (prop. 1995/96: 145) bl.a. följande: "Utbildningen skall inte vara akademisk i traditionell mening och den skall i väsentliga delar handla om att praktiskt tillämpa känd kunskap och känd teknik. Den skall ge en fördjupad eller specialiserad yrkeskompetens, vilket innebär att eleven skall lära sig att behärska både den teoretiska grunden och den praktiska tillämpningen. Detta kan förverkligas genom en nära knytning av utbildningen till arbetslivet och i många fall genom att lärandet sker i arbete i en lärande organisation." ... "Kritiskt och kreativt tänkande samt att lära sig se helheter och processer är därför väsentliga inslag i denna utbildning".

KY, som nu funnits i ett par år, är alltså eftergymnasial och riktar sig till dem som har en yrkesutbildning och som genom yrkeserfarenhet byggt upp ett stort kunnande inom sitt yrkesområde. Utbildningen anknyter till arbetslivets behov av arbetskraft med högre kompetens och vill utnyttja det arbetsplatsförlagda lärandet. Därför skall också en stor del av utbildningen ske på arbetsplats. Olika anordnare tillåts, såsom myndigheter, skolor och företag. Utbildningen skall dock alltid ledas av en grupp med obligatorisk representation från högskolan, kommunala

vuxenutbildningen och de delar av arbetslivet som berörs av utbildningen.[99]

Den kvalificerade yrkesutbildningen är eftergymnasial men inte högskoleutbildning. Genomförd utbildning om 80 poäng ger kvalificerad yrkesutbildningsexamen. Samma typ av poängsystem som i högskolan tillämpas, dvs. en veckas studier ger en poäng men det är i normalfallet inte fråga om högskolepoäng. I vissa av kurserna sker samverkan med reguljär högskola och för dessa ges högskolepoäng. För att få deltaga i kvalificerad yrkesutbildning krävs genomgånget nationellt program eller motsvarande kunskaper. Det kan dessutom ställas särskilda behörighetskrav i form av kunskaper i ämne eller yrkeserfarenhet.

År 1998/99 ges 216 olika KY-kurser i intervallet 20–120 poäng på drygt 100 orter i landet. Även på ganska små orter som Ockelbo, Gimo, Olofström, Moheda, Reftele, Aneby, Alfta och Färgelanda anordnas kvalificerade yrkesutbildningar. KY har alltså en avsevärt större spridning än YTH.

Intresset för KY är stort, vilket sannolikt beror på att det är möjligt att snabbt skapa utbildningar så att de motsvarar arbetsmarknadens aktuella efterfrågan på utbildade med vissa kompetenser. Det finns KY-utbildningar som anknyter till samtliga gymnasieprogram som finns i dag samt dessutom ett antal som inte har någon motsvarighet i gymnasieskolans nuvarande program. Totala antalet studerande i kvalificerad yrkesutbildning under innevarande år 1999 beräknas till 12 000.

Kvalificerad yrkesutbildning ger sålunda en påbyggnadsutbildning av kvalificerad karaktär för yrkeserfarna inom yrkesarbetarkategorin. Den medverkar till att höja yrkeskunskapen inom respektive yrkesområde och anknyter till aktuella behov i det moderna arbetslivet. KY-utbildningen synes ge just den högre fackkompetens som eftersträvas för utbildning till lärare i yrkesämnen. Utbudet är stort och täcker alla de programinriktningar där bristen på lärare kommer att vara som störst och där högskoleutbildningar är sällsynta eller svårtillgängliga.

Förslag

Den typ av kurser som är lämpade för yrkesarbetare inom tekniskt-industriella området som önskar höja sin yrkeskompetens, dvs. den största rekryteringsgruppen för lärarutbildning i yrkesämnen, ges i första hand i de tre just angivna eftergymnasiala utbildningarna till

[99] 23 § Förordning (1996:372) om en försöksverksamhet med viss kvalificerad yrkesutbildning.

högskoleingenjör, yrkesteknisk högskola och kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning. Alla tre utbildningarna är enligt kommitténs bedömning lämpliga som påbyggnad på gymnasial utbildning för den som önskar söka till utbildningen av lärare för yrkesämnen. Lärarutbildningskommittén föreslår således att också studier inom kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning skall godtas som krav parallellt med de nuvarande 60 poängen i "relevanta, yrkesinriktade högskolekurser".

7.6 Förslag om utbildning av lärare i yrkesämnen

Kommittén har i kapitel 3 Det nya läraruppdraget redovisat de kompetenser som alla lärare bör ha. De gäller således också lärarna i yrkesämnen. Det kommittén framhållit om lärarutbildningarnas uppdrag (kapitel 4) och om den nya lärarutbildningens struktur (kapitel 6) är relevant också för lärarna i yrkesämnen.

Även lärarna i yrkesämnen skall enligt kommitténs förslag ha det allmänna utbildningsområdet om 60 poäng. De kompetenser som erhålls genom detta är enligt kommittén en omistlig del av en lärares utbildning. Det är också av särskilt värde att lärarstudenter får möjlighet att lära känna lärare inom andra ämnen och få respekt för den kompetens de besitter. Med hänsyn till det kommittén berört inledningsvis i detta kapitel om statusskillnader mellan olika program i gymnasieskolan och mellan olika lärargrupper är det av särskilt stor betydelse att studenter som siktar på en tjänst som lärare i gymnasieskolan genomgår delar av sin lärarutbildning tillsammans. Respekten för varandras kompetenser är en förutsättning för att lärare i kärnämnen och lärare i yrkesämnen skall kunna samverka.

I likhet med alla övriga lärarstudenter skall de studenter som ämnar bli lärare i yrkesämnen anknyta studierna i det allmänna utbildningsområdet till sina ämnen/ämnesområden.

För att bli lärare i yrkesämnen bör således enligt kommitténs förslag följande krav uppfyllas.

- För det första bör det krävas grundutbildning inom yrkesområdet. Denna kan ha skett vid gymnasieskola eller motsvarande alternativt genom en grundutbildning vid högskola. Kommittén vill särskilt hänvisa till förslagen om validering av yrkeskunskaper från utländska utbildningar.[100]

[100] SOU 1998:165 Validering av yrkeskunskaper från utländska utbildningar.

- För det andra bör det krävas omfattande yrkeserfarenhet. Lärarutbildningskommittén har övervägt ett förslag om att kravet på yrkeserfarenhet borde anges i ett visst antal år men avstått från detta. Kommittén anser att det även i fortsättningen bör vara möjligt att ta hänsyn till de skilda förhållandena inom olika branscher bl.a. i fråga om hur länge man stannar på en arbetsplats. Av samma skäl vill kommittén inte heller reglera om yrkeserfarenheten skall ligga före eller efter de postgymnasiala studierna.
- För det tredje bör det krävas minst 60 poäng eftergymnasiala studier. Dessa kan utgöras av en högskoleutbildning till t.ex. sjuksköterska, högskoleingenjör eller studier vid yrkesteknisk högskola. Lärarutbildningskommittén anser att den kvalificerade eftergymnasiala yrkesutbildningen är en mycket lämplig utbildning för blivande lärare i yrkesämnen. Den leder just till den avsedda fördjupade kompetensen inom yrkesområdet genom att utbildningen innehåller såväl teori som lärande i arbetet. Kommittén föreslår därför att poäng från kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning skall anses motsvara högskolepoäng vid antagning till lärarutbildning.
- För ett antal av de utbildningar som kan komma ifråga är utbildningen mer omfattande än 60 poäng. Som framgått fordras t.ex. 80 poäng för kvalificerad yrkesutbildningsexamen. Utbildningen till sjuksköterska omfattar 120 poäng. Kommittén anser självfallet att studenterna bör ha fullföljt sina yrkesstudier fram till examen. Det innebär att lärare inom olika yrkeskategorier kommer att ha olika lång utbildning. Kommittén föreslår således att kraven för examen som lärare i yrkesämnen skall formuleras "en relevant yrkesinriktad högskoleutbildning eller, om sådan inte finns, relevanta yrkesinriktade högskolekurser om minst 60 poäng".
- För det fjärde bör liksom andra lärare också lärarna i yrkesämnen ha det allmänna utbildningsområdet som omfattar kunskaper om lärande, socialisation, värdegrund, läraryrkets samhällsuppdrag och centrala, tvärvetenskapliga ämnesstudier. Denna kärna av kunskaper omfattar 60 poäng. Som framgått av kommitténs förslag till struktur för ny lärarutbildning ingår där också verksamhetsförlagd utbildning.

Den sammanlagda omfattningen av lärarutbildningen för en lärare i yrkesämnen blir således minst 120 poäng. Det bör naturligtvis vara möjligt för lärare i yrkesämnen att dessutom läsa en inriktning, t.ex. specialpedagogik, och en specialisering. Kommittén anser att det i och för sig vore önskvärt om lärarexamen också för lärarna i yrkesämnen liksom för övriga lärare i gymnasial utbildning kunde omfatta minst 180 poäng. Kommittén vill emellertid framhålla att lärarna i yrkesäm-

nen utöver de 120 poängen skall ha en omfattande yrkeserfarenhet. Denna kan dock inte tillgodoräknas som högskolepoäng. Kommittén bedömer det därför som orimligt att av lärarna i yrkesämnen kräva mer omfattande eftergymnasial utbildning.

Eftersom den dominerande gruppen av potentiella sökande till lärarutbildning, framförallt i industrianknutna yrkesämnen, inte har studerat till högskoleingenjör, inom YTH eller KY bör det finnas en alternativ studieväg som innefattar relevanta eftergymnasiala kurser med lämplig fackteoretisk inriktning. Det ankommer därvid på respektive högskola med lärarutbildning att inom sig eller genom samverkan med andra utbildningsanordnare erbjuda dessa kurser.

7.7 Övriga förslag beträffande utbildning av lärare i yrkesämnen

Tillgodoräknande av tid som yrkeserfarenhet

Sökande till lärarutbildning i yrkesämnen som på ett välmeriterat sätt tjänstgjort som lärare i gymnasieskolan utan att ha lärarutbildning bör på något sätt få tillgodoräkna sig sin lärartjänstgöring vid ansökan till lärarutbildning. De som inte har tillräcklig tid av yrkeserfarenhet bör få tillgodoräkna sig del av sin lärartjänstgöring inom bedömningsgrunden yrkesverksamhet. Förslagsvis bör halva tiden av lärartjänstgöringen få räknas in som relevant yrkeserfarenhet, dock högst motsvarande två års yrkeserfarenhet från arbetslivet i övrigt.

Studier på deltid

Eftersom de som söker till utbildningen av lärare i yrkesämnen både skall ha en grundutbildning och en flera år lång yrkesverksamhet har de ofta hunnit skaffa sig en annan social situation än studenter som går raka vägen från gymnasieskolan till högskolan. De har familj, bostadsförhållandena är vanligen ordnade på ett mer permanent sätt och till rätt hög kostnad etc. Dessa faktorer måste man ta hänsyn till då man organiserar lärarutbildningen genom att ge möjlighet till studier på deltid. Deltidsmodellen möjliggör en anställning på resterande tid i företag eller i en skola och lättar därmed finansieringsbördan för studenten.

Möjlighet till distansutbildning skall alltid ges när så kan ske med bibehållen utbildningskvalitet för att underlätta för dem, som måste stanna på hemorten för att arbeta på deltid. Kombinationen av lärartjänstgöring och yrkeslärarutbildning förekommer relativt frekvent.

Yrkesverksamhet i företag jämsides med lärarutbildning på deltid bör också bli vanlig.

Samverkan med yrkeslivet

Arbetslivets organisationer har ett naturligt intresse att engagera sig för yrkeslärarnas utbildning eftersom eleverna efter slutförd utbildning på program med yrkesämnen går till produktionsanställning eller lärlingsanställning för färdigutbildning i arbetslivet.

Yrkesnämnderna, dvs. partssammansatta organ i branscherna med utbildningsfrågor som huvudsakligt verksamhetsområde, har spelat en mycket viktig roll för utvecklingen av gymnasieskolans utbildningar. Också lärarutbildningarna bör kunna utnyttja dem som stöd. För de branschområden som saknar yrkesnämnder bör parterna sträva efter att den luckan tätas. Det förefaller naturligt att också ett rikstäckande samrådsorgan för yrkeslärarutbildningarna upprättas mellan arbetslivets parter, t.ex. Centrala yrkesnämnden, och högskolorna för lärarutbildning för att göra samverkan reguljär och verkningsfull.

Ett lokalt samverkansorgan, programråd eller dylikt, finns i många kommuner med gymnasieskola. Ett sådant samverkansorgan bör föra dialog mellan skola och arbetsliv också om lärarnas kompetensutveckling. Engagemanget hos företag och andra arbetsplatser för elevernas APU bör utnyttjas för att på ett naturligt sätt också ge lärarna i yrkesämnen möjlighet att följa med i utvecklingen av teknik och arbetsformer inom respektive bransch.

Företagens anställda med spetskunskap inom yrket bör, som kommittén berört i inledningen av detta kapitel, utnyttjas för kompletterande utbildningsinsatser i gymnasieskolan. Detta kan t.ex. vara utbildade handledare, eftersom dessa har viss pedagogisk utbildning och erfarenhet. En kombination av anställning i företag och anställning i skolan kan, som kommittén framhållit, leda till att värdefull kompetens förs över från arbetslivet till yrkesutbildningen i gymnasieskolan och vice versa. Det kan förmodligen också leda till att vissa som fullgjort utbildningsinsatser i skolan på sikt kan rekryteras till lärarutbildning och därefter till fast tjänst som lärare.

7.8 Kompetensutveckling för verksamma lärare i yrkesämnen

Lärarna i yrkesämnen i gymnasial utbildning är en stor grupp med ett mycket diversifierat utvecklingsbehov när det gäller ämneskompetens. Ofta finns få lärare med samma yrkesinriktning på en skola eller i en kommun, i vissa fall kanske endast en lärare. Det kan då vara svårt för denne att hävda sina behov av kompetensutveckling i konkurrens med övriga lärare – i synnerhet som det inte alltid finns tillgång till kompetensutveckling särskilt anpassad för yrkesområdet i fråga. Lärarutbildningskommittén föreslår att behovet av mera sammanhängande kompetensutvecklingsinsatser kartläggs i samverkan mellan skolor, branschföreträdare och företrädare för högskolor med lärarutbildning i yrkesämnen. Detta kan t.ex. ske inom ramen för regionala utvecklingscentra.

Kunskaperna om det nya finns i arbetslivet. Kompetensutveckling för lärare i yrkesämnen bör därför baseras på ett nära samarbete mellan skolan och arbetslivet. Möjligheterna för lärare att i samband med elevernas arbetsplatsförlagda utbildning få kontakt med utvecklingen av ny teknik m.m. borde utnyttjas i högre grad. Denna form av kompetensutveckling borde vara ett reguljärt inslag i arbetet. Lärarutbildningskommittén anser att det är avgörande för att en lärare i yrkesämnen skall kunna följa med i utvecklingen inom sin bransch att han eller hon har stöd av rektor att få organisera sin tid så att detta blir möjligt. En form av kompetensutveckling som visat sig särskilt verkningsfull för lärare i yrkesämnen är yrkesstudier, vilket innebär att läraren tjänstgör en tid på en arbetsplats inom yrkesområdet. Lärarutbildningskommittén förutsätter att sådana studier prioriteras högt vid bedömningen av hur resurserna för kompetensutveckling skall användas.

Yrkesstudierna skulle kunna organiseras i samarbete mellan skola, företag och högskola och innehålla systematiska studier av arbetsprocesser. Härigenom kan läraren tillägna sig en metod att beskriva, analysera och förstå hur arbetsprocessen utvecklas inom yrkesområdet och kan därigenom både utveckla sitt yrkeskunnande och tillgodose sitt behov av kompetensutveckling.

Kommittén vill också peka på den möjlighet till kompetensutveckling av verksamma lärare som det innebär när en skola engagerar en yrkesverksam som lärare under kortare avsnitt av en utbildning. Kombinerade tjänster i företag och i skola är en ordning som samtidigt på ett positivt sätt kan bidra till kompetensutvecklingen av de i skolan verksamma lärarna.

Slutligen vill kommittén nämna det självklara förhållandet att också lärarna i yrkesämnen skall delta i det gemensamma arbetet med att utveckla kompetensen inom arbetslaget. Det blir allt vanligare med arbetslag bestående av lärare i både kärnämnen och yrkesämnen. Detta gäller emellertid ännu inte överallt, varför det behövs en fortsatt utveckling därvidlag.

7.9 Högre studier och forskning för lärare i yrkesämnen

För studenter med en gymnasielärarexamen som mål finns liksom för alla andra studenter en formell möjlighet till forskarutbildning. Att så ytterligt få inom gruppen lärare i yrkesämnen har utnyttjat denna möjlighet hänger givetvis samman med en rad praktiska problem eller hinder. Avsaknaden av en forskarkultur inom gruppen lärare i yrkesämnen beror främst på den egna korta och starkt nyttobetonade grundutbildningen. Inom gruppen finns därför en avvaktande attityd till högre utbildning och forskning som det för individen kan vara svårt att bryta sig ur. De exempel på forskning som skulle kunna tjäna som inspirerande förebilder berör nästan aldrig den verklighet som lärarna i yrkesämnen arbetar i.

Lärarutbildningskommittén anser att det finns ett stort behov av yrkespedagogisk forskning och att läget inte är tillfredsställande i dag. Detta behov påtalades redan 1964 och senast i betänkandet Höj Ribban.[101] Det finns forskning om arbetslivet inom bl.a. Arbetslivscentrum men vare sig en aktiv forskningsmiljö eller en professur med yrkespedagogisk inriktning. I och för sig förekommer enstaka forskningsprojekt men den samlade bilden pekar på behovet av omfattande insatser.

Ett motiv för forskning inom området är att yrkespedagogisk utbildning utövas i mindre utsträckning i lärosalar jämfört med traditionell ämnesutbildning, vilket leder till andra villkor för lärande. Hur kopplas elevernas lärande på arbetsplatser till undervisningen i skolan? Hur sker samspelet mellan yrkesämnen och kärnämnen? Hur läggs här grunden till kompetensutveckling, dvs. hur utvecklas deltagarnas förmåga att klara av olika typer av situationer och uppgifter relaterade till en yrkesutövning? Frågeställningarna berör huruvida utbildningssystemet verkligen stöder individen att förbereda sig inför yrkesperioder i perspektivet livslångt lärande.

[101] SOU 1994:101 Höj Ribban. Lärarkompetens för yrkesutbildning, s. 114 ff.

När arbetslivet omvandlas, gamla yrken upphör eller förändras och nya utvecklas, förändras också yrkesutbildningen. Den yrkespedagogiska forskningen kan bidra till att fördjupa kunskapen om relationen mellan arbetsliv och utbildning. Den historiska och komparativa dimensionen är viktig i detta sammanhang. Det är också en angelägen kunskap för lärare på gymnasie- och högskolenivå, som skall kunna relatera undervisningen till denna omvandling. Det behövs dessutom jämförande studier av yrkesutbildningarna i Europa.

Mot denna bakgrund föreslår Lärarutbildningskommittén att de högskolor som i dag svarar för utbildning av lärare i yrkesämnen utvecklar aktiva forskningsmiljöer, bl.a. genom inrättande av ett antal professurer med inriktning mot yrkespedagogik och lärarutbildning för yrkesämnen. I och med den uttalade kopplingen mellan utbildning och arbetsliv ser Lärarutbildningskommittén det som naturligt att man i dessa forskningsmiljöer aktivt samspelar med olika intressenter inom arbetslivet. Här finns goda möjligheter att utveckla en verksamhetsnära och tilllämpbar forskning som kan föras in i lärarutbildningen. Vidare bör forskarutbildningsprogram utvecklas i nära samverkan med företrädare för arbetslivet. Doktorander och forskare kan då arbeta med forsknings- och utvecklingsfrågor som utgör en brygga mellan arbetsliv och utbildning.

Antagningskriteriet 60 högskolepoäng kan långsiktigt skapa en mer positiv attityd till forskarutbildning och forskning hos lärarna i yrkesämnen. De här angivna åtgärderna skulle förmodligen också ha en allmänt statushöjande effekt för yrkesutbildningsområdet.

Det är självklart att disputerade lärare i yrkesämnen skall kunna få lektorstjänst. Skollagen anger (2 kap. 3 §) att varje kommun och landsting skall sträva efter att för undervisningen i gymnasieskolan, gymnasial vuxenutbildning och påbyggnadsutbildning anställa lärare som har forskarutbildning.

7.10 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag

- För att bli lärare i yrkesämnen bör krävas grundutbildning inom yrket, omfattande yrkeserfarenhet, fullföljd relevant yrkesinriktad högskoleutbildning eller, om sådan inte finns, relevanta yrkesinriktade högskolekurser om minst 60 poäng samt det allmänna utbildningsområdet som alla lärare kommer att ha. Poäng från kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning skall anses motsvara högskolepoäng vid antagning till lärarutbildning. Genom att omfattningen av den yrkesinriktade högskoleutbildningen varierar mellan yrkena kommer lärare inom olika yrkeskategorier att ha olika lång utbildning.
- De eftergymnasiala studierna bör ha fackteoretisk inriktning av relevans för yrkesområdet och antingen vara genomförda före antagningen till lärarutbildningen eller ingå i lärarutbildningen. Lärarexamen kommer således för lärare i yrkesämnen att omfatta minst 120 poäng.
- Personer som tjänstgjort som lärare i yrkesämnen utan att ha lärarutbildning bör få tillgodoräkna högst två år som yrkeserfarenhet vid ansökan till lärarutbildning.
- Lärarutbildning bör ges också på deltid och kunna följas på distans.
- Yrkesnämnder bör utnyttjas av högskolorna som stöd för utbildningen av lärare i yrkesämnen. Det bör också inrättas ett samrådsorgan mellan högskolorna och arbetslivets parter, t.ex. Centrala Yrkesnämnden.
- Kommittén föreslår att behovet av kompetensutvecklingsinsatser kartläggs i samverkan mellan skolor, branschföreträdare och företrädare för högskolor med utbildning av lärare i yrkesämnen. Detta kan t.ex. ske inom ramen för regionala utvecklingscentra.
- Kommittén förutsätter att yrkesstudier som kompetensutveckling för lärare i yrkesämnen prioriteras högt vid bedömningen av hur resurser för kompetensutveckling skall användas i kommunerna. Kommittén förutsätter vidare att lärarna i yrkesämnen deltar i det gemensamma arbetet med att utveckla kompetensen inom arbetslaget på respektive skola.
- Högskolorna som utbildar lärare i yrkesämnen bör utveckla aktiva forskningsmiljöer bl.a. genom att inrätta professurer med inriktning mot yrkespedagogik och lärarutbildning i yrkesämnen.

8 Nya lärarexamina

8.1 Bakgrund

I nu gällande högskoleförordning (bilaga 2 – Examensordning) och i Förordning för Sveriges lantbruksuniversitet (bilaga) regleras vilka examina som får avläggas inom grundläggande högskoleutbildning och vilka krav som skall uppfyllas för respektive examen. Dessa krav uttrycks i en examensbeskrivning för respektive examen. Examensordningen består för närvarande av examensbeskrivningar för tre generella examina (magister-, kandidat- och högskoleexamen) samt för 42 yrkesexamina. I bilagan till Förordning för Sveriges lantbruksuniversitet återfinns examensbeskrivningar för ytterligare 10 yrkesexamina. Av de förstnämnda yrkesexamina är tolv lärarexamina; barn- och ungdomspedagogisk examen, bildlärarexamen, flyglärarexamen, folkhögskollärarexamen, grundskollärarexamen, gymnasielärarexamen, hushållslärarexamen, idrottslärarexamen, musiklärarexamen, slöjdlärarexamen, specialpedagogexamen, studie- och yrkesvägledarexamen. (Lydelsen framgår av bilaga 4 till betänkandet.)

Examensordningen trädde i kraft 1 juli 1993 och var en del av en högskolereform med ny högskolelag och ny högskoleförordning. Den ersatte då de tidigare gällande utbildningsplanerna med föreskrifter om uppläggning av och innehåll i de olika utbildningslinjerna. För just lärarutbildningsområdet var dessa tidigare utbildningsplaner centralt fastställda, relativt omfattande och detaljerade. Högskolereformen innebar i stort bl.a. att linjerna avskaffades och att målstyrning ersatte den tidigare regelstyrningen. Ett av de nya måldokumenten var just examensordningen och dess examensbeskrivningar var alla kortfattade och indelades i en omfattningsdel och en måldel (samt i vissa fall en inledning och en övrigtdel). För lärarutbildningarna innebar examensbeskrivningarna dessutom en avsevärd "kondensering" jämfört med tidigare dokument, samt en harmonisering med övriga utbildningars styrdokument.

Kommittén ser ingen anledning att frångå examensbeskrivningar i en examensordning som målstyrningsdokument men vill, mot bakgrund av vad som redovisats i tidigare kapitel, föreslå reviderade examensbeskrivningar för lärarexamina. De nya examensbeskrivningarna bör, av harmoniseringsskäl, i princip följa samma disposition och uppläggning som tillämpas i dagens examensbeskrivningar, dvs. omfatta en del som

anger omfattningskrav, en del som redovisar målformuleringar och en del som innehåller övriga föreskrifter.

Kommittén har medvetet bortsett från dagens kategoriindelning av lärarutbildningen och i stället diskuterat och analyserat behoven i framtidens skola och läraruppdrag (jfr. kapitel 3) och det därmed förändrade uppdraget för lärarutbildningen (jfr. kapitel 4).

I dessa diskussioner har kommittén, med hjälp av inhämtat material, beskrivna problem och behov samt erhållna synpunkter och förslag formulerat ett antal principiella utgångspunkter för kommitténs överväganden och förslag (jfr. kapitel 5).

Det gäller t.ex.:

- att staten även fortsättningsvis skall styra lärarutbildningen och att det skall göras genom tydliga, utvärderingsbara mål samt med uppdrag,
- att grundutbildningen av lärare skall organiseras som en sammanhållen utbildning där vissa delar också kan användas för kompetensutveckling av lärare
- att lärarutbildningen skall bli mer flexibel och ge såväl en bredare grundkompetens som möjligheter till ökad specialisering,
- att läraruppdraget, oavsett kunskapsområden/ämnen ställer krav på kompetenser som är gemensamma för alla lärare,
- att samspelet mellan teori och praktik i lärarutbildningen skall vidareutvecklas för att stärka utbildningens yrkesinriktning,
- att grundläggande lärarutbildning skall ge behörighet för forskarutbildning med inriktning mot pedagogisk yrkesverksamhet.

8.2 Förslag till struktur för ny lärarutbildning

Ovanstående har lett kommittén fram till ett förslag till en struktur för en ny lärarutbildning (jfr. kapitel 6) som baseras på tre komponenter; allmänt utbildningsområde, inriktning samt specialisering. Strukturen innebär att universitet och högskolor får en relativt stor frihet att, utifrån lokala förutsättningar, utforma uppläggning av och innehåll i en flexibel lärarutbildning. Strukturen innebär också möjlighet för den enskilde studenten att, inom vissa ramar, själv ta ansvar för den egna yrkesutbildningens profilering. Förslaget kommer att ge lärare som har gemensamma perspektiv på vad som är nödvändiga yrkeskunskaper men som samtidigt har en stor individuell variation i sammansättningen av inriktningar och specialiseringar.

En lärarexamen men med en inbyggd mångfald

Strukturen innebär, enligt kommitténs uppfattning, en möjlighet att ha *en* lärarexamen för flertalet lärare. Utbildningen ger samtliga en relativt stor gemensam kompetens och därutöver en inriktning (eller flera) samt en eller flera specialiseringar. Detta leder till en ökad flexibilitet som i sin tur innebär möjligheter och fördelar ur fyra perspektiv:

- *Studentperspektivet:* Studenten får väsentligt större frihet att genom successiva val forma sin utbildning vad avser djup och bredd samt olika kombinationer av ämnes- och kunskapsområden. Möjligheter öppnar sig också för studenten att senare komplettera sin lärarutbildning med ytterligare inriktning eller specialisering.
- *Anordnarperspektivet*: Högskolan får en ökad frihet att lokalt och genom samverkan med kommuner, skolor och arbetsliv organisera och förändra utbildningen och erbjuda ett profilerat kursutbud utifrån lokalt forsknings- och utvecklingsarbete. Genom samarbete med andra högskolor kan utbudet av inriktningar och specialiseringar breddas ytterligare.
- *Avnämarperspektivet:* Avnämarna, främst i form av kommuner/skolor, kan få möjlighet att påverka kursutbudet utifrån olika behov av kompetensprofiler och kompetensutveckling. På sikt ökar också möjligheten att komponera kollegier och arbetslag som tillsammans täcker verksamhetens kompetensbehov och att bredda och fördjupa den sammanlagda kompetensen.
- *Professionsperspektivet:* Analogt med ovanstående får de verksamma lärarna, i grupp eller som individer, ökade möjligheter att bredda eller fördjupa sin kompetens genom att efterfråga och utnyttja utbudet av inriktningar och specialiseringar. Det gäller såväl lärare med denna nya som med en äldre lärarutbildning.

Vissa inskränkningar i flexibiliteten kan uppstå lokalt inom högskolan på grund av t.ex. för liten dimensionering och lärarutbildarnas begränsade kompetensprofil men problemen kan sannolikt reduceras genom samarbete mellan olika lärarutbildningsorter samt genom utnyttjande av modern kommunikationsteknik. Universitetets/högskolans och studenternas frihetsgrad kan dock innebära vissa andra svårigheter. T.ex. att få tillräckligt med studenter, särskilt på mindre högskolor, för att en mångfald av inriktningar och specialiseringar skall kunna erbjudas. Det kan också uppstå problem med att styra dimensioneringen och säkerställa rekrytering till utbildning för vissa lärarkategorier/-kompetenser så att utbildningen möter de aktuella behoven i förskola, skola, fritidshem och vuxenutbildning. Ytterligare ett bekymmer kan vara att få av-

nämarna att rätt introducera och utnyttja de nya lärarna på basis av deras olika kompetensprofiler.

Lärarutbildningskommittén menar att dessa och liknande problem kan förebyggas genom fördelning och granskning av examensrättigheter, genom en anpassning av dimensioneringsuppdrag parad med lokal och regional samverkan med avnämare, genom en anpassning av antagningssystemet, genom nyttjandet av särskilda rekryteringssatsningar samt genom *utformandet av en adekvat examensbeskrivning.*

Examensbeskrivningens uppgift blir således att styra kvalitet och likvärdighet genom att ange minsta *omfattning* på utbildningen och minsta omfattning av vissa definierade inslag/komponenter i utbildningen. Även målformuleringarna behöver anpassas till den föreslagna strukturen så att man med relativt få mål kan ange de väsentliga krav på *kompetenser* som fordras för det avsedda läraruppdraget. Kravet ökar då också på att examensordningens mål analyseras och konkretiseras i de lokala utbildnings- och kursplanerna (jfr. Högskoleverkets rapport[102]) så att de bl.a. kan utgöra ett levande och utnyttjat inslag i utbildningen och i den enskilde studentens eget lärande.

Till detta måste fogas en kontinuerlig lokal uppföljning och värdering av måluppfyllelsen liksom en nationell granskning av kvalitet och måluppfyllelse, den senare i dialog med universitet och högskolor och direkt kopplad till examensrätten.

Uppföljning och utvärdering

Kommitténs förslag till en ny lärarutbildning medför på ett antal punkter stor lokal frihet och därmed krav på att varje lärosäte systematiskt svarar för uppföljning och utvärdering. Högskoleverkets olika utvärderings- och kvalitetssäkringsinsatser, som kommittén uppfattar som mycket betydelsefulla för att lärarutbildningen skall kunna utvecklas, behöver kompletteras med mera systematiska uppföljningar och utvärderingar lokalt.

Med *uppföljning* avser kommittén den regelmässiga och fortlöpande insamling av information om lärarutbildningen som gör det möjligt att följa hur den utvecklas, dvs. en mer löpande kontroll av hur lärarutbildningen fungerar utifrån de indikatorer som ges i verksamhetens normala informationsflöde. *Utvärdering* uppfattar kommittén som en mer djupgående och systematisk undersökning inom olika delar av lä-

[102] Examensmål för lärarexamina – ett regeringsuppdrag. HSV rap. 1997:36 R, s. 37–38.

rarutbildningen. Utvärdering bör också syfta till förändring och utveckling.

Utvärdering av lärarutbildningen ställer krav på information om såväl verksamhetens förutsättningar som pedagogiska processer och resultat. Alla dessa komponenter måste bli belysta för att kunna säga något om vad misslyckade eller lyckade resultat beror på och för att kunna utveckla lärarutbildningen.[103] Frågor som måste besvaras är t.ex.: Hur styr olika ramar utformningen av utbildningen lokalt? Hur genomförs det pedagogiska arbetet vad gäller kvaliteter som målmedvetenhet och planmässighet, högskolelärarnas förhållningssätt och kompetens, deras förmåga till kontakt, deras klarhet i framställningen etc?[104]

Utvärdering skall inte enbart beskriva, kartlägga eller mäta, utan också uttrycka ett värdeomdöme, vilket kräver att det finns bedömningskriterier som t.ex. mål, normer eller värderingar att jämföra mot. Lärarutbildningskommittén har som bedömningskriterier valt olika kompetenser.

Utvärderingen skall heller inte begränsas till att enbart avse en bedömning av vilka resultat som uppnås – dvs. i vilken mån studenterna uppnått de beskrivna kompetenserna. Syftet att enbart svara på vilka effekterna blir av en viss insats i förhållande till målet är inte tillräckligt. Utvärdering skall omfatta alla delar i lärarutbildningen, dvs. beskrivning och bedömning av förutsättningar, mål, planer, genomförande och resultat.

Processen utgör en central komponent som bör ingå i bedömningen för att kunna förstå och förklara orsaker till varför studenterna uppnår eller inte uppnår angivna kompetenser. I kapitel 16 utreder kommittén närmare uppföljning och utvärdering som led i styrningen av lärarutbildning.

8.3 Examensbeskrivningens olika avsnitt

Uppläggningen av examensbeskrivningen för en ny lärarutbildning bör, enligt kommittén, ansluta till den som tillämpas för övriga yrkesexamina. De är alla kortfattade och inleds i vissa fall med en redovisning av befintliga inriktningar. De har därefter en omfattningsangivelse samt i förekommande fall eventuella krav på tidigare utbildning. Därefter föl-

[103] Jfr. Franke-Wikberg, S. (1992). Utvärderingens mångfald. Några ledtrådar för vilsna utbildare. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.

[104] Se vidare Karlsson, O. (1995). Att utvärdera – mot vad? Om kriterieproblemet vid intressentutvärdering. Studies in Educational Sciences 1. Stockholm: HLS Förlag.

jer måldelen som utgörs av 2–8 målformuleringar som redovisar vad studenten skall ha (förvärvat, utvecklat, tillägnat sig kunskaper om) för att erhålla examen. För vissa examensbeskrivningar finns också vissa övriga föreskrifter.

Den nya examensbeskrivningen för lärare föreslås således innehålla ett avsnitt om omfattning, en måldel och en övrigtdel med föreskrifter om verksamhetsförlagd utbildning, examensarbete och att examensbeviset anger vad utbildningen är avsedd för.

Omfattningskrav

Dagens utbildning av förskollärare och fritidspedagoger omfattar 120 poäng. Utbildningen av bildlärare, hushållslärare, idrottslärare och slöjdlärare omfattar likaså minst 120 poäng medan musiklärarutbildningen omfattar minst 160 poäng. Grundskollärarutbildningens inriktning mot undervisning i årskurserna 1–7 omfattar 140 poäng.

Utbildning till grundskollärare med inriktning mot årskurserna 4–9 omfattar i dag minst 160 eller 180 poäng. Modersmålslärare utbildas inom detta program. Gymnasielärarutbildningen omfattar minst 180 eller 200 poäng. För dessa utbildningar finns, som framgår av bilaga 4, krav på ett visst antal poäng i ett antal uppräknade ämnen. Utbildning av lärare i yrkesämnen omfattar minst 100/40 poäng och en kombination av allmänt ämne och yrkesämne kräver 160 poängs utbildning.

Utbildningen av studie- och yrkesvägledare omfattar enligt dagens examensordning 120 poäng.

Kommittén föreslår nu att *en* lärarexamen skall kunna utfärdas till studenter som uppnått minst 120, 140, 160, 180 eller 200 poäng. Kommittén har i kapitlet om lärarutbildningens nya struktur redovisat vilka delar som ingår i grundutbildningen. I korthet innebär förslaget om lärarutbildningens omfattning följande:

Minst 120 poäng erfordras för lärarexamen som syftar till undervisning i yrkesämnen i gymnasial utbildning. Av kapitel 7 (Utbildning av lärare i yrkesämnen) framgår att det dessutom fordras grundutbildning inom yrket och omfattande yrkeserfarenhet. Utbildningen omfattar det allmänna utbildningsområdet om 60 poäng samt relevanta yrkesinriktade högskolestudier om minst 60 poäng.

Minst 140 poäng erfordras enligt Lärarutbildningskommitténs förslag för lärarexamen som syftar till undervisning och annan pedagogisk verksamhet i förskola, förskoleklass, grundskolans tidigare år och fritidshem, undervisning i modersmål samt för examen som syftar till studie- och yrkesvägledning.

För förskola, förskoleklass, grundskolans tidigare år och fritidshem omfattar utbildningen enligt förslaget det allmänna utbildningsområdet om 60 poäng, minst en inriktning om 40 poäng samt specialisering om minst 20 poäng. De ytterligare 20 poäng som erfordras för examen kan utgöras av ytterligare specialisering eller av att inriktningen i stället för 40 poäng omfattar 60 poäng.

För undervisning i modersmålet omfattar utbildningen enligt förslaget det allmänna utbildningsområdet om 60 poäng, en inriktning om 60 poäng samt specialisering om minst 20 poäng.

För studie- och yrkesvägledning omfattar utbildningen enligt förslaget det gemensamma utbildningsområdet om 60 poäng, inriktning om 60 poäng och specialisering i form av fördjupning om minst 20 poäng.

En student som har rätt att få examen efter 120 respektive 140 poäng enligt ovan kan, om han eller hon så önskar, få examen omfattande *160 poäng*. Detta innebär i så fall att studenten har studerat ytterligare en inriktning, en mer omfattande inriktning eller ytterligare en eller två specialiseringar utöver vad som fordras för examen på 120 eller 140 poäng.

Minst 180 poäng erfordras för lärarexamen som syftar till undervisning och annan pedagogisk verksamhet i grundskolans senare år och i gymnasial utbildning. Utbildningen omfattar det allmänna utbildningsområdet om 60 poäng, två inriktningar om minst 40 poäng samt specialisering om minst 20 poäng. Lärarexamen för grundskolans senare år skall innehålla fördjupning i minst ett ämne/ämnesområde och för gymnasial utbildning fördjupning i två ämnen/ämnesområden. Fördjupningen kan utgöras antingen av specialiseringen eller av att en respektive två inriktningar omfattar 60 i stället för 40 poäng.

För undervisning i svenska och samhällskunskap krävs minst 60 poäng för undervisning i grundskolans senare år och minst 80 poäng för undervisning i gymnasial utbildning. Examen för undervisning och annan pedagogisk verksamhet i ämneskombination med svenska eller samhällskunskap i gymnasial utbildning omfattar således *200 poäng*.

Förslaget innebär vidare att det inte kommer att finnas någon av staten fastställd gräns mellan vad som är grundskolans tidigare och senare år.

Målformuleringar

Lärarutbildningskommittén har tidigare i betänkandet diskuterat de blivande lärarnas yrkeskompetens med utgångspunkt i olika kvaliteter – t.ex. vilka färdigheter, förmågor och kunskaper läraren behöver för att kunna utföra sitt uppdrag. Kommittén väljer att betona olika aspekter

av en grundkompetens som blivande lärare förväntas ha utvecklat under sin utbildning. Denna grundkompetens utgör en bas som personliga, och för sammanhang och situation specifika, kompetenser kan byggas på och relateras till. Tyngdpunkten i lärarutbildningen måste därför läggas på mera generella kompetenser, som ger grund för livslångt lärande inom läraryrket. Lärarkompetens skall därför betraktas som en dynamisk process där kompetensen ständigt förnyas, vilket svarar mot perspektivet ett livslångt lärande.

När kraven på grundkompetensen redovisas i examensbeskrivningen uttrycks det som olika handlingar som studenten efter genomgången utbildning skall kunna svara för. Dessa handlingar formuleras som att studenten skall kunna *förmedla* och *förankra...., organisera..., omsätta..., leda* och *samarbeta..., bedöma* och *värdera..., orientera* sig om...., *analysera* och *ta ställning* till..., *planera, genomföra, utvärdera* och *utveckla..., tillvarata* och *systematisera...* Handlandet skall vara en medveten och ändamålsenlig aktivitet som hänger samman med de insikter, de kunskaper, de attityder och de erfarenheter studenten utvecklat och/eller tillägnat sig under utbildningen.

I Högskoleverkets kartläggning och analys av tillämpningen av högskoleförordningens beskrivningar för lärarexamina av i dag betonas bl.a. att det i examensbeskrivningarna finns *ett mål* som intar en särställning. Det är i dag målet: "För att erhålla grundskollärarexamen skall studenten ha de kunskaper och färdigheter som behövs för att som lärare förverkliga skolans mål och medverka i utvecklingen av skolans verksamhet." Högskoleverket diskuterar om inte detta är det enda mål som behövs och att övriga mål om ämneskunskaper, insikt i didaktik, förmåga att använda datorer m.m. är olika medel för att nå detta övergripande mål.[105]

Lärarutbildningskommittén föreslår, med stöd av Högskoleverkets analys, att det citerade målet för lärarutbildningen lyfts fram och kompletteras så att det framträder som just övergripande. Detta mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen) skulle då kunna lyda: För att erhålla lärarexamen skall studenten ha en samlad kompetens så att han/hon kan förverkliga förskolans, förskoleklassens, skolans, fritidshemmens, vuxenutbildningens eller studie- och yrkesvägledningens mål och riktlinjer och medverka i utvecklingen av respektive verksamheter.

Det övergripande målet kan uppfattas som att det enbart fokuserar den enskilde studentens kunskaper, prestationer och utveckling (ett individperspektiv), dvs. som underlag för värdering av den enskilde studentens kompetenser efter genomgången utbildning. Lärarutbildnings-

[105] Högskoleverket (1997, s. 35).

kommittén menar att målen också skall fungera som instrument för styrning av utbildningen.

Eftersom en genomgången lärarutbildning skall leda fram till en yrkesexamen förväntas lärarutbildningen struktureras utifrån de kvaliteter som ligger till grund för de examensmål som kommittén formulerar i förslag till en ny examensbeskrivning. Lärarutbildningen skall värderas i förhållande till dessa mål. Lärarutbildningens uppdrag handlar således ytterst om att skapa förutsättningar för att de i examensbeskrivningen angivna kompetenserna utvecklas hos de blivande lärarna. När den enskilde lärarstudentens kompetens bedöms under utbildningen medför det dels en värdering av de förmågor som den enskilde studenten förväntas besitta efter genomgången utbildning, dels en granskning av utbildningens kapacitet att skapa förutsättningar för att dessa förmågor utvecklas.

Ur ett systemperspektiv skall målen därför vara utvärderingsbara – både externa och interna intressen skall kunna värdera högskolans förmåga att skapa förutsättningar för att målen kan nås. Examensmålen pekar ut högskolans ansvar för att lärarutbildningen blir väl sammanhållen och att de lärare som utbildas får kompetens att ta det omfattande ansvar som de nationella styrdokumenten för skolan anger.

Övriga föreskrifter

Kommittén har bl.a. i kapitel 4 och 6 redovisat motiv för och förslag om att kravet på handledd praktik skall ersättas med krav på verksamhetsförlagda delar av utbildningen. Av kommitténs förslag till övriga föreskrifter framgår att den verksamhetsförlagda delen av utbildningen skall vara kopplad dels till det allmänna utbildningsområdet, dels till inriktningen(-arna). Den dubbla kopplingen syftar till att fördjupa de verksamhetsförlagda studierna och att kunskapsmässigt knyta samman det allmänna utbildningsområdet med inriktningen(-arna) och på så sätt stärka hela utbildningens yrkesinriktning. För att också säkerställa en utökning, jämfört med dagens praktikinslag, anges att vardera delen skall omfatta minst 10 poäng (för inriktningsdelen 10 poäng *per inriktning*).

Under Övrigt anges också att studenten skall ha fullgjort ett självständigt examensarbete (med angivelse om minsta omfattning) för att erhålla en lärarexamen. Denna modell är, enligt kommittén, att föredra framför dagens målformulering kring examensarbete. På så sätt markeras att examensarbetet är ett inslag som utgör ett medel att uppnå målen samt att examensarbetet skall vara kopplat till yrkesutbildningen i sin helhet.

Sist i kommitténs förslag till examensbeskrivning föreskrivs att det i examensbeviset skall anges vilka inriktningar och specialiseringar som studenten fullgjort samt för vilken undervisning och/eller verksamhet utbildningen är avsedd. Det förstnämnda är avsett att tydliggöra varje students speciella utbildningsprofil. Det andra utgör en koppling till Skollagens paragraf om krav på utbildning av lärare, förskollärare och fritidspedagoger: "Kommuner och landsting är skyldiga att för undervisningen använda lärare, förskollärare eller fritidspedagoger som har en utbildning avsedd för den undervisning de i huvudsak skall bedriva."[106]

8.4 Förslag till examensbeskrivning

Nedan redovisas Lärarutbildningskommitténs förslag till examensbeskrivning för en ny lärarexamen för undervisning och annan pedagogisk verksamhet i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem, vuxenutbildning eller studie- och yrkesvägledning. Längre fram i kapitlet lämnas också förslag på examensbeskrivningar för ytterligare fyra examina

Lärarexamen

Omfattning

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

För undervisning och annan pedagogisk verksamhet i:

- förskola, förskoleklass, grundskolans tidigare år och fritidshem samt för undervisning i modersmål krävs *minst 140 poäng*.
- grundskolans senare år och i gymnasial utbildning (ej yrkesämnen) krävs *minst 180 poäng* inkluderande en respektive två fördjupning(-ar) till minst 60 poäng i relevant(-a) ämnesområde(-n).
- yrkesämnen i gymnasial utbildning krävs *120 poäng*. Istället för inriktning och specialisering krävs omfattande yrkeserfarenhet samt en relevant yrkesinriktad högskoleutbildning om minst 60 poäng

[106] Skollagen, 2 kap. 3§.

eller, om sådan inte finns, relevanta yrkesinriktade högskolekurser om minst 60 poäng. Poäng inom kvalificerad yrkesutbildning skall anses motsvara högskolepoäng.

För undervisning i svenska respektive samhällskunskap i grundskolans senare år krävs minst 60 poäng och i gymnasial utbildning minst 80 poäng i ämnesområde som är relevant för ämnet svenska respektive samhällskunskap. För undervisning i modersmål krävs en inriktning om minst 60 poäng i relevant ämnesområde.

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

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9§ i högskolelagen[107])

För att erhålla lärarexamen skall studenten ha en samlad kompetens så att han/hon kan förverkliga förskolans, förskoleklassens, skolans, fritidshemmens, vuxenutbildningens eller studie- och yrkesvägledningens mål och riktlinjer och medverka i utvecklingen av respektive verksamheter. Vidare skall studenten äga sådan kompetens att han/hon kan:

- förmedla och förankra samhällets och demokratins värdegrund,
- skapa betingelser för och åstadkomma utveckling och lärande hos alla elever[108],
- organisera begrepp, principer och information i omvärlden för att möjliggöra kunskapsbildning inom de ämnen/ämnesområden utbildningen avser,
- omsätta goda och relevanta kunskaper i ämnen/ämnesområden så att alla elever lär och utvecklas,
- leda och samarbeta med elever så att de får stöd i sin utveckling utifrån sina behov och möjligheter,
- bedöma och värdera elevers utveckling och lärande samt informera och samarbeta med föräldrar/vårdnadshavare,
- orientera sig om, analysera och ta ställning till allmänmänskliga frågor och förändringar i omvärlden,

[107] Den grundläggande högskoleutbildningen skall, utöver kunskaper och färdigheter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område som utbildningen avser. Utbildningen bör också utveckla studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå.

[108] Med elever avses barn, ungdomar och vuxenstuderande.

- självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och annan pedagogisk verksamhet samt delta i ledningen av denna,
- tillvarata och systematisera egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat som grund för professionell utveckling.

För student med inriktning mot studie- och yrkesvägledning gäller i stället för fjärde strecksatsen ovan:

- utifrån förståelse av studie- och yrkesvägledarprocessen och olika individers och gruppers behov av stöd kunna vägleda och informera ungdomar och vuxna inför utbildnings- och yrkesval.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

Övrigt

Av det allmänna utbildningsområdet skall minst 10 poäng vara verksamhetsförlagda och minst 10 poäng per inriktning skall likaså vara verksamhetsförlagda.

För att erhålla en lärarexamen skall studenten ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 10 poäng. I detta skall studenten ha relaterat sina kunskaper om de kommande arbetsuppgifterna till de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med under utbildningen.

I examensbeviset skall anges vilka inriktningar och specialiseringar som studenten fullgjort samt för vilken undervisning och/eller verksamhet utbildningen är avsedd.

8.5 Lärarutbildning för annan verksamhet

Av de i dag existerande lärarutbildningarna med egen examensbenämning och -beskrivning är två riktade mot verksamhet utanför förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och kommunal vuxenutbildning, nämligen flyglärarutbildning/-examen och folkhögskollärarutbildning/-examen. Enligt Lärarutbildningskommitténs uppfattning skall dessa undantas från den av kommittén föreslagna nya strukturen och därmed också från den föreslagna, nya lärarexamen. Flyglärarutbildningen omfattar i dag 40 poäng och utbildar lärare för grundläggande flygutbildning och övrig utbildning inom (civil) luftfart. Folkhögskollärarutbildningen omfattar också 40 poäng och utbildar lärare dels för verksamhet i folkhögskola, dels för verksamhet inom studieförbund.

Båda verksamheterna har ett delvis annat uppdrag än förskolan/förskoleklassen/skolväsendet/fritidshemmet och ingen av dem kan sägas lätt "passa in" i de resonemang som refererats till ovan. Någon förlängning av utbildningarna har inte heller aktualiserats. Förslag om t.ex. förlängning av folkhögskollärarutbildningen skulle kräva överväganden om lärarnas behov av kompetens i förhållande till uppdraget att vara lärare inom den fria och frivilliga folkbildningen. Kommittén har inte underlag för att göra några sådana överväganden. Kommittén föreslår därför att dessa utbildningar får behålla sina examina – om än med en viss reformering av målformuleringarna i respektive examensbeskrivning. Den nya lydelsen innebär inte några ändringar i sak jämfört med de formuleringar som gäller i dag men de har språkligt anpassats så att de, i likhet med målformuleringarna för lärarexamen, beskriver de *kompetenser* studenten skall äga för att erhålla en examen (jfr. förslag nedan). Inledningsstycket i beskrivningen av flyglärarexamen har också uppdaterats i förhållande till gällande internationella överenskommelser.

Det specialpedagogiska programmet bör liksom nu ha en egen examensbeskrivning. Enligt nuvarande examensordning skall utbildningen omfatta minst 40 poäng och den är en påbyggnadsutbildning (förutsätter avlagd lärarexamen). I verkligheten är utbildningen dock 60 poäng och kommittén föreslår att även den nya utbildningen skall omfatta 60 poäng. Kommitténs förslag angående utbildning i specialpedagogik redovisas utförligt i kapitel 9 Kompetens för att möta alla elever, liksom ett förslag till ny examensbeskrivning för specialpedagogexamen.

Den skolledarutbildning som kommittén föreslår är en påbyggnadsutbildning och kommittén föreslår därför också en egen examen (*Skolledarexamen*) för denna utbildning. Förslaget till utbildning och examensbeskrivning redovisas i kapitel 10 En ny skolledarutbildning.

8.6 Förslag till examensbeskrivningar för flyglärare och folkhögskollärare

Flyglärarexamen

Omfattning

Flyglärarexamen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om sammanlagt minst 40 poäng. Därtill ställs krav på flygutbildning, flygerfarenhet och genomgången test i enlighet med bestämmelserna för civil luftfart samt Joint Aviation Requirements (JAR) och Flight Crew Licensing (FCL).

För att erhålla flyglärarexamen skall studenten ha fullgjort en arbetsplatsförlagd del av utbildningen.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9§ i högskolelagen[109])

För att erhålla flyglärarexamen skall studenten äga en samlad kompetens så att han/hon kan:

- arbeta professionellt som lärare i grundläggande flygutbildning och övrig utbildning inom luftfarten,
- omsätta kunskaper om samhällets mål och regelverk för flygutbildning och flygverksamhet, om individers roll i människa-maskinsystem samt om pedagogiska och didaktiska teorier och praxis,
- utveckla flygsäkerhetsmässigt tänkande och, i all flygoperativ verksamhet, iaktta och verkställa för flygsäkerheten lämpliga åtgärder.

Härutöver gäller de mål som högskolan bestämmer.

[109] Den grundläggande högskoleutbildningen skall, utöver kunskaper och färdigheter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område som utbildningen avser. utbildningen bör också utveckla studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå.

Övrigt

För att erhålla en flyglärarexamen skall studenten ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 5 poäng. I detta skall studenten ha relaterat de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Folkhögskollärarexamen

Folkhögskollärarexamen kan utfärdas med inriktning mot folkhögskola eller med inriktning mot studieförbund.

Omfattning

Folkhögskollärarexamen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om sammanlagt minst 40 poäng.

För att erhålla folkhögskollärarexamen skall studenten ha fullgjort en skol- eller studieförbundsförlagd del av utbildningen.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9§ i högskolelagen[110])

För att erhålla folkhögskollärarexamen skall studenten äga sådan kompetens att han/hon kan:

- förverkliga statens, folkhögskolans och folkbildningsorganisationernas mål för folkbildningen samt anlägga ett helhetsperspektiv på folkbildningens personlighetsutvecklande, kulturella, sociala och samhälleliga uppgifter,
- som lärare i folkhögskolan eller som ledare i annat folkbildningsarbete omsätta egna kunskaper för att förverkliga målen för verksamheten och medverka i utvecklingen av denna,
- leda och undervisa, inspirera till självständiga studier samt stödja individers och gruppers planering av sina studier,

[110] Den grundläggande högskoleutbildningen skall, utöver kunskaper och färdigheter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område som utbildningen avser. Utbildningen bör också utveckla studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå.

- samarbeta och kommunicera och härvid också använda praktiska och konstnärliga uttrycksmedel.

Härutöver gäller de mål som högskolan bestämmer.

Övrigt

För att erhålla en folkhögskollärarexamen skall studenten ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 5 poäng. I detta skall studenten ha relaterat de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

9 Kompetens för att möta alla elever

9.1 Inledning

I Lärarutbildningskommitténs uppdrag ingår att analysera behovet av specialpedagogisk kompetens bland lärare och dimensioneringen av den framtida specialpedagogiska utbildningen för förskolan, skolan, vuxenutbildningen och specialskolan. I kommitténs arbete med att utforma förslag till en ny lärarutbildning har frågan om specialpedagogikens betydelse, innehåll och uppläggning varit ständigt närvarande. En viktig grundprincip i föreliggande betänkande är att lärare skall utbildas till att kunna möta alla barn och ungdomar. Denna princip ställer stora krav på utformningen av en ny lärarutbildning.

Behövs "specialundervisning" överhuvudtaget?

Den svenska skolan är i en brytningstid som en konsekvens av bl.a. strukturella förändringar i samhället och genom mål- och resultatstyrningen men också genom att elever och föräldrar har mer inflytande både över i vilken skolform barnen skall gå och över barnens situation i skolan i stort. En logisk konsekvens av såväl forskningsresultat som uppföljningar och utvärderingar inom området "elever i behov av särskilt stöd" är att det inte längre finns behov av en organisation vid sidan av den reguljära undervisningen. Skolan förväntas i dag vara till för alla. Specialundervisning är en organisationsform och säger inget om kvaliteten i insatserna. Enligt Lärarutbildningskommittén bör begreppet specialundervisning i huvudsak användas för att belysa skolans historiska utveckling. De särskilda skolformerna särskolan och specialskolan förlorar i praktiken mer och mer i betydelse (dvs. i organisatorisk bemärkelse) som särskilda skolformer annat än att de används – i relation till gällande förordningar – för att garantera resurser till elever i behov av särskilt stöd.

Specialundervisning och de särskilda skolformerna särskolan och specialskolan bör förstås som en del av samhällets demokratiseringsprocess förbunden med framväxten av en välfärdsstat, där lika rättigheter till utbildning och aktivt deltagande i samhället utgör grundstenar. Först genom den s.k. Omsorgslagen (1967) fick alla barn och ungdomar i vårt land lagstadgad rätt till skolgång. Specialundervisningen ersatte andra former av differentiering som t.ex. att inte få gå i skolan alls eller kvarsittning.

Den stora utmaningen är – utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt – hur förskolans och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur skall elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elever gynnsam riktning? Den traditionstyngda uppfattningen att detta skulle vara en specialpedagogisk uppgift vid sidan av den vanliga undervisningen har visat sig ofruktbar. Det är väl dokumenterat, att den förhoppningen att avvikande elever genom erhållandet av separata hjälpinsatser skall "komma ikapp" sina klasskamrater i de flesta fall är helt orealistisk. Det är, enligt Lärarutbildningskommitténs övertygelse, inom den reguljära undervisningen, som differentierings- och individualiseringsproblematiken skall hanteras. Det är därför skolan som helhet som behöver specialpedagogiskt stöd i bl.a. arbetslagen för att utveckla den sammanhållna verksamheten. Det är arbetslagets gemensamma och mångfacetterade kompetens som lärarutbildningen skall utbilda för. Detta synsätt utgör ett av fundamenten till den struktur för lärarutbildning som Lärarutbildningskommittén föreslår.

Den specialpedagogiska definitionsfrågan är problematisk ur flera aspekter. Specialpedagogiken utgör ett tvärvetenskapligt kunskapsområde som hämtar sin teori från, utöver pedagogiken, discipliner som psykologi, sociologi och medicin. Specialpedagogiken har liksom övrigt elevvårdsarbete dessutom en politisk och normativ funktion eftersom den handlar om hur samhället och dess medlemmar uttrycker hur människor med avvikelser av olika slag skall ha det nu och i framtiden.

1974 års Lärarutbildningsutredning (LUT) framhöll att specialpedagogik inte skall vara en annorlunda pedagogik för vissa och relativt få elever.[111] LUT ansåg att den skulle vara ett medvetet prövande och vidareutvecklande av allmänna pedagogiska teorier i sökandet efter det ökade stöd som många elever under längre eller kortare tid kan behöva i sin naturliga omgivning. Specialpedagogik blir då, enligt LUT, något som präglar vardagsarbetet för all skolans personal. Att så sker utgör ett gemensamt ansvar men ankommer speciellt på den särskilt utbildade läraren, dvs. på specialpedagogen/speciallärarен.

Specialpedagogik som kunskapsområde och forskningsdisciplin samt specialpedagogiska åtgärder är nära kopplade till och beroende av utbildningspolitiska intentioner och beslut som t.ex. "en skola för alla".

Enligt Lärarutbildningskommittén är en av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter att bidra till att all personal i skola och förskola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter. Special-

[111] SOU 1978:86 1974 års lärarutbildningsutrednings betänkande "Lärare för skola i utveckling" (LUT), s. 279.

pedagogik är i dagens skola ett nödvändigt kompetens- och kunskapsområde i utvecklingen av skolans pedagogiska arbete. Det handlar då om varje individs rättighet att få utbyte av skolan genom att få delta utifrån sina unika erfarenheter, kunskaper, förutsättningar och behov. Lärarutbildningskommittén menar att specialpedagogiska åtgärder bör ses som ett kvalificerat komplement till skolans allmänpedagogiska verksamhet och användas där den allmänpedagogiska kompetensen ej är tillräcklig.

9.2 Det specialpedagogiska programmet och specialpedagogens uppgifter i dag

Den tidigare speciallärarexamen ersattes 1990 med specialpedagogexamen. Den nya utbildningen har sin upprinnelse bl.a. i den förändrade syn på specialpedagogik i skolan som övergången från specialskolan och särskilda undervisningsformer till integrering i vanliga klasser medförde. Som en följd av det nya synsättet framstår tydligt behovet av specialpedagogiskt kunnande hos alla lärare i grundskolan.[112]

Specialpedagogexamen, som erbjuds vid Göteborgs universitet, Umeå universitet, Högskolan Malmö, Lärarhögskolan i Stockholm och Universitetet i Örebro, erhålls efter genomgånget specialpedagogiskt program om minst 40 poäng (i realiteten 60 poäng)[113]. Under läsåret 1998/1999 finns det totalt 630 nybörjarplatser på programmet (varav cirka hälften på halvfart). Även om det i vissa avseenden skett en betydande förändring av den tidigare speciallärarutbildningen speglar nuvarande examensförordning och dess olika inriktningar såväl specialundervisningens tradition som specialpedagogikens motsägelsefulla och motstridiga funktioner. Denna konflikt handlar om att specialundervisningen skall, så långt det är möjligt, leda till att elever i behov av särskilt stöd erhåller detta i sin ordinarie grupp/klass. Skolans verksamhet skall med andra ord anpassas till elevens behov och förutsättningar. För att klara detta uppdrag måste skolan tillvarata och bygga sin verksamhet på att elever är olika och differentiera i undervisningen. Skolan

[112] "Från speciallärar- till specialpedagogutbildning: Gammalt vin i nya läglar – eller?" Rapport från Institutionen för specialpedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm.

[113] Enligt examensordningen är utbildningen egentligen "minst 40 poäng" men samtliga lärosäten har förlängt den till 60 poäng. Förskolan och gymnasieskolan hade från början krav på 40 poäng medan grundskolan och vuxenutbildningen hade krav på 60 poäng. Eftersom denna uppdelning inte var funktionell fattades lokala beslut om 60 poäng för också förskolan och gymnasieskolan.

förmår inte alltid att klara detta uppdrag, vilket medför att grupper av elever inte erhåller det stöd de har rätt till. Specialundervisningen "tvingas" då att lösa differentieringsproblemen med att särskilja eleverna från den ordinarie verksamheten. De utbildningspolitiska och ideologiska intentionerna som återspeglas i offentliga styrdokument kan således inte infrias.

Den specialpedagogiska yrkesfunktionen har breddats och fördjupats men behöver ändå vidareutvecklas. Specialpedagogen förväntas – förutom att vara en kompetent pedagog – även ha beredskap för arbete inom en specialpedagogisk funktion med övergripande ansvar för rådgivning, stöd och utveckling av åtgärdsprogram i samarbete med kollegor och med tydlig knytning till skolans ledning. Specialpedagogens yrkesuppgifter utförs på tre nivåer: individnivå, gruppnivå och organisatorisk nivå. Även disciplinmässigt har specialpedagogen ett brett kompetensområde; hon/han skall i pedagogiskt arbete beakta såväl medicinska förhållanden som psykologiska, sociala och organisatoriska.

Det kommer även framgent att finnas elever i mycket komplicerade inlärningssituationer där orsakssambanden oftast är så komplexa att eleverna är i behov av särskilt stöd i den reguljära undervisningen. I utformandet av sådant stöd har specialpedagogen oftast en central roll i samverkan med andra institutioner för att tillvarata nödvändig kunskap med relevans för det pedagogiska arbetet. Specialpedagogen får i detta arbete en viktig funktion vad gäller att påverka, analysera och utvärdera hur det särskilda stödet gestaltar sig i undervisningens utformande. En central uppgift för specialpedagoger är att ge stöd till arbetslag och lärare, för att utveckla samverkan och samarbetet såväl i arbetslaget som mellan familjen och skolan för att eleven skall få adekvat stöd.

Specialpedagogen förväntas arbeta med kvalificerade pedagogiska uppgifter, som kartläggningar/utredningar och klassrumsobservationer, i utvecklandet av åtgärdsprogram utifrån elevers kunskaper, erfarenheter och behov. Specialpedagoger får därigenom en central funktion i skolans kvalitetsarbete, i uppföljning och utvärdering av den mål- och resultatstyrda skolan.

Tillsammans med rektor förväntas specialpedagogen vara garant för att de elever som av olika skäl riskerar att få eller har svårigheter under skolåren erhåller goda betingelser för lärande oberoende av orsaker till svårigheterna i såväl förskolan, de obligatoriska och frivilliga skolformerna som i de särskilda skolformerna. Det yttersta ansvaret för denna uppgift har rektor men specialpedagogen kan med sin unika kompetens utgöra ett centralt stöd för skolans ledning. Det kan innebära att specialpedagogen tillsammans med annan elevvårdspersonal deltar i skolans ledningsgrupp när man t.ex. diskuterar policyfrågor, sammansättning av elever i arbetsenheter/grupper och lärare i arbetslag samt skolans

samlade behov av kompetensutveckling för att motverka segregering. Vidare kan specialpedagogen ingå i arbetslag under olika perioder med syfte att utveckla möjligheter till pedagogisk differentiering, bl.a. med hjälp av väl underbyggda och planerade åtgärdsprogram.

Enligt gällande examensordning har det specialpedagogiska programmet fyra inriktningar – mot komplicerad inlärningssituation, mot dövhet eller hörselskada, mot synskada och mot utvecklingsstörning. Utbildningen skall för respektive inriktning ge kompetens för arbete som lärare för elever med främst funktionsnedsättningar inom särskolan och specialskolan samt kompetens för arbete med elever inom förskolan och grundskolan som placeras i små grupper. Detsamma gäller för gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Det specialpedagogiska programmet skall dessutom ge studenten kompetens för att arbeta som specialpedagog i förskola, skola och vuxenutbildning med utvidgade arbetsuppgifter, bl.a. pedagogisk konsultation/rådgivning, arbete med åtgärdsprogram och klassrumsobservationer. Vidare skall utbildningen inom inriktningarna syn och hörsel/döv utöver kompetens som lärare ge kompetens för arbete inom habilitering/rehabilitering inom landstingskommunal verksamhet för personal med medicinsk grundutbildning som i huvudsak arbetar med vuxna.

1992 fick Lärarhögskolan i Stockholm ett uppdrag av Utbildningsdepartementet att utreda frågan om döv-/hörsellärarutbildningen kunde utformas som en variant av grundutbildningen. De flesta döva barn och ungdomar bedöms inte ha behov av särskilt stöd om de får använda sitt språk – dvs. teckenspråk som undervisningsspråk. Lärarutbildningskommittén anser att det är ytterst angeläget att några högskolor erbjuder kurser i teckenspråk som inriktning och/eller specialisering. Det är viktigt att fler lärare än i dag har sådan kompetens för att stimulera eleverna att lära teckenspråk så att döva barn och ungdomar blir mer delaktiga i skola och samhälle. Därigenom sker också en kvalitetsökning i undervisningen för de hörande barnen och ungdomarna.

Läsåret 1994/95 startade en grundskollärarutbildning för både döva, hörande och hörselskadade med inriktning språk, teckenspråk och svenska. Denna utveckling fick konsekvenser för den nuvarande specialpedagogutbildningen med inriktning mot döv-/hörselskada. Inriktningen har även omfattat den pedagogiska hörselvården. Utredningen "Funktionshindrade elevers situation i skolan" (FUNKIS)[114] föreslår att specialskolan för döva skall upphöra och ersättas av en teckenspråkig grundskola. Vidare föreslår samma utredning att utbildningsvarianten av grundskollärarutbildningen skall permanentas.

---

[114] SOU 1998:66 Funktionshindrade elevers situation i skolan (FUNKIS).

Inom den nu gällande inriktningen "syn" ryms både en lärarutbildning för blinda/synsvaga elever och en utbildning för personal, främst ögonsjuksköterskor och arbetsterapeuter, på syncentraler. De benämns synpedagoger och arbetar främst med äldre människor – dock finns ingen yrkesexamen. Förskollärare har även kunnat studera denna inriktning och därigenom erhållit kompetens för att arbeta på syncentraler.

9.3 En lägesbeskrivning

Regeringen och Skolverket har i olika sammanhang markerat att en god värdemätare av kvaliteten i skolans pedagogiska verksamhet är hur den möter elevers behov av särskilt stöd. Skolans mål- och resultatansvar blir därigenom tydligt och synligt genom enskilda elevers prestationer och resultat.

I grundskolan går ca 98,5 % av alla elever och inom specialskolan och särskolan går 1,5 %. Antalet inskrivna elever i grundsärskolan har ökat markant under 90-talet. Totalt går läsåret 1998/99 16 095 elever i särskola, en ökning med 35 % från 1992/93. Sedan förra läsåret har elevantalet i grundsärskolan ökat med drygt 10 %. Lärartätheten har minskat något liksom andelen lärare med pedagogisk utbildning.[115] Enligt Skolverket (1998) har det aldrig tidigare varit en så stor andel av eleverna i åldern 7–16 år som skrivits in i särskolan. Även elevantalet i specialskolan har ökat under 90-talet.[116] Skolverkets tillståndsbeskrivningar under 90-talet visar att antalet elever med behov av särskilt stöd i grundskolan och gymnasieskolan ökade i 80 % av landets kommuner under perioden 1991–94. Uppgifter från de senaste åren tyder på en fortsatt ökning i en majoritet av landets kommuner.

Lärarna i den reformerade gymnasieskolan skall möta utbildningsbehov hos i stort sett alla ungdomar (98 %) och utveckla konstruktivt stödjande miljöer för lärande. En del av eleverna har lämnat grundskolan med låg tilltro till egen förmåga att lära, med kunskapsluckor, med läs- och skrivsvårigheter och med upplevelser av att skolan oftast varit tråkig.

Trots att antalet elever i behov av särskilt stöd ökat, har antalet lärarveckotimmar inom specialundervisningen minskat med mer än 20% mellan 1991/92 och 1996/97. Den så kallade vanliga undervisningens

[115] Se Skolverkets webbplats http://www.skolverket.se.

[116] Skolan. Jämförelsetal för skolhuvudmän 1997, årsrapport. Rapport 134. Skolverket, 1998.

resurstilldelning hade under samma tidsperiod däremot inte minskat i samma utsträckning.

Enligt Skolverkets attitydundersökning[117] anser sig en lärare av tre sakna kunskaper för att upptäcka och ta hänsyn till elever i behov av särskilt stöd i grundskolan. I gymnasieskolan anser 43 % av lärarna att de inte har tillräcklig sådan kompetens. Skolverkets tillsynsutredningar och tillståndsbeskrivningar tyder på att kommunerna sviktar i sin uppgift att ge särskilt stöd.[118]

Uppföljningar inom UGU-projektet (Utvärdering Genom Uppföljning) visar att det är knappt 20 % av årskullarna i grundskolan som får specialundervisning.[119] Eftersom antalet speciallärare har minskat och specialundervisningsvolymen skurits ner innebär detta att eleverna specialundervisas i större grupper. I en studie inom området konstateras bl.a. att det "problematiska är att skolan och lärarna därvid definierar en stor andel elever i behov av specialpedagogiskt stöd, vilket medför att de elever som har mycket uttalade svårigheter berövas stöd av en omfattning som de skulle behöva och har rätt till".[120]

Lärarutbildningskommittén konstaterar att dessa signaler är oroande och att det finns skäl att uppmärksamma hur samhället lever upp till målet "en skola för alla". Detta samhällsmål tycks vara hotat, vilket medför att den gemensamma skolan – dvs. skolan för alla – ständigt måste försvaras.

Under 1998 har Skolverket genom utbildningsinspektörer bl.a. granskat området elever i behov av särskilt stöd.[121] Granskningen visade att ett fåtal av de 55 granskade skolorna hade en bra lärandemiljö för

---

[117] Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997. Rapport nr 144. Skolverket, 1998.

[118] Skolverkets tillsynsutredningar 1995 och 1997.

[119] Persson, B. (1998a). Den motsägelsefulla pedagogiken. Specialpedagogiska rapporter nr 11. Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.

[120] Persson, B. (1998b). Specialundervisning och differentiering – En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser. Specialpedagogiska rapporter nr 10. Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik, s. 110.

[121] Det inspektörerna iakttagit på de granskade skolorna sammanfaller väl med Skolverkets tidigare tillståndsbeskrivningar som även styrks av forskning inom det specialpedagogiska fältet. Se t.ex. Emanuelsson, I. & Persson, B. (1996). Specialpedagogik i grundskolan – en motsägelsefull verksamhet. Pedagogisk forskning i Sverige, 1 (1), 25—39; Haug, P. (1998). Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning. Skolverket. Stockholm; Helldin, R. (1990). Den unika speciallärarkompetensen? Några speciallärares uppfattningar om relationen till emotionellt och socialt missgynnade ungdomar. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 37. Uppsala.

alla elever. Sådana skolor utmärks av en tydlig ledning för det pedagogiska arbetet i riktning mot att alla elever skall nå målen och av att lärarna samarbetar i arbetslag. Skolorna utmärks vidare av trygghet, omtänksamhet och en öppen atmosfär mellan vuxna samt mellan vuxna och elever. Demokrati- och värdegrundsfrågorna hålls levande i verksamheten. Fokus är att skapa bra lärandemiljöer för alla samtidigt som verksamheten totalt kännetecknas av omsorg.

Samtidigt konstaterar utbildningsinspektörerna att det särskilda stödet oftast ges enskilt eller i liten grupp med ett dåligt tillvaratagande av den lilla gruppens möjligheter att forma lärandemiljöer som präglas av inflytande och ansvar. Det särskilda stödet är främst inriktat på ensidig färdighetsträning i svenska och matematik. Diagnostik och normerade tester är vanligt förekommande. Under 90-talet får allt fler elever diagnoser (främst symtomdiagnoser) som t.ex. dyslexi, DAMP och ADHD.[122] Det tycks bli allt vanligare att skolan bildar särskilda grupper för elever med sådana diagnoser.

Utbildningsinspektörerna har även iakttagit att det särskilda stödet (stödundervisning) sällan följs upp eller utvärderas. Oftast är samarbetet med den reguljära undervisningen dåligt utvecklat. Åtgärdsprogram upprättas vanligen men de används och fungerar sällan som instrument för samarbete vare sig i skolan eller mellan elev, föräldrar och skola.

Vidare visar granskningen att det finns svårigheter med förankringen av den specialpedagogiska yrkesrollen i skolan som även innefattar handledning samt påverkan av lärandemiljöer. Det specialpedagogiska programmet är avsett att ge kompetens för sådana utvidgade uppgifter. Legitimitetsfrågan tycks dock vara problematisk på många skolor, bl.a. beroende av att specialpedagogens grundläggande lärarkompetens inte alltid varit direkt kopplad till den verksamhet han/hon arbetar i. Inspektörerna föreslår att specialpedagogen skall knytas närmare skolans ledning och det övergripande specialpedagogiska arbetet bör ha fokus på att undanröja hinder för och orsaker till svårigheter i undervisnings- och lärandemiljöerna. Detta har även påpekats av de senaste årens utredningar på skolområdet.[123] Här framförs att pedagogiska strategier med fokus på elever i behov av särskilt stöd behöver vidareutvecklas så att individualisering vad gäller stoff, innehåll, arbetsformer och arbets-

[122] DAMP (Dysfunction Attention Motoric Perception) svarar mot en dysfunktion i uppmärksamhet, motorik och perception; ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) syftar på barn som har extrema koncentrationssvårigheter och är hyperaktiva. Se vidare Kadesjö, B. (1996). Barn med koncentrationssvårigheter. Stockholm: Liber Utbildning.

[123] Se t.ex. SOU 1997:108 Att lämna skolan med rak rygg; SOU 1998:66 Funktionshindrade elevers situation i skolan (FUNKIS).

sätt utvecklas inom arbetsenhetens ram. Varje elev skall ha rätt att få delta i skolans arbete utifrån sina förmågor, sina erfarenheter och kunskaper i gemenskap och samspel med andra. Av granskningen framgår också att lagstiftningen inom det specialpedagogiska området bör ses över.

Specialpedagogisk forskning visar att skolan inte förmår ta tillvara den naturliga variationen av olikheter hos eleverna i undervisningen. Specialundervisningen får då i uppgift att lösa de svåra differentieringsproblemen genom att "ta hand om" de i relation till övriga elever "svagaste" i klassen. Den får därmed en organisatoriskt differentierande funktion som komplement till eller som ersättning för den pedagogiska differentieringen (eller individualiseringen).[124] Speciallärare och specialpedagoger har härigenom att hantera ett stort antal utmaningar och dilemman. Med utgångspunkt i utbildningspolitiska intentioner skall specialpedagogen å ena sidan arbeta för att den enskilde eleven blir kvar i sin klass och får hjälp där. Å andra sidan finns det risk för att eleven då inte får någon hjälp över huvud taget om inte hennes/hans lärare har kompetens eller tid att stödja eleven. Detta är ett faktiskt dilemma på de flesta skolor.

Lärarutbildningskommittén konstaterar att traditioner och föreställningar om specialpedagogiska insatser tycks vara djupt förankrade i synsätt och värderingar, som till stor del illa överensstämmer med de utbildningspolitiska och ideologiska intentionerna i offentliga styrdokument för förskola, förskoleklass, skola och vuxenutbildning. De internationella överenskommelser[125], som Sveriges handikappolitik och våra läroplaners övergripande mål vilar på, har haft svårt att få genomslag i skola och inte minst i lärarutbildning. Lärarutbildningskommittén ser det som angeläget att samtliga studenter på olika sätt och i olika sammanhang i sin lärarutbildning aktivt tar del av de utbildningspolitiska intentioner och internationella överenskommelser som uppmärksammar specialpedagogiska frågor.

Det pedagogiska arbetet med barn i behov av stöd förutsätter ibland även kontakter och samarbete med bl.a. social, psykologisk och medicinsk expertis. Det medför att utbildningen – såväl grundutbildningen som det specialpedagogiska programmet – behöver uppmärksamma specialpedagogikens gränser och kontaktytor mot andra professionella kompetensområden.

---

[124] Jfr. Persson (1998b, s. 110).

[125] Främst Barns rättigheter, FN:s standardregler för att tillförsäkra de funktionshindrade i skola och samhälle delaktighet och gemenskap – Salamancadeklarationen.

9.4 Förslag till en ny ordning

Det finns, enligt Lärarutbildningskommittén, ett stort behov av generell och grundläggande specialpedagogisk kompetens inom hela utbildningsområdet. Inom förskolan, de obligatoriska och frivilliga skolformerna fordras dessutom lärare med specialpedagogisk examen, dvs. specialpedagoger. Om varje skola har behov av 1–2 specialpedagoger skulle det betyda totalt 5 000–7 500 enbart i grundskolan under de närmaste åren.[126]

För alla barn med funktionshinder/utvecklingshinder är tidig upptäckt en förutsättning för adekvat stöd. Exempelvis bör förskollärarna med sina kunskaper om barns utveckling ha goda förutsättningar för att stödja t.ex. hörselskadade barn i deras sociala och språkliga utveckling. Samtidigt behöver denna personal ges stöd i form av kompetensutveckling och handledning för att klara sin uppgift. Kommittén vill understryka att det är av stor vikt att förskolans behov av specialpedagogisk kompetens uppmärksammas när inriktningar/specialiseringar mot specialpedagogik och det specialpedagogiska påbyggnadsprogrammet utvecklas vid landets olika lärosäten.

Vidare har särskolan samt specialskolan och dess resurs- och kunskapscentra stort behov av att anställa lärare med specialkompetens inom olika specialpedagogiska områden.

I dag gäller principen att lärare för elever med funktionshinder och för elever i små grupper först skall ha en grundläggande lärarutbildning och därefter en specialpedagogexamen. Att det är så speglar såväl specialundervisningens och specialpedagogikens tradition (främst genom psyko-medicinska influenser) som ett tidigare synsätt på hur och var elever med funktionsnedsättningar/svårigheter bäst lär och får sina behov av särskilt stöd tillgodosedda. Lärarutbildningskommittén anser däremot att det är tveksamt med segregerade lärandemiljöer. Samtliga elever både med och utan skador, funktionsnedsättningar och/eller svårigheter är att "räkna med". Kommittén konstaterar att det inte är självklart att t.ex. döva, synsvaga eller blinda barn eller de med en hörselnedsättning enbart på grund av denna funktionsnedsättning behöver eller skall undervisas av specialpedagoger. De flesta är som andra barn och behöver lärare som kan tillgodose de behov som alla elever har. Självklart kan en del av dessa barn vara i behov av särskilt stöd precis som barn utan funktionsnedsättningar – främst när det finns en problematik vad gäller deras identitet och självkänsla.

Lärarutbildningskommittén anser därför att inom ramen för en flexibel obligatorisk skola för alla barn och ungdomar skall varje lärare

[126] Skolverket, 1998. Elever med behov av särskilt stöd.

omfatta värderingen att hon/han är lärare för alla barn och ungdomar. Det innebär att varje lärare skall kunna svara för att elever som behöver särskilt stöd och hjälp både får rätt typ av insats och i tillräcklig omfattning. Detta förutsätter bl.a. samarbete med specialpedagoger och annan elevvårdspersonal.

Varje barn har rätt att mötas av respekt, bli sett och förstått och få använda sina erfarenheter och kunskaper samt att få sitt behov av särskilt stöd tillgodosett i en lärandemiljö som präglas av gemenskap och delaktighet med andra. Därigenom ges individen optimala utvecklingsbetingelser. Det förutsätter att alla lärare i förskola och skola har en utvidgad kompetens i förhållande till den lärare i allmänhet har i dag.

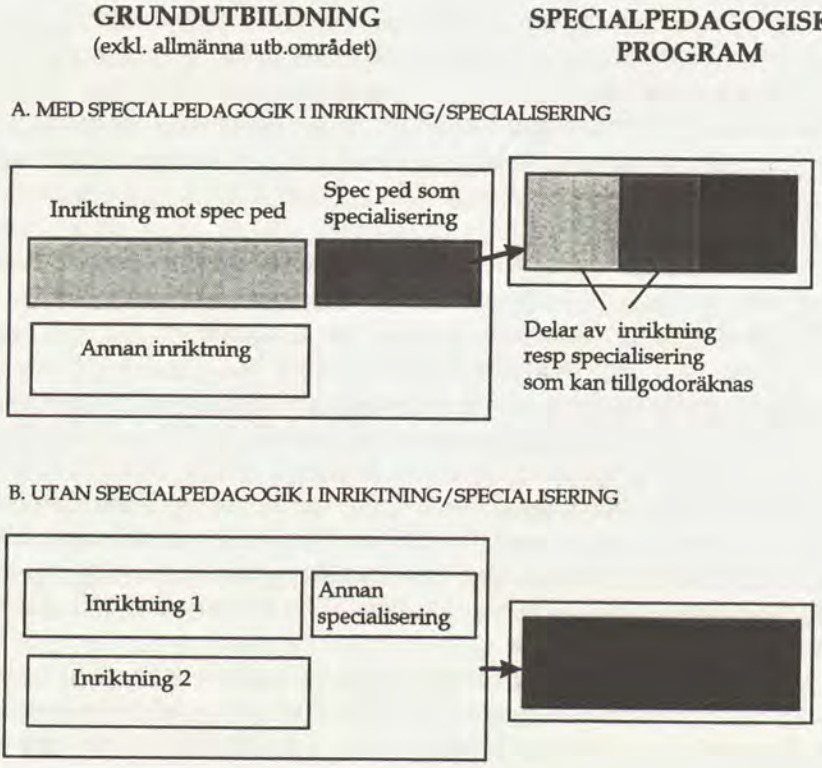
Alla lärare behöver t.ex. kunskaper om den sociala gemenskapens betydelse för individens utveckling och hur man kan arbeta med gruppen för att stimulera alla individers lärande och utveckling i en gemenskap med andra. Alla lärare bör därför ha kunskaper om hur man skapar goda förutsättningar för både de elever som går snabbare fram i sitt lärande och för de elever som har funktionshinder och svårigheter av olika slag. I några fall behöver vissa elever stöd av lärare som har en djupare och mera riktad specialpedagogisk kompetens. Det är t.ex. önskvärt att det i de flesta arbetslag finns lärare med en inriktning i specialpedagogik alternativt lärare som valt specialpedagogik som specialisering. Det ökar möjligheterna för den enskilda skolan att ge väl planerat och integrerat stöd och därigenom förverkliga utbildningspolitiska mål. Lärarutbildningskommittén är tveksam till att lärare, utöver specialpedagoger som har en annan funktion, utbildas för att enbart arbeta med specialpedagogiska frågor. Genom att specialpedagogik som inriktning och/eller som specialisering kombineras med annat ämne/ämnesområde kommer den specialpedagogiska kompetensen att kopplas till ett kvalificerat kunskapsinnehåll också i undervisningsämnen.

Lärarutbildningskommittén vill förstärka skolans samlade specialpedagogiska kompetens genom att föreslå att lärarutbildningen får i uppdrag att utveckla specialpedagogisk kompetens på fyra nivåer. Detta bör ske genom att

- en väsentlig del i det allmänna utbildningsområdet omfattar generella och för alla lärare, oavsett skolform, *grundläggande* specialpedagogiska kunskaper,
- vissa blivande lärare utvecklar en mera *specifik* kompetens i specialpedagogik genom val av inriktning,
- studenterna erbjuds olika slags specialiseringar inom området specialpedagogik; en specialisering kan då utgöra ett *komplement* till utbildningen som helhet – antingen i form av en fördjupning eller breddning,

- det specialpedagogiska programmet utvecklas och förstärks. Specialpedagogens överordnade uppgift är att identifiera och undanröja faktorer i undervisnings- och lärandemiljöerna som orsakar att elever får svårigheter. Det medför att specialpedagogen knyts närmare skolans ledning, får en mera utpräglad funktion som kvalificerad samtalspartner i det pedagogiska arbetet på skolan och tar ansvar för det övergripande specialpedagogiska arbetet.

Förslagen ovan kan sammanfattas i och illustreras med följande figur:



Figur: Inriktning, specialisering och det specialpedagogiska programmet

Det är Lärarutbildningskommitténs förhoppning att den generella struktur till ny lärarutbildning, som här föreslås, lägger grunden till både en bredare och mera riktad specialpedagogisk kompetens inom hela skolväsendet. Exempelvis kommer möjligheten att välja specialpedagogik som inriktning, sannolikt att medföra att skolan i en framtid får fler lärare med specialpedagogisk kompetens. På så sätt kommer behovet av nyrekrytering inom området att tillgodoses. Vidare menar kom-

mittén att möjligheten att ha specialpedagogik som inriktning eller specialisering ökar intresset hos verksamma lärare inom grundskolan, gymnasieskolan och komvux att senare vidga sin kompetens, vissa ända till en specialpedagogexamen. Möjligheten att därvid tillgodoräkna sig vissa delar av genomgången specialpedagogisk inriktning eller specialisering torde ytterligare stimulera intresset för att uppnå specialpedagogexamen och kanske också att påbörja forskarutbildningsstudier inom det specialpedagogiska området.

Det allmänna utbildningsområdet

Enligt kommittén bör samtliga blivande lärare utveckla kunskaper för att kunna möta den utmaning som ligger i att förutsättningarna för pedagogisk verksamhet alltid varierar. Det betyder att grundutbildningen även behöver fokusera villkoren för att elever i svårigheter (t.ex. på grund av funktionshinder/ utvecklingshinder) skall kunna ingå i skolans gemenskap.

Alla blivande lärare skall utifrån kunskaper i specialpedagogik kunna organisera arbetet med hänsyn till elevers olika behov av tid, stimulans och stöd. Vidare bör alla blivande lärare ha kunskap om vad specialpedagogers fördjupade kunskaper skall användas till som kompletterande stöd i detta arbete. Den verksamhetsförlagda delen i utbildningen behöver särskilt uppmärksamma detta perspektiv.

Arbetet inom det allmänna utbildningsområdet bör ha fokus på att alla lärare har ansvar för att nå de utbildningspolitiska mål som ofta sammanfattas i uttrycket "en skola för alla". För att få bredare och fördjupade perspektiv på samhällsuppdraget och dess demokratiska värdegrund bör skolans historiska utveckling utifrån begrepp som människovärde, lika värde, social rättvisa och jämlikhet förstärkas i utbildningen.

Specialpedagogik som *inriktning*

Lärarutbildningskommittén föreslår att vissa blivande lärare skall kunna utveckla en mera specifik kompetens i specialpedagogik, vilket kan ske genom val av inriktning mot specialpedagogik. I samtliga skolformer behövs lärare med en sådan kompetensprofil för att bl.a. bidra med fördjupade kunskaper om hur olika faktorer påverkar förutsättningar och möjligheter för individers delaktighet och lärande. Denna kompetens skall relateras till arbetslagets gemensamma kompetens. Det kan innebära att aktivt stödja och utveckla arbetsformer och arbetssätt,

samtala om förhållningssätt, värderingar och bemötanden. Det kan också vara arbetslagets respektive enskilda lärares uttryckta behov av stöd för att kunna utveckla det pedagogiska arbetet i stort.

Utgångspunkt för utformningen av inriktningen är att specialpedagogik skall förstås som ett självständigt kunskapsområde där utbildningspolitiska mål utgör en väsentlig grund för specialpedagogikens normativa inslag. Studenten bör få en orientering om olika perspektivvals betydelse som bas för pedagogiskt arbete. De verksamhetsförlagda delarna av utbildningen skall främst ha pedagogisk differentiering som tyngdpunkt.

Lärarutbildningskommittén finner det angeläget att elever med t.ex. utvecklingsstörning, synskador och hörselskador så långt som det är möjligt skall undervisas av samma lärare som elever i övrigt. Det är därför ytterst viktigt att läraren utvecklar kompetens för sådana läraruppgifter, vilket bör ske genom olika slags inriktningar. Vid några högskolor bör därför inriktning som uppmärksammar fysiska funktionsnedsättningar erbjudas. Kommittén pläderar således för en mångfald av inriktningar vid landets lärosäten. Det kan t.ex. gälla inriktning mot elever med hörselskador. Förkunskapskrav på teckenspråk motsvarande 20 poäng torde dock inte kunna ställas.

Vidare bör särskilt uppmärksammas hur behovet av kompetens för lärare som skall undervisa synskadade elever skall tillgodoses. Det är inte troligt att det kan uppfyllas inom en reguljär inriktning eftersom antalet synskadade elever är litet. Det finns med andra ord inte tillräckligt underlag för att tillskapa hela tjänster för utbildade lärare inom området. Denna problematik diskuteras också i FUNKIS-utredningen. Stat och kommun har ett särskilt ansvar för att lärare utbildas när de får synskadade elever i sin verksamhet. Behovet av kompetensutveckling bör kunna tillgodoses inom ramen för specialisering och fristående kurser i samarbete med kunskaps- och resurscentra.

Inom förskolan, förskoleklassen, grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen finns behov av lärare som utöver kunskap i ett annat ämne/ämnesområde även har kompetens som rör barn, ungdomar och vuxna i komplicerade inlärningssituationer, t.ex. utvecklingsstörning, koncentrationssvårigheter, läs- och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter och/eller svårigheter med begreppsförståelse inom olika ämnesområden. Det bör därför finnas möjligheter att studera specialpedagogik med fokus på elever i komplicerade inlärningssituationer inom förskoleklass, grundskolan och gymnasieskolan samt vuxenutbildningen. Inom inriktningen kan även begränsade studier inom något ämne/ämnesområde utgöra exempel på hur specialpedagogiska kunskaper kan användas i olika skolämnen.

Lärare för elever med utvecklingsstörning

När det gäller inriktning mot särskolans verksamhetsområde bör denna kunna fördjupas ytterligare alternativt breddas genom olika utbud av specialiseringar. Innehållet i inriktningen bör uppmärksamma förutsättningar för lärande där begåvningsmässig funktionsnedsättning kan leda till komplicerade inlärnings- och/eller samspels- och kommunikationssituationer. Studenten skall dessutom tillägna sig kunskaper om utvecklingsstörning kombinerat med flerfunktionshinder samt alternativa kommunikationsformer så att lärande och utveckling stimuleras. Vidare skall studenten ges möjligheter att koppla samman specialpedagogik med ämnen/ämnesområden (med tyngdpunkt på didaktiska aspekter) inom en annan inriktning.

Särskolans behov av lärare bör framgent tillgodoses inom ramen för inriktningen specialpedagogik. Särskolan har akut behov av formellt utbildade lärare. Lärarutbildningskommittén ser det därför som angeläget att redan verksamma lärare inom särskolan, som saknar erforderlig kompetens, ges möjlighet att läsa inriktning mot specialpedagogik som kompetensutveckling.

Lärare vid teckenspråkig förskola, grundskola och gymnasieskola samt vuxenutbildning

Utifrån de erfarenheter som finns vid bl.a. Lärarhögskolan i Stockholm och Universitetet i Örebro av en variant av nuvarande dövlärarutbildning föreslås att en sådan inriktning inrättas i den nya utbildningen. För tillträde till denna inriktning krävs kompetens i teckenspråk motsvarande 20 poäng. Fokus i inriktningen bör vara språk, teckenspråk och svenska och omfatta minst 40 poäng med möjlighet till specialisering i form av fördjupning motsvarande 20 poäng. Här bör det även finnas en längre variant för dem som inte har förkunskaper i teckenspråk.

Specialpedagogik som *specialisering*

Specialpedagogik som specialisering bör finnas med olika innehåll som svarar mot olika behov och intressen. Studenter med specialpedagogik som inriktning kan kombinera denna med en specialisering. Studenter med andra inriktningar kan antingen välja specialisering för att fördjupa sin inriktning med ett specialpedagogiskt perspektiv eller också kan specialiseringen utgöra en breddning av utbildningen. Eftersom det finns ett stort intresse hos verksamma lärare för dessa kunskapsområ-

den bör specialiseringskurserna även vara tillgängliga som kompetensutveckling, bl.a. i form av distansundervisning.

Specialisering i kombination med inriktning specialpedagogik

De studenter som väljer att fördjupa sig ytterligare kan göra detta genom specialisering om 20 poäng. Specialisering bör kunna ske inom områden som flerfunktionshinder, autism, tal-, språk- och kommunikationssvårigheter, syn-/hörselnedsättningar och alternativa kommunikationsformer. Studenten bör tillägna sig förståelse för och betydelsen av samarbete inom skolan, mellan hem och skola samt mellan skolan och habiliteringspersonal för att elever med funktionsnedsättningar skall få en utvecklingsfrämjande lärandemiljö. Utöver att studenten tillägnat sig en bredare erfarenhet av pedagogiskt-didaktiskt arbete skall hon/han även ges möjligheter att fördjupa sig i specialpedagogisk forskning.

Vid några av de högskolor som har examensrätt i högskoleämnet specialpedagogik 0–80 poäng skall studenter med inriktning i specialpedagogik och som valt specialpedagogik som specialisering ytterligare kunna fördjupa sig på 61–80 poängsnivå.

För att tillgodose det behov av lärare som finns inom resurs- och kunskapscentra vid bl.a. nuvarande specialskolor, och som diskuterats i den statliga utredningen FUNKIS[127], bör det erbjudas specialisering om 20 poäng/alternativt fristående kurser efter samråd med Skolverket och Statens institut i handikappfrågor. Genom att det endast handlar om ett mindre antal deltagare kan denna utbildning knappast ges varje år. Därför bör även samverkan ske mellan specialskolan och högskolan i genomförandet. Detta ansvar bör åvila några universitet och högskolor. Härvidlag bör särskilt forskningsanknytning till specialpedagogik beaktas.

Enbart specialisering

Blivande lärare – oavsett inriktning – skall ha möjlighet att läsa specialpedagogik som specialisering. Specialiseringen kan omfatta kunskaper om t.ex. koncentrationssvårigheter, läs- och skrivsvårigheter, utvecklingsstörning. Tyngdpunkten är att studenten skall förvärva kunskaper som medverkar till att alla barn och ungdomar ges möjlighet att utvecklas inom gruppens ram. För exempelvis blivande lärare med inriktning mot pedagogiskt arbete i förskola respektive fritidshem kan

[127] SOU 1998:66 Funktionshindrade elevers situation i skolan (FUNKIS).

specialisering utgöras av kurser som belyser utvecklingsstörning, fysiska funktionsnedsättningar och sociala och emotionella svårigheter.

Förslag till ett förändrat specialpedagogiskt program

Det specialpedagogiska programmet bör även fortsättningsvis vara en påbyggnad på en grundläggande lärarutbildning och omfatta 60 poäng. Alla kurser skall därför vara på fortsättnings- och fördjupningsnivå. Kommittén bedömer det som angeläget att de sökande har minst tre års yrkeserfarenhet. Därigenom kommer de att föra in väsentliga erfarenheter av annan undervisning och olika perspektiv på pedagogisk yrkesverksamhet. De studenter som läst en inriktning mot specialpedagogik och/eller valt en specialisering mot specialpedagogik kan läsa resterande delar av det specialpedagogiska programmet för att utöver lärarexamen också få en specialpedagogisk examen. Den föregående grundutbildningens inriktning avgör vilka åldersgrupper av elever specialpedagogen arbetar med.

Inom det specialpedagogiska programmet skall studenten genomföra ett examensarbete om 10 poäng. Utbildningen skall ha en tydlig specialpedagogisk forskningsanknytning. Endast universitet och högskolor som har specialpedagogik som disciplin och forskningsområde föreslås ansvara för specialpedagogiskt program.

Med de förändringar som föreslagits ovan bör en utgångspunkt i det specialpedagogiska programmet vara elever i behov av särskilt stöd. Det svarar mot barn och ungdomar, vars problembild är sådan att skolans reguljära pedagogiska verksamhet ej är tillräcklig för att tillgodose deras behov av stimulans och stöd. WHO:s miljörelaterade handikappdefinition skall vara styrande för utbildningens uppläggning och genomförande. Specialpedagogiken som tvärvetenskapligt kunskapsområde, de politiskt-normativa perspektiven och specialpedagogikens komplexa uppgifter är centrala utgångspunkter för utbildningens uppläggning, innehåll och genomförande.

Den enskilde studerandes utbildning skall om möjligt vara ett verksamt bidrag till den lokala skolans utveckling. Det sker bl.a. genom att de verksamhetsförlagda delarna av studierna (motsvarande 10 poäng för dem som läser hela programmet respektive 5 poäng för dem som läser delar av programmet) förankras i den egna organisationen. Det innebär att specialpedagogens kommande yrkesroll befästs under utbildningstiden.

9.5 Förslag till examensbeskrivning

Specialpedagogexamen

Omfattning

Specialpedagogexamen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om minst 60 poäng. Därtill ställs krav på annan avlagd lärarexamen samt tre års yrkeserfarenhet.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap 9§ i högskolelagen).

För att erhålla specialpedagogexamen skall studenten äga sådana kompetenser att han/hon kan:

- omsätta och utveckla sina specialpedagogiska ämneskunskaper i pedagogisk verksamhet,
- identifiera och beskriva faktorer som finns i skolan och samhället i stort och som orsakar svårigheter i individers lärande och utveckling,
- på ett kvalificerat sätt genomföra pedagogiska utredningar av individers svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- utforma åtgärdsprogram i samarbete mellan skola och hem,
- utveckla skolans lärandemiljöer utifrån åtgärdsprogram och utbildningspolitiska styrdokument,
- utveckla principer och former för pedagogisk differentiering inom gruppen eller klassen,
- utgöra en kvalificerad samtalspartner/rådgivare för kollegor, elever, föräldrar i pedagogiska frågor,
- genomföra kvalificerad uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling mot att kunna möta behoven hos alla elever.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

Övrigt

För att erhålla specialpedagogexamen skall studenten ha fullgjort ett självständigt arbete om minst 10 poäng. I detta skall studenten ha genomfört en egen vetenskaplig studie av betydelse för de kommande arbetsuppgifterna. Den skall vara relaterad till de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med under utbildningen. Minst 10 poäng av det specialpedagogiska programmet skall vara verksamhetsförlagda studier.

Antagning till det specialpedagogiska programmet

Lärare som avlagt lärarexamen, och som har tre års yrkeserfarenhet, kan antas till det specialpedagogiska programmet omfattande 60 poäng och som leder till yrkesexamen *specialpedagog*. Antagning kan ske enligt gällande praxis för högskoleutbildning (dvs. via en kvotgrupp som är öppen för alla behöriga) och via behovsantagning.

Vid behovsantagning skall utbildningen vara väl förankrad i och vara en del av den lokala skolans utveckling genom att det är respektive kommun som ansöker om utbildningsplats genom att anmäla studerande till utbildning. Behov av utbildningsplatser till specialpedagogiskt program inom denna kvotgrupp föreslås respektive kommun definiera och fördelning av platser bör ske i samverkan mellan kommuner och de högskolor som erbjuder utbildning.

Utbildning för arbete inom habilitering och rehabilitering

De föreslagna förändringarna av den grundläggande lärarutbildningen, inriktningen av det specialpedagogiska programmet och specialisering i specialpedagogik innebär, enligt Lärarutbildningskommittén, att kompetenshöjande utbildningar inom habilitering och rehabilitering ej skall vara en del av det specialpedagogiska programmet.

Det medför att kompetensutveckling för personal inom habilitering/rehabilitering[128] för arbete inom syncentraler och inom den pedagogiska hörselvården föreslås bli utgångspunkt för en ny utbildningsvetenskaplig utbildning (40 poäng) med specialpedagogik som bas, i första hand för medicinskt utbildad personal som t.ex. ögonsjuksköterskor, arbetsterapeuter, audionomer och lärare vilka skall utföra ett pedagogiskt arbete bland i huvudsak vuxna och äldre. Utbildningen är en pedagogisk utbildning. Respektive utbildning skall omfatta 30 poäng av gemensamma pedagogiska och specialpedagogiska moment. Valbara kurser om 10 poäng föreslås ske i samarbete med adekvata vårdutbildningar relaterade till de studerandes grundutbildning. Utbildning med inriktning mot syncentraler föreslås leda till yrkesexamen *synpedagog*. I habiliterings/rehabiliteringsteam finns ofta behov av specialpedagoger som har en annan funktion i teamet än den som arbetar inom t.ex. syncentraler och den pedagogiska hörselvården. Dessa specialpedagoger bör ha genomgått specialpedagogiskt program.

[128] Habilitering innebär träning av personer med medfödda eller mycket tidigt uppkomna handikapp, så att de kan fungera så normalt som möjligt. Rehabilitering innebär att personer tränar färdigheter som de en gång behärskat så att de kan lära sig att leva ett så normalt liv som möjligt.

Lagstiftning inom området

Lärarutbildningskommittén föreslår att den Skollagsöversyn, som regeringen tillsatte 1999, även skall ta ställning till om beskrivna förtydliganden och förändringar i den specialpedagogiska yrkesrollen och en specialpedagogexamen bör regleras genom lagstiftning. Det skulle i så fall kunna beröra kommuners skyldighet att anställa specialpedagoger med adekvat utbildning.

10 En ny skolledarutbildning

10.1 Inledning

Lärarutbildningskommittén har genom tilläggsdirektiv (dir. 1998:47) fått i uppdrag att lämna förslag till utbildning av skolledare för det offentliga skolväsendet.

Regeringen framhåller att förändringar av det offentliga skolväsendet och rektors ökade ansvarsområde medför ett behov av en förändrad skolledarutbildning. Denna bör, enligt regeringen, vara mer omfattande än den Skolverket för närvarande ansvarar för och dessutom leda fram till en skolledarexamen. Enligt direktiven bör utgångspunkten för en sådan utbildning vara att den kan omfatta 40 högskolepoäng.

Lärarutbildningskommittén har övervägt innehåll och omfattning av en ny skolledarutbildning med utgångspunkt från statens intresse att ge rektorer erforderlig kompetens för sitt uppdrag i det offentliga skolväsendet. I flertalet dokument som behandlar skolledarutbildning/rektorsutbildning används ofta begreppen "skolledare" och "rektor" synonymt. I Skollagen och i läroplanerna används däremot begreppet rektor konsekvent. Lärarutbildningskommittén menar att begreppet "rektor" svarar mot *funktionen* att leda en skola – dvs. att vara *skolledare*. Kommittén använder därför genomgående begreppet rektor. Däremot används begreppen "skolledarutbildning" och "skolledarexamen" i samband med diskussioner om utbildning för rektorer.

Kommittén har sett det som angeläget att innehållet i och utformningen av en skolledarutbildning korresponderar med det förslag till en ny lärarutbildning som kommittén presenterar. Kommittén menar att utbildningen av rektorer är ett viktigt medel för att garantera en kvalitetsmässigt likvärdig skola i hela landet. Rektorerna skall utbildas för att leda moderna skolor så att personalen där har insikt i den gemensamma värdegrund som skolan vilar på så att demokrati och dialog verkligen utgör de viktigaste ledningsinstrumenten och att lärandet sätts i fokus.

10.2 En tillbakablick

Rektorer har funnits i Sverige sedan mer än sju hundra år. Arbetet som ledare för en skola har traditionellt utförts av en lärare som bedömts vara lämplig att leda sina kollegor. Rektorer fanns vid läroverken och har sedan mitten av 1600-talet fått sitt uppdrag från staten. Vid dagens gymnasieskolor finns tjänster både som rektor och biträdande rektor.

Den tidiga folkskolan hade inga särskilt utsedda rektorer. I den starkt decentraliserade strukturen som rådde i de mer än 2 400 skoldistrikten i landet, arbetade lärarna direkt under skolrådet. I början av seklet introducerades överlärare i de större kommunerna, och befattningen blev vanlig i de flesta kommuner i mitten av 1900-talet. I samband med de stora skolreformerna efter andra världskriget infördes tjänster som rektor vid landets grundskolor.

Rekryteringen av rektorer

Det gängse mönstret vid tillsättning av rektorer i Sverige är i dag att arbetsgivaren väljer ut den som man bedömer vara mest lämplig för uppgiften. Från 1910-talet fram till 1990-talet har funktionen rektor i skolförordningen främst varit reserverad för lärare vid de skolformer, där ledararbetet skall utföras. Från 1991 har förordningen ändrats så att rekryteringsgrunden för rektorer blivit vidare. Den som anställs som rektor skall nu genom utbildning och erfarenhet ha förvärvat pedagogisk insikt. Under 1990-talet har basen för skolledarkåren därmed kommit att förändras något. I en undersökning av rekryteringsmönstren bland rektorer[129] visade det sig att en försvarlig del av de nya rektorerna i grundskolan som anställdes 1994 var förskollärare. Dessa verkade som ledare inom skolområden som i en del fall också omfattade barnomsorg, i andra fall enbart grundskola. Också inom gymnasieskolorna visade sig en vidgning av rekryteringsgrunden och var sjätte nyanställd rektor hade inte lärarbakgrund. Bland dessa dominerade tidigare syofunktionärer, men också psykologer, militärer, civilingenjörer och socionomer förekom bland de nya skolledarna. Kommunernas fortsatta omorganiseringar har medfört att framförallt förskollärayrket blivit en allt vanligare bakgrund för skolors ledningspersonal.

Genom den starka betoningen av personliga kvalifikationer som grund för utövandet av rektorsskapet har man i Sverige valt att inte anordna särskilda utbildningar som kvalificerar för tjänst som rektor.

[129] Lindvall, K. och Ekholm, M. (1997). Tillsättning av skolledare – rörelser i tiden. Forskningsrapport 97:12. Högskolan i Karlstad.

Tidigare rektorsutbildning/skolledarutbildning

Rektorer i Sverige utbildas efter det att de blivit tillsatta. Redan under 1930-talet anordnades för överlärarna skoladministrativa kurser där skolledarpsykologi, pedagogik och utbildningsadministration ingick. När den nya grundskolan introducerades i slutet av femtiotalet anordnade staten skoladministrativa kurser, främst bestående av föreläsningar om det statliga uppdraget med skolan. Endast ett fåtal av landets rektorer kunde beredas plats på dessa kurser. Under 1960-talet ändrades synen på skolledarskapets innehåll, och ett utvecklande ledarskap med sikte på skolans pedagogiska kärnprocesser betonades i högre grad än ett administrativt ledarskap. Under början av 1970-talet experimenterade man med flera olika utbildningar, som alla var avsedda för befintliga rektorer. Sedan mitten av 1970-talet har Sverige som ett av de få länderna i världen en reguljär utbildning som är dimensionerad för alla rektorer.

Riksdagen beslöt 1976 att alla landets rektorer skulle utbildas. Den statliga skolledarutbildningen (SLUG) utformades så att deltagarna ägnade 85 dagar utspridda över två år åt att delta i kurser, läsa litteratur, genomföra samhällsinriktad praktik och utvecklingsarbeten vid den egna skolan.[130] Efter det att landets alla rektorer deltagit i denna skolledarutbildning beslöt riksdagen 1987 att införa ett samlat program för skolledarutbildning, där stat och kommun hade ansvaret för olika delar av utbildningen. Uppdelningen skedde som en följd av den pågående decentraliseringen av skolväsendet.

Kommunerna tog ansvar för att anordna rekryteringsutbildningar och för introduktion, och staten tog genom Skolöverstyrelsen ansvar för fördjupningsutbildningen. Kommunerna och staten svarade tillsammans för fortbildningen av rektorer. Introduktions- och fördjupningsskedena skulle genomföras under de första åren av en ny rektors verksamhet. Utbildningen byggde på de principer som hunnit prövas under mitten av sjuttiotalet och början av åttiotalet. Detta innebar att tonvikt lades vid att utbildningen skulle utnyttja rektorernas praktiska verksamhet vid den egna skolan och att de erfarenheter man där gjorde skulle underkastas kritiska reflektioner under utbildningens gång. Denna utbildning var, liksom den tidigare (SLUG), examinationsfri. Den examinationsfria uppläggningen hade flera motiv. Utbildningen var obligatorisk för rektorer som anställts, vilket innebar att den inte skulle komma att tjäna som kvalifikationsgrund för befattningen. I utbildningen betonades att lärandet skulle ske genom att skolledarnas egna erfa-

[130] Under åren 1976–1992 utbildades mer än 7 000 skolledare i den tvååriga Skolledarutbildningen.

renheter lyftes fram till bearbetning. Nya kunskaper konstruerades av deltagarna, varför man undvek att använda akademins traditionella litteraturtunga undervisning med åtföljande kunskapskontroll.

Högskoleutbildningar för rektorer

Under 1980-talet började högskolorna intressera sig för rektorers utbildning. Vid Högskolan i Örebro (i dag Örebro universitet) genomfördes skoladministrativa kurser, som attraherade såväl rektorer som lärare vilka hade aspirationer att bli rektor. I slutet av åttiotalet började dessa högskolekurser sammanföras under beteckningen Skolledarhögskolan och möjligheter skapades för övergångar till forskarstudier genom samarbete mellan Högskolan i Örebro, Högskolan i Falun/Borlänge, Lärarhögskolan i Stockholm och Uppsala universitet. Andra högskolor följde efter. Kurser för rektorer har sedan åttiotalet också anordnats i Umeå och Kristianstad. Vid Göteborgs universitet skapades i slutet av åttiotalet en särskild påbyggnadslinje för rektorer för att dessa skulle kunna bli kompetenta för forskarutbildning. I samband med att högskolorna började intressera sig för rektorers utbildning fördes också diskussioner om vilket värde i högskolepoäng som skolledarnas fördjupningsutbildning skulle kunna tillmätas. Vid en del högskolor betraktade man denna examinationsfria utbildning motsvara med 20 högskolepoäng, trots att akademins traditionella litteraturkrav och examinationer inte förekommit. Den aktivitet och den dokumentation som deltagarna uppvisade från sin utbildning betraktades dock som fullgod för tillgodoräknande av högskolepoäng.

10.3 Nuvarande rektorsutbildning

Som en följd av besluten om en än mer decentraliserad skolorganisation ersattes den statliga fördjupningsutbildningen för rektorer 1992 av en ny, statlig rektorsutbildning (RUT). Besluten från 1987 om ansvarsfördelningen mellan staten och kommunerna, som innebär att kommunerna skall anordna rekryteringsutbildningar och introduktionsutbildningar, har inte förändrats, vilket också framhålls i en skrivelse[131] från Svenska Kommunförbundet till Lärarutbildningskommittén. Kommunerna har huvudmannaskapet för skolans drift, liksom det fulla arbetsgivaransvaret för lärarna. Ansvaret för att den enskilda skolan uppfyller

[131] Svenska Kommunförbundet (1999). Kompetensprofil för ledare i skolan. Skrivelse till Lärarutbildningskommittén.

de nationella målen åvilar rektorn. Det medför t.ex. att landets kommuner svarar för att nya rektorer via introduktionsutbildning får sådana insikter och kunskaper att de kan utföra sitt uppdrag med utgångspunkt i både de nationella och de kommunala målen. Kommittén diskuterar här inte vad det kommunala ansvaret kan innebära ifråga om innehåll och uppläggning. Det finns ett antal olika exempel på hur landets kommuner organiserar rekryterings- och introduktionsutbildningar för nya rektorer. Vidare finns exempel på kontinuerliga utbildningar för erfarna rektorer som sker i samspel med andra kommunala chefs- och ledarutbildningar.

Inför förändringen 1992 av skolledarnas utbildningsorganisation lät Skolverket en engelsk expert företa en utvärderande granskning av det dåvarande utbildningssystemet.[132] Tidigare nationella och internationella utvärderingar av skolledarutbildningen hade visat att utbildningen hade god effekt med avseende på deltagarnas lärande om ledarskapets uppgifter. Utbildningen ansågs höja deltagarnas medvetenhet om att de behövde göra utvecklingsinsatser. Däremot fanns det inte lika tydliga tecken på att den lokala skolan utvecklades som en följd av rektors deltagande i utbildningen.

Den engelske expertens granskning bekräftade denna bild och visade samtidigt att utbildningen var så kraftfull att Skolverket bestämde sig för att fortsätta satsa på skolledarutbildning i den form som då gällde. Särskilt betonade Skolverket att den erfarenhetsbaserade utbildningsstrategin borde bevaras och stärkas, vilket står i viss motsättning till den huvudsakliga utbildningsstrategi, som utnyttjas inom akademiskt präglad utbildning.

Rektorsutbildningen är sedan 1993 förlagd till sex högskolor (universiteten i Göteborg, Linköping, Umeå och Uppsala samt Lärarhögskolan i Stockholm och Högskolan Malmö). Kommunerna anmäler vilka rektorer som skall delta i utbildningen. Utbildningen sker under 2–3 år, då litteraturläsning, deltagande i kurssamlingar om 30 dagar och utvecklingsarbete vid den egna skolan varvas. Staten svarar för kostnader för utbildningen medan resor, logi, litteratur samt också eventuell tjänstledighet för deltagande i utbildningen, vilket förekommer inom vissa kommuner, betalas av skolhuvudmännen.

Av måldokumentet för rektorsutbildningen framgår att utbildningen spänner över fyra innehållsområden; skolans mål, skolans styrning, den pedagogiska utvecklingen samt uppföljning och utvärdering.[133] Det

[132] Kogan, M. (1992). School leader education in Sweden: an evaluation. Skolverket, Stockholm.

[133] Skolverket PM 1991:2. Förslag om utformning och innehåll i ny statlig rektorsutbildning; Skolverket (1993). Rektorer för framtidens skola.

första området (skolans mål) avser bl.a. nationella mål för skolan, skolans roll i samhället, skolans ansvar att främja och utveckla ett demokratiskt samhällskick och elevers och föräldrars rätt till inflytande. Området "skolans styrning" avser innehåll som t.ex. ideologisk, juridisk och ekonomisk styrning, relationerna mellan styrning på olika politiska nivåer i skolsystemet och den professionella nivån på den enskilda skolan. Det tredje området (den pedagogiska utvecklingen) svarar mot innehåll som t.ex. strategier och metoder för att utveckla arbetet i skolan. Uppföljning och utvärdering – det fjärde området – omfattar kunskaper om hur uppföljning och utvärdering kan användas i den lokala organisationens verksamhet.[134] Lärarutbildningskommittén vill betona betydelsen av att specialpedagogiska frågor får en ökad betydelse i utbildningen framdeles. I kapitel 9 diskuterar kommittén bl.a. vikten av att rektorer utvecklar ett nära samspel med specialpedagoger för att den enskilda skolan skall kunna möta alla elever.

Rektorsutbildningen har utvärderats, dels av forskare från Förvaltningshögskolan i Göteborg[135], dels i form av utbildningsinterna undersökningar. Förvaltningshögskolans granskning visade att utbildningsdeltagarna bedömde att utbildningen fungerar väl. De ansåg att många innehållsområden som behandlas i utbildningen har hög relevans för det egna arbetet. Utvärderingen visade samtidigt att rektorsutbildningen i viss mån inte fullföljt sin föreskrivna uppgift att göra rektorer väl förtrogna med det statliga uppdraget för skolan.

Internationella utbildningar för rektorer

En internationell sammanställning av utbildningar för rektorer som gjorts inom Skolverket visar att det är vanligast med frivilliga, kortare utbildningar, som riktar sig till praktiserande rektorer.[136] Inte i något annat land finner man ett nationellt giltigt styrdokument, som anger inriktningen på utbildningen av rektorer. I några länder, bland annat i Frankrike, deltar lärare som aspirerar på att bli rektorer i kurser innan de fått arbete som rektor. Högskoleutbildningar som riktar sig till blivande rektorer finns i flera länder. I USA, där detta system är mest utvecklat, företog man i slutet av 1980-talet en kritisk granskning av erfarenheterna av att ha akademiskt präglad utbildning som förberedelse

[134] Jfr Lindgren, L. (red), (1998). Den statliga rektorsutbildningen. En utvärdering av innehåll, ekonomi, jämställdhet och effekter. Skolverket, Stockholm, s. 13.

[135] Se Lindgren (1998).

[136] Scherp, H-Å. (1998). Skolledarskap och skolledarutbildning. PM inom Skolverket, Stockholm.

för skolledarskap. The National Policy Board of Educational Administration kritiserade dessa utbildningar bland annat för att ha ett irrelevant, föga utmanande och förlegat stoff att erbjuda de studerande i förhållande till den aktuella skolpraktiken. I sina förslag till åtgärder för att förbättra de existerande högskoleutbildningarna förslog man att studierna skulle varvas med åtminstone ett års praktik som rektor och att praktiskt verksamma rektorer skulle användas som mentorer åt utbildningsdeltagarna. Man menade också att utbildningarna inte får vara övertunga med teorier, utan att de bör inriktas mot rektorers komplexa vardagsverksamhet, där en erfarenhetsbaserad förståelse bör fokuseras.

10.4 Förslag till en skolledarexamen – några ställningstaganden

I de tilläggsdirektiv som regeringen gett Lärarutbildningskommittén anförs att staten bör ta ansvar för en utbildning som leder fram till en skolledarexamen. Denna bör enligt regeringsdirektiven omfatta 40 högskolepoäng. I samma direktiv uppdrar regeringen åt kommittén att se över utbildningen av rektorer med avseende på att denna bedrivs vid högskolor och därmed skulle kunna poängsättas och fogas in i högskolans utbildningsutbud. För att kunna ta ställning till dessa frågor behöver ett par områden belysas.

Sedan fler år finns i Sverige en nationellt sammanhållen utbildning för rektorer, den statliga rektorsutbildningen (RUT), som stärker dem i deras yrkesutövning och som gör dem skickade att leda skolorna i enlighet med de nationella styrdokumenten. Denna yrkesstödjande utbildning är ovanlig i världen och ges till alla rektorer efter det att de har anställts. Det ovanliga i utbildningsstrategin ligger dels i att man riktar sig till alla nya rektorer, dels i att utbildningen har stark betoning på erfarenhetsbaserad kunskapsbildning. I andra länder ges erbjudanden till rektorer att delta i kurser av många slag, där det vanligen endast finns plats för en mindre del av landets rektorer. Utbildningarna är där ofta mer akademiskt präglade än i Sverige. Utbildningen av rektorer i Sverige är examinationsfri och baseras i hög utsträckning på att deltagarna kombinerar litteraturstudier, egna upplevelser i yrkesutövningen och reflekterande bearbetningar i en kunskapsprocess som omedelbart kan omsättas i det egna arbetet.

Att döma av de granskningar som skett av den nuvarande rektorsutbildningen fyller denna på ett antal punkter sin funktion i förhållande till nya rektorer. Enligt kommittén fordras dock en viss justering av utbildningen när det gäller dess anpassning till framtida behov. Detta

ligger i linje med den syn som förs fram från Kommunförbundet och Skolverket. De menar att rektorsutbildningens uppdrag behöver ses över och anpassas dels till de förändringar som inträffat i den struktur som skolan återfinns inom, dels till väntade förändringar i omvärlden.

Fackförbundet SKOLLEDARNA har i en skrivelse till kommittén framfört att till skillnad från den nuvarande rektorsutbildningen, som erbjuds redan verksamma rektorer, bör staten organisera en utbildning för dem som avser att bli rektorer. [137] Det innebär en grundläggande utbildning innan man tillträder rektorstjänst. Den generella principen skulle, enligt SKOLLEDARNA, vara att rektor vid en skola ger förord åt en lärare att delta i utbildningen. Först efter genomgången utbildning söker man en befattning som rektor. Den nu gällande rektorsutbildningen (RUT) bör istället utgöra en uppföljning/fördjupning av den förra utbildningen.

Ett sätt att tolka regeringens tilläggsdirektiv skulle kunna vara att Lärarutbildningskommittén skall utforma ett förslag på en mer akademiskt utformad utbildning för rektorer med traditionella krav på examination, vilken deltagarna skulle kunna genomföra innan de anställts som rektor. Kommittén har granskat bedömningarna av den nuvarande rektorsutbildningen och de tidigare skolledarutbildningarna. Kommittén har därvid konstaterat att det finns ett dokumenterat behov av en rektorsutbildning som riktar sig till alla nya rektorer efter det att de fått anställning som rektor. Det svarar också mot det sätt på vilket rektorer oftast rekryteras, nämligen via vikariat och sedan tjänst som biträdande rektor och därpå vikariat på rektorstjänst. Kommittén föreslår därför att skolledarutbildningen även i fortsättningen skall vara en befattningsutbildning för nytillträdda rektorer men att utbildningen också skall vara öppen för andra. Utbildningen skall med andra ord vara tillgänglig för dem som inte innehar rektorstjänst men som av olika skäl vill delta i utbildningen – t.ex. för att meritera sig för en framtida rektorstjänst.

Numera rekryteras rektorer i allt större utsträckning från andra sektorer än skolans. Ledare för kommunernas förskolor och skolor bildar därför ett nätverk som består av personer med olika bakgrunder. Med en organisation som befrämjar samverkan och ett gott samarbete mellan rektorer kan den gemensamma kompetensen bli både hög och bred. Ur ett utbildningsperspektiv innebär en bredare rekrytering att hänsyn måste tas till deltagarnas olika utbildnings- och erfarenhetsbakgrunder.

En utbildning av rektorer bör, enligt kommitténs uppfattning, primärt vara ett stöd för ledare som skall verka i skolor som har såväl nationellt som kommunalt uppdrag. Vidare bör utbildningen även fort-

[137] SKOLLEDARNA. (1999). Skolledarutbildning. Skrivelse till Lärarutbildningskommittén.

sättningsvis bedrivas så att ett erfarenhetsbaserat lärande utgör en viktig komponent i utbildningssatsningen.

Bibehållen rektorsutbildning som medel för att garantera en nationellt och kvalitetsmässigt likvärdig skola

Rektorsutbildningen bör, enligt kommittén, således behållas i sin nuvarande uppläggning och omfattning samt vara öppen för den som erhållit anställning som rektor i det allmänna skolväsendet. Kommitténs ställningstagande bygger på bedömningen att en gemensam utbildning kan utgöra grund för en professionell utveckling och svara mot krav på framtida ledarskap samt vara ett medel att avhjälpa de ojämnheter som finns i rektorers sätt att utöva sitt yrke. Det senare visar statens utbildningsinspektörer i sin granskning av rektorernas uppdrag i en decentraliserad skola.[138] Staten behöver förfoga över bra instrument genom vilka användbara kunskaper kan förmedlas så att skolorna kan förbättras. Därvid förefaller en rektorsutbildning vara lämplig.[139] Kommitténs bedömning grundas också på det förhållandet att rektorsutbildningen i hög grad bör ha ett innehåll där såväl det statliga som det kommunala uppdraget till skolor och till rektorer blir bearbetat och accepterat av deltagarna.

Regeringens tilläggsdirektiv pekar dock på några oklarheter som finns kring den nuvarande rektorsutbildningen och dess anknytning till högskoleutbildningar. Uppdraget aktualiserar också frågor kring kunskapsbildningen vad det gäller skolors förmåga att nå sina mål, uppläggningen av arbetet i framgångsrika skolor och skolledarskapets inverkan på skolans effektivitet.

Rektorsutbildningen är i dag inte infogad i högskolesystemet utan bedrivs som en uppdragsutbildning med Skolverket som beställare. Deltagarna i rektorsutbildningen får inte sina studier poängsatta i enlighet med normal högskolestandard. Deltagarna kan dock efter särskild prövning få tillgodoräkna vissa delar av rektorsutbildningen vid fortsatta studier vid universitet och högskolor (t.ex. Skolledarhögskolans kurser). Vid vissa högskolor kan också deltagare i rektorsutbildningen anmäla att de önskar få högskolepoäng inskrivna efter sitt deltagande i utbildningen. I dessa fall anordnar utbildarna verksamheten så att de

[138] Statens utbildningsinspektörer (1999). Från administratör till ledare. Granskning av rektor som styrfunktion i en decentraliserad skolorganisation. Skolverket, Stockholm.

[139] Riksdagens revisorer (1999). Skolverket och skolans utveckling. Rapport 1998/99:3 från Riksdagens revisorer, Stockholm.

deltagare som så önskar kan bli examinerade inom ett ämne, vars företrädare accepterat rektorsutbildningens kursplan och som granskat kvaliteten på examinationsförfarandet. Den accepterande högskolan ställer då också krav på ett normalt litteraturpensum (vanligen 200 sidor per högskolepoäng).

Erbjud rektorer att ta examen

Lärarutbildningskommittén gör bedömningen att rektorsutbildningarna bör kunna infogas i poängsystemet vid högskolorna. Genom att välja detta förfaringssätt kan styrkan i att alla rektorer får delta i en gemensam nationellt styrd utbildning bibehållas, samtidigt som individernas möjlighet att utbildningsmässigt meritera sig kan uppnås.

Skolledarskapet bör utövas med stark inriktning mot de nationella och kommunala idéer och ambitioner som finns för skolan. Rektorsutbildningen bör, enligt kommittén, därför även i fortsättningen få sitt uppdrag direkt från Skolverket och bedrivas som uppdragsutbildning med högskolor som bas. Skolverkets preciseringar av uppdraget till högskolorna behövs, så att utbildningen av rektorerna kan få den inriktning som krävs i det utbildningspolitiska sammanhanget.

Rektorsutbildningen är i dag utlagd över 2–3 år, då deltagarna dels arbetar under 30 kursdagar, dels genomför olika uppgifter på den egna skolan. Översätter man detta sätt att arbeta till högskolans, finner man att utbildningen omfattar 40 högskolepoäng med avseende på hur mycket utbildartid som ställs till deltagarnas förfogande. Detta antal poäng kan, under förutsättning att deltagarna läser litteratur i enlighet med högskolans fordringar och att utbildningsinsatserna examineras, tillskrivas godkända deltagare. Rektorsutbildningens deltagare, dvs. de nyss anställda rektorerna i landet, bör således erbjudas möjligheten att genomgå sin rektorsutbildning med sikte på att erhålla de 40 poäng som utmynnar i en examen. Lärarutbildningskommittén väljer att benämna den *skolledarexamen*.

Skolledarexamen – en länk i en långsiktig kompetensutveckling

Lärarutbildningskommittén gör bedömningen att det framtida ledarskapet inom skolväsendet kommer att handla mycket om att tillskapa värden, vara bärare av värden och att kommunicera och hävda dessa värden. En allt viktigare funktion för rektor blir också att hjälpa personalen på skolan att förstå hur skolan som organisation fungerar; hur organisationens olika delar och processer ser ut, hänger samman, samspelar

och bildar en komplex helhet. Det innebär att inspirera, ställa tydliga krav och stödja, och därmed också arbeta för att, skolans samhälleliga uppdrag förankras hos skolans personal. Det innebär också att stödja arbetet med att utveckla ett intresse och en öppenhet för att skolans personal arbetar tillsammans i t.ex. arbetslag. Framtidens ledarskap ställer därför högre krav på tydlighet vad gäller ansvar och befogenheter men också på kommunikations- och samspelsförmåga. Rektor förväntas dessutom i allt större utsträckning samspela och kommunicera med skolans omvärld och på så sätt utveckla samarbete med nya grupper.

Det krav och de förväntningar som skisseras ovan kan knappast utvecklas under en avgränsad utbildningsinsats som rektorsutbildningen utgör. Däremot kan utbildningen ge redskap så att man som rektor kan lära *om* det egna arbetet *i* det egna arbetet.

Utbildning för rektorer bör därför ses i ett längre perspektiv. Kommittén menar att deltagandet i rektorsutbildningen skall utgöra en grund för yrkesutövningen och de studier som leder fram till skolledarexamen behöver därför följas av andra utbildningsinsatser under de år som rektorer är verksamma. Lärarutbildningskommitténs förslag till en skolledarexamen skall därför infogas i den övergripande struktur som gäller för den sammantagna utbildning som erbjuds rektorer. Det gäller främst de utbildningsinsatser kommunen i egenskap av arbetsgivare svarar för – rekryterings- och introduktionsutbildning av nya rektorer samt kontinuerlig kompetensutveckling med varierat innehåll och med olika längd under själva utövandet av rektorsskapet – men också alla de inslag av egen kunskapsutveckling som varje enskild rektor förväntas ta ansvar för. Dessa sammantagna insatser skall erbjudas blivande och/eller anställda rektorer och anpassas efter statliga och kommunala mål samt rektorernas utbildnings- och erfarenhetsbakgrunder.

Rektorer som yrkesgrupp förväntas ta ansvar för sin egen professionella utveckling men behöver ha stöd av forskning om det egna yrkesområdet. De nya kunskapsrön som nås inom forskningen behöver spridas inom professionen. Detta kan ske genom insatser dels i statlig respektive kommunal regi, dels i fackföreningarnas regi. Självklart bör en högt kvalificerade yrkesgrupp som rektorer själv organisera och arrangera kontinuerlig fortbildning som man inom yrket anser sig behöva för att utvecklas i yrket.

Utbildningsledarskap – ett nytt ämne inom högskolan

Lärarutbildningskommittén har låtit en expert analysera utbildningsbehovet för rektorer med utgångspunkt i aktuellt skolledarskap.[140] Denna analys tillsammans med tidigare nämnda skrivelser från Kommunförbundet, Skolverket och SKOLLEDARNA har legat till grund för kommitténs målbeskrivning för rektorsutbildningen, vilken följer i slutet av detta kapitel. I expertrapporten framförs också ett förslag om att ett nytt akademiskt ämne – *utbildningsledarskap* – bör inrättas av högskolorna. Kommittén har tagit fasta på detta förslag och vill anföra följande.

Genom att inrätta detta nya akademiska ämne, utbildningsledarskap, kan rektorsutbildningen förses med en vetenskaplig bas och ämnet kan studeras av personer som aspirerar på att ägna sig åt ett framtida rektorsarbete eller åt annan utbildningsledarverksamhet. Ett centralt motiv till inrättandet av ämnet utbildningsledarskap är att skapa förutsättningar för att kunna möta behovet av att samtliga rektorer på sikt erhåller en grundläggande utbildning med ett innehåll av hög kvalitet. För att detta skall kunna ske måste utbildningen av rektorer i ökad utsträckning samverka med olika delar av universitet och högskola. Det kan gälla samverkan med olika ämnesdiscipliner och programutbildningar – främst lärarutbildningen – men också med olika forskningsverksamheter.

Det nya ämnets utveckling

Framväxten av ett ämne inom akademin sker vanligen genom att akademikerna själva utvecklar detta inom ramen för något etablerat ämne (en inomvetenskaplig utveckling). Kommittén finner det naturligt att i fallet med det nya ämnet utbildningsledarskap föreslå en annan väg, genom att högskolorna uppmanas att inrätta detta ämne på basis av ett statligt uppdrag – rektorsutbildningen. Utvecklingen av ämnet sker härigenom via interaktion med det yrkesfält som ämnet är riktat mot. En liknande utveckling hade universitetsämnet socialt arbete under 1980-talet. Rektorsutbildningen har funnits sedan 1976 och haft stor omfattning. Under åren 1976–1992 utbildades mer än 7 000 skolledare i den tvååriga Skolledarutbildningen och från 1993 har ungefär 4 000 skolledare utbildats inom den treåriga Rektorsutbildningen. Inom landet finns således en djup erfarenhet av utbildning inom ämnet utbildningsledarskap, vilken nu föreslås integreras med och upptas i högskolan som ämne.

[140] Sörhuus, E. (1999). Förslag till utbildning av skolledare. PM inom Lärarutbildningskommittén.

Genom att inrättas som ett självständigt ämne inom högskolan kan ämnet vidga sitt intresse, så att inte bara organisationsledarskapet står i förgrunden. Det är t.ex. angeläget att utbildningsledarskap som ämne också utvecklar kunskaper om hur ledarskapet utövas och kan utövas i förhållande till arbetslag inom förskola, skola och vuxenutbildning.

Utbildningsledarskap kan med det statliga uppdraget som grund och med en starkare knytning till forskning utvecklas till ett självständigt ämne som kommer att vara till nytta också inom lärarutbildningen. Lärarutbildningskommittén ser betydelsen av att blivande lärare utvecklar goda kunskaper i ledarskap – både i förhållande till kommande elever och till andra vuxna. Utbildningsledarskap som ett universitetsämne kan därför lämna värdefulla bidrag både till lärarutbildningen med avseende på de ledarinslag som föreslås ingå i denna utbildning (i det allmänna utbildningsområdet och eventuellt som inriktning eller som specialisering) och i kompetensutvecklingen av verksamma rektorer.

Erfarenheterna från de senaste tjugo åren vid Högskolan i Örebro (i dag Örebro universitet) och från andra universitet och högskolor, t.ex. i Dalarna, Göteborg, Linköping, Kristianstad, Umeå, Uppsala och Lärarhögskolan i Stockholm visar att det finns ett tydligt intresse för detta högskoleämne. Det bör nu vara dags att inrätta det mer allmänt vid olika högskolor i landet. Det nya utbildningsledarskapsämnet bör utgöra den normala grunden för den skolledarexamen som beskrivs i detta kapitel och som intresserade kan avlägga vid högskolor, t.ex. för att bygga på sin meritering med sikte bl.a. på framtida skolledarskap eller som grund för vidare studier vid högskolan.

Skolledarexamen – inte bara för skolbruk

Det finns behov av ledarskap inom många organisationer där utbildning bedrivs vid sidan av det allmänna skolväsendet. Kunskapsföretag, försvaret, Räddningsverket, socialtjänsten, sjukvården, personalavdelningar och Arbetsmarknadsverket är bara några exempel på verksamheter där man anordnar omfattande utbildningar och har behov av väl kvalificerade utbildningsledare. Detta breda behov talar för att den föreslagna examen görs tillgänglig för personer som också har annan högskoleutbildning än lärarutbildning. Lärarutbildningskommittén finner det vara lämpligt att den nya examen benämns skolledarexamen även om högskolestudierna också skall vara öppna för deltagare inom andra samhällsområden. Skolledarexamen utgör en påbyggnad i förhållande till tidigare högskolestudier.

Som nedan framgår av förslaget till examensordning skall sådan examen kunna avläggas av den som tidigare har minst 120 högskolepo-

äng. Kommittén finner det också lämpligt att de som studerar med sikte på skolledarexamen har skaffat sig praktiska insikter i den verksamhet som man vill lära sig leda. Denna utbildning bör således ställa krav på minst tre års yrkesverksamhet efter genomgången högskoleutbildning. För att betona yrkesanvändningen av detta slags utbildning bör högskolorna uppmanas att lägga in moment där deltagarna kopplas samman med mentorer såväl som moment där de genomför konkreta granskningar av ledarskap i olika utbildningsorganisationer.

Genom att deltagarna kan gå vidare inom ett akademiskt utbildningssystem ökar också möjligheterna för dem att på olika sätt delta i vetenskaplig verksamhet kring skola och utbildning. De kan då aktivt bidra till systematisk kunskap om skolors förmåga att nå sina mål, om vad som kännetecknar framgångsrika skolor samt skolledarskapets inverkan på skolans effektivitet. Denna kunskap behöver både utvecklas och vidgas. Den är vital för en framtida rektorsutbildning. Den utgör också ett betydelsefullt tillskott till de kunskaper som lärare behöver och som Lärarutbildningskommittén pekat på i andra delar av betänkandet. För att rektorer skall kunna bidra till den systematiska kunskapsbildningen inom detta område är det angeläget att skapa tydliga vägar genom högskolan till forskarutbildning och/eller deltagande i forsknings- och utvecklingsarbete.

Forskningsbas för utbildningsledarskapsämnet

Att utbildningsledarskap finns som ett självständigt ämne inom högskolan kommer att stimulera en fördjupning av kunskaperna inom ämnet, vilket blir till fördel för högskolans förmåga att klara av uppdraget från staten. Den kunskap som rektorerna kan utveckla genom att delta i utbildning, kommer då att vila på både forskningsrön och på beprövad erfarenhet. Kommittén vill här betona betydelsen av att utbildningen även fortsättningsvis baseras på ett processtänkande och är erfarenhetsbaserad.

För att högskolorna skall kunna utveckla det nya ämnet utbildningsledarskap behöver resurser tas fram som gör det möjligt för lärosätena att utveckla vetenskapliga miljöer av kvalificerat slag. I ett resurssnävt läge förefaller det vara ogörligt att anslå medel för en mycket spridd forskningsverksamhet, även om så skulle kunna vara motiverat. Kommittén föreslår därför att den vetenskapliga verksamheten koncentreras till ett fåtal ställen i landet, vilka får i uppdrag att utveckla detta nya kunskapsfält och som i sitt uppdrag också har att sprida sina erfarenheter till andra lärosäten. Urvalet av vilka miljöer som får börja denna kunskapsuppbyggnad bör baseras på var man hunnit längst inom

forskningsområdet. På sikt bör dessa och andra högskolemiljöer kunna ta emot rektorer och andra utbildningsledare som forskarstuderande och forskare, så att en rikare kunskapsbildning kan stimuleras inom det aktuella kunskapsfältet.

Den forskning som i dag finns om utbildningsledarskap bedrivs framförallt vid de högskolor som samverkar inom ramen för Skolledarhögskolan (Högskolan i Dalarna, Lärarhögskolan i Stockholm och universiteten i Uppsala och Örebro) och vid universiteten i Karlstad, Linköping och Umeå. Det är vid dessa lärosäten som de senaste årens statliga forskningsmedel satsats. Vid några av dessa högskolor har dessutom kommunerna bidragit till uppbyggnaden av forskning om ledarskapet i skolan.

Inom den forskning som bedrivits inom Skolledarhögskolan har historiska studier och analyser av strukturförändringar genomförts. Vid universitetet i Karlstad har studier företagits av skolledares betydelse för skolutveckling och för skolors effektivitet. Vid universitetet i Linköping har skolledares inverkan på kunskapsbildningen och deras situation i arbetsorganisationen belysts. Umeå universitet har bl.a. studerat skolledarskapet ur ett reformperspektiv.

Kommittén föreslår att regeringen avsätter medel för fortsatt och vidgad forskningsuppbyggnad om ledarskap inom skolområdet. Regeringen bör då inbjuda universitet och högskolor till att konkurrera om dessa medel med syftet att utveckla nya forskningsmiljöer och forskningprogram om utbildningsledarskap. De universitet och högskolor som erhåller dessa forskningsmedel bör gå vidare i ansträngningarna att få forskare från andra fält än skolans att bidra till kunskapsutvecklingen. I ett senare skede, när mer resurser kan ställas till förfogande, bör också andra samarbetskonstellationer i landet stimuleras till insatser inom området utbildningsledarskap.

En angelägen uppgift för det nya ämnet kommer att vara att leda skolledare vidare till forskningsfältet. Genom att utbildningsledarskap introduceras som nytt ämne vid högskolan kan det på sikt utvecklas till ett självständigt forskarutbildningsämne, vilket kan försörja kunskapsområdet med nytt vetande. Innan utbildningsledarskap fått den kvalitet som behövs för att det ska fungera som forskarutbildningsämne kan den som utbildat sig inom ämnet söka sig till andra discipliner för forskarutbildning. På samma sätt som skett under de senaste åren inom ramen för Skolledarhögskolan, kan de som studerat grundkurser med inriktning mot utbildningsledarskap söka inträde i forskarutbildning inom sådana ämnen som företagsekonomi, statsvetenskap och pedagogik.

Ökad spridning av och ökat samspel kring rektorsutbildningen

Rektorsutbildningen är i dag koncentrerad till sex lärosäten (universiteten i Göteborg, Linköping, Umeå, Uppsala och Högskolan i Malmö samt Lärarhögskolan i Stockholm). Eftersom denna utbildning bör finnas nära de nya skolledarna föreslås att fler högskolor får Skolverkets uppdrag att bedriva rektorsutbildning och att de med detta uppdrag som grund också inrättar det nya ämnet utbildningsledarskap. Vid sidan av de sex lärosäten som redan har uppdrag från Skolverket att bedriva rektorsutbildning föreslås att de tre nya universiteten i Karlstad, Växjö och Örebro tillsammans med Mitthögskolan ges sådant uppdrag. Att kommittén föreslår dessa lärosäten sker på grundval av att de antingen bedriver forskning med anslutning till ledarskap och/eller har gedigna erfarenheter av rektorsutbildning. Samtliga har dessutom lärarutbildning.

Kommittén vill betona betydelsen av att de högskolor som kommer att erbjuda skolledarexamen verkligen samverkar med deltagarnas kommuner – både när det gäller utbildningens utformning och val av innehåll i förhållande till examensmålen. För att utbildningen skall vara effektiv och nå sina syften fordras ett väl utvecklat samspel mellan olika intressenter. Här har t.ex. regionala utvecklingscentra betydelse för hur rektorsutbildningen profileras och anpassas till regionala behov och förutsättningar. En region är stor nog att tillsammans med högskolan få både kvalitet och volym på utbildningen. På den regionala nivån går det dessutom snabbare att anpassa sig efter varandras behov och kompetenser.

10.5 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag

Lärarutbildningskommittén föreslår att staten skall fortsätta att erbjudas i första hand nyutnämnda rektorer rektorsutbildning. Detta ger staten möjlighet att klargöra för de nya skolledarna vilket uppdrag som de har med avseende på ledningen av skolan och dess utveckling samt vilka krav som ställs på skolan i ett demokratiskt samhälle. Utbildningen skall också vara tillgänglig för andra med intresse för utbildningsledarskap. Förslaget kan sammanfattas i följande punkter:

- Rektorsutbildningens innehåll skall förse de nya rektorerna med sådana kunskaper, teorier, idéer och redskap att de kan leda skolorna i enlighet med de nationella och kommunala målen.
- Rektorsutbildningen skall utformas så att deltagarna förbereds att med integritet och kraft i sin yrkesutövning hävda elevernas rätt till en sådan utbildning som garanteras dem i skollag, skolförordningar och läroplaner.
- Rektorsutbildningens innehåll skall förse deltagarna med kunskaper om och berika deras erfarenheter av att leda vuxna som arbetar i självständiga arbetslag, vilka har långtgående ansvar både pedagogiskt och ekonomiskt.
- Rektorsutbildningen skall förse deltagarna med kunskaper, teorier, idéer och kompetens att organisera arbete, lokaler och tid så att skolans mål kan nås.
- Rektorsutbildningen behöver finnas väl utspridd över landet för att kunna nå alla rektorer.

Lärarutbildningskommittén föreslår att Skolverket uppdrar åt universiteten i Göteborg, Karlstad, Linköping, Umeå, Uppsala, Växjö, Örebro samt till Högskolan i Malmö, Mitthögskolan och Lärarhögskolan i Stockholm att anordna rektorsutbildning i enlighet med den ovan angivna inriktningen. Finansieringen av denna vidgning av rektorsutbildning bör i görligaste mån klaras genom omfördelningar av de befintliga anslagen för denna utbildning. Om så erfordras kan Skolverket begära ytterligare medel för att upphandla denna uppdragsutbildning. Skälet till att sprida rektorsutbildningen till flera lärosäten motiveras också av att ett nytt ämne – *utbildningsledarskap* – skall bli tillgängligt för landets rektorer. Kommittén föreslår att de högskolor som erhåller uppdraget att bedriva rektorsutbildning samtidigt uppmanas att inrätta detta nya akademiska ämne, där personal som arbetar med rektorsutbildningens genomförande får utgöra grund för den akademiska verksamheten.

Ämnet utbildningsledarskap föreslås bli kärnan i en ny högskoleexamen. Denna examen skall kunna avläggas av den som tidigare har minst 120 högskolepoäng och som varit yrkesverksam under minst tre år. I framtiden kommer ämnet utbildningsledarskap att kunna studeras av personer som har eller aspirerar på att söka ledarbefattningar även i andra utbildningsorganisationer.

För att svara mot de speciella krav som ställs på ledningen av pedagogisk verksamhet inom förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning fordras en skolledarexamen med inriktning mot det allmänna skolväsendet. Samtidigt ser kommittén de fördelar som ligger i att utbildningen öppnar för ledare från andra verksamhetsområden. Det finns ett stort behov av ledarskap inom många organisationer där

Det finns ett stort behov av ledarskap inom många organisationer där utbildning är ett centralt inslag eller utgör den huvudsakliga verksamheten. För att lösa detta dubbla krav föreslår Lärarutbildningskommittén att skolledarexamen i första hand svarar mot det allmänna skolväsendets behov och intressen men också erbjuder ett innehåll av allmän karaktär. På så sätt kan ledare från olika verksamhetsområden mötas kring gemensamma frågor.

Lärarutbildningskommittén föreslår regeringen att i högskoleförordningen införa en ny examensbeskrivning i enlighet med följande:

Skolledarexamen

Omfattning

Skolledarexamen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om minst 40 poäng. Därtill ställs krav på annan avlagd högskoleexamen om minst 120 poäng samt tre års yrkeslivserfarenhet.

För att erhålla skolledarexamen fordras kompetens att
- skapa förutsättningar för personalen att förankra och förmedla samhällets värdegrund samt omsätta förskolans, skolans, fritidshemmens och vuxenutbildningens mål i pedagogisk verksamhet
- utöva ledarskap bland vuxna i en arbetskultur där utbildningsuppgifter dominerar
- utforma verksamheten på ett sådant sätt att personalen respekterar alla elevers egenart så att de får stöd i sitt lärande och sin utveckling
- organisera verksamheten på ett sådant sätt att elevers och föräldrars ansvarstagande och rätt till inflytande i skolan fördjupas
- självständigt och tillsammans med andra planera, utvärdera och utveckla verksamheten både pedagogiskt och ekonomiskt
- överblicka förändringar i omvärlden och dra slutsatser om hur dessa påverkar verksamheten
- skapa betingelser för lärande hos verksamhetens personal
- tillvarata och systematisera praktiska erfarenheter och relevanta forskningsresultat som grund för egen professionell utveckling.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola fastställer.

Övrigt

För att erhålla en skolledarexamen skall studenten ha fullgjort ett självständigt arbete om minst 10 poäng där vetenskapliga teorier integrerats med praktiskt användbara strategier för att leda vuxna i utbildningsorganisationer.

Del III

Villkor och möjligheter

11 Lärares kompetensutveckling

11.1 Uppdrag och definitioner

Enligt regeringens direktiv skall Lärarutbildningskommittén lämna förslag rörande lärares fortbildning och vidareutbildning.

Den gängse definitionen är att *fortbildning* avses utveckla ens förutsättningar att fullgöra det yrke man har medan *vidareutbildning* leder till en annan, vanligen högre, yrkeskompetens. Ett vidare begrepp, som omfattar såväl fortbildning som vidareutbildning, är *kompetensutveckling*. Det används t.ex. i Avtal 2000 som slutits mellan Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund.

Kommittén inleder kapitlet med en historisk tillbakablick och en redovisning av nuvarande system för att ge en förklaring till de strukturer som under lång tid styrt tänkandet om fortbildning och vidareutbildning av lärare.

11.2 Historik och bakgrund

Från ämnesfortbildning för den enskilde läraren till utveckling av arbetslaget och skolan

Ursprunget till fortbildningstraditionerna är lärarorganisationernas strävanden att främja sin professionella identitet och hålla sina medlemmar à jour med utvecklingen inom det egna yrkesområdet. Statlig utbildning av lärare för folkskolan startade 1862 och av läroverkslärare 1865. Redan under 1800-talet började riksdagen också att anvisa medel – oftast i form av stipendier – till lärares fortbildning. Det vanligaste var dock att lärarna själva bekostade sin fortbildning och att den skedde i lärarorganisationernas regi.

I och med skolväsendets utbyggnad under efterkrigstiden tog staten alltmer över ansvaret för lärarfortbildningen, som blev en del av statens styrning av skolan. Fortbildningsinstitutioner knutna till lärarhögskolorna och tjänster som fortbildningsledare inrättades, liksom tjänster som fortbildningskonsulenter vid länsskolnämnderna. Från och med 1970-talet fanns, särskilt i samband med införandet av nya läroplaner, en mer eller mindre utvecklad statlig plan för lärares kompetensutveckling. De statliga anslagen ökade kraftigt och därmed även den enskilde lärarens möjlighet till fortbildning.

I början av 1960-talet infördes *fem obligatoriska studiedagar* för grundskolans lärare.[141] Gymnasieskolans lärare fick studiedagar först i samband med införandet av 1970 års läroplan. Det fanns kortare *fortbildningskurser på sommartid*. Deltagandet var frivilligt. Kurserna tog sin utgångspunkt i skolämnen och innebar att lärare fick lära nytt stoff och pröva nya pedagogiska metoder.

Under 1960- och 1970- talen var fortbildningssatsningarna främst riktade till *den enskilde läraren och dennes möjlighet till fördjupade ämnesstudier*. Lärare kunde då få vara tjänstlediga för studier med en till 2/3 reducerad lön, s.k. B-avdrag. T.ex. kunde en folkskollärare vidareutbilda sig i naturvetenskapliga ämnen för att undervisa på grundskolans högstadium. Ett annat exempel är lärare som bedrev studier för licentiatexamen. Länsskolnämnderna fattade besluten om vem som skulle få bedriva studier med B-avdrag.

I slutet av 1970-talet försköts perspektiven från individuell fortbildning till verksamhetsutveckling och utbildning i lag. Ett exempel på detta var PLAG, *personallagsutbildning*, som vände sig till ett lag av lärare från samma rektorsområde och där utbildningen skulle knyta an till den lokala skolutvecklingen.

Från 1980-talets början fick fortbildningen en mera uttalad roll i skolans utveckling. Kommunerna fick större möjligheter att påverka utvecklingen i skolan. Samtidigt var 1980-talet den period då staten hade starkast inflytande på lärarfortbildningen. Ett statsbidrag till kommunerna för lokal skolutveckling infördes, av vilket kommunerna skulle använda 20–40 % för utvecklingsinsatser och resten för att bekosta lärares deltagande i fortbildning. Möjligheten för lärare att bedriva individuella studier med B-avdrag togs bort, liksom sommarkurserna. Staten fastställde förteckningar över angelägna fortbildningsbehov och vilka löneförmåner som kunde utgå för deltagare om kommunen så beslutade. Dessa förteckningar var också vägledande för högskolornas fortbildningsavdelningar, som fick merparten av de statliga uppdragen att anordna fortbildningskurser. För yrkeslärare genomfördes en stor del av fortbildningen med hjälp av branschorgan och genom yrkesstudier.

Förändringen i början av 1990-talet

I början av 1990-talet förändrades styrningen av skolan. Beträffande fortbildning blev kommunernas roll att svara för att skolpersonalen får den kompetensutveckling som behövs och statens roll att – som ett led i

[141] Vad är fortbildning bra för? 1992. Skolverkets rapport nr 1.

skapandet och vidmakthållandet av en likvärdig skola för alla – se till att det finns tillgång till fortbildning av god kvalitet i alla delar av landet. Det gäller särskilt fortbildningsinsatser betingade av centralt beslutade reformer.

Statsbidraget till skolan förändrades successivt under 1990-talet från lärarlönebidrag, via ett sektorsbidrag, dit bl.a. bidraget till lokal skolutveckling fördes, till ett kommunalt utjämningsbidrag. Sedan den 1 januari 1993 beslutar kommunerna själva om vilka medel som skall disponeras för skolverksamheten och följaktligen hur stor del som skall disponeras för personalens kompetensutveckling.

De resurser som högskolorna tidigare fått direkt från regeringen för att anordna personalutbildning för skolväsendets personal överfördes till Skolverket att fördela mellan högskolorna efter ansökan.

Den nya friheten för kommunerna att själva besluta om hur resurserna för fortbildning av personalen skulle användas ledde inledningsvis till relativt stora förändringar. Kommunerna hade tidigare använt sina medel för att bekosta lärares deltagande i högskolans kurser. Nu kunde kommunerna bekosta fortbildning som ägde rum också i andra former och arrangerades av andra utbildningsanordnare. En mängd konsulter inom personalutvecklingsområdet fick uppdrag från kommunerna. I takt med att skolorna och personalen där fick större inflytande över användningen av fortbildningsresurserna ökade förekomsten av andra former för kompetensutveckling, såsom gemensamma seminarier och diskussioner i anledning av skolreformerna, de nya läroplanerna och de nya betygssystemen.

Högskolorna såg en stor del av efterfrågan på kurser försvinna under de första åren efter förändringen av skolans styrning. Detta har inneburit en ökad press på högskolan att anordna sådana utbildningar som svarar mot skolornas behov och därmed blir efterfrågade.

11.3 Nuvarande system för kompetensutveckling

I dagens system har staten, kommunen, förskolan/skolan, arbetslaget och den enskilde läraren på olika sätt ett ansvar för kompetensutvecklingen.

Staten beslutar genom riksdagen och regeringen om målen för förskolan, förskoleklassen, skolan och vuxenutbildningen samt om inriktningen av utvecklingen av dessa verksamheter. Dessa mål gäller också för kompetensutvecklingen av lärarna. Regeringen och riksdagen kan

lyfta fram ytterligare områden för kompetensutvecklingsinsatser. Staten ställer även utvecklingsresurser till förfogande, bl.a. genom Skolverket.

Universiteten och högskolorna anordnar utbildning (kurser, seminarier, medverkan vid studiedagar m.m.) som utnyttjas för kompetensutveckling av lärare.

Kommunen har som arbetsgivare ansvar för att personalen i förskolan, skolan och vuxenutbildningen har den kompetens som verksamheten kräver.

Skolorna har ansvar för att utveckla verksamheten så att den svarar mot uppställda mål. Det innebär att de som arbetar där fortlöpande skall utvärdera sina resultat, ifrågasätta om arbetsformer behöver förändras och bedöma behovet av kompetensutveckling.

Kommunens roll

Kommunen har enligt skollagen ansvar för fortbildning av sin personal. "Varje kommun och landsting skall se till att fortbildning anordnas för den personal som har hand om utbildningen. Kommuner och landsting skall vinnlägga sig om en planering av personalens fortbildning."[142]

Hur stora resurser som avsätts för personalens kompetensutveckling blir en fråga om politiska prioriteringar, den kommunala ekonomin, resursfördelningen till skolorna samt kollektiva och individuella kompetensutvecklingsbehov. Vissa kommuner fördelar samtliga medel för kompetensutveckling mellan skolorna i kommunen. Andra kommuner behåller vissa medel på central nivå – skolstyrelsenivå, stadsdelsnämndsnivå eller motsvarande – för insatser som initieras eller samordnas centralt.

På de enskilda skolorna sker fördelningen av medlen för fortbildning också på olika sätt. Medlen fördelas ofta av rektor direkt ut till lärarna, t.ex. arbetslaget. Arbetslaget fördelar sedan resursen inom sig. Det är inte ovanligt att pengarna läggs i en pott och att lärarna sedan ansöker om att få gå en viss kurs, MBL-förfarande äger rum etc. En fortbildningskommitté på skolan kan ha berett önskemål om fortbildning och en fortbildningsplan för skolan upprättats.

När det gäller inriktningen av kompetensutvecklingen kan inititativet komma från olika håll; genom erbjudanden från utbildningsanordnare, genom initiativ från kommunerna och skolorna eller genom samverkan mellan kommuner och högskola, numera ofta inom ramen för regionala utvecklingscentra.

[142] 2 kap. 7 § skollagen.

Högskolorna erbjuder kurser som skolorna skickar sina lärare på. Det kan handla om seminarieserier eller kurser inom nationellt prioriterade områden. En mer omfattande poänggivande kurs på högskolan kan innebära en stor ekonomisk satsning från skolans sida. Det finns också särskilda utbildningsföretag, läroboksförlag e.dyl. som erbjuder utbildning anpassad för skolan. Ett nytt och mycket omfattande område utgör de olika kvalitetsutvecklingsprojekt som ofta inleds med utbildningsinsatser.

I andra fall anordnar skolan själv program för sin personal kring aktuella frågor (mentorskap, didaktik, utvärdering). Det kan också handla om skräddarsydda kurser efter skolans behov. Kommunen centralt eller skolorna genomför fortbildning genom att t.ex. samordna ett utbildningsutbud och anordna studiedagar med hjälp av interna eller externa konsulter. Flera skolor kan gå ihop om ett program. Ett alternativ är att en skola tar kontakt med högskolan eller ett regionalt utvecklingscentrum för att få fortbildning särskilt anpassad för hela eller delar av skolans personal. Det blir enligt uppgift från högskolan allt vanligare med den typen av initiativ.

Fortbildning kommer i vissa fall till stånd på ett genomtänkt och planerat sätt men i andra mera oreflekterat utan någon egentlig analys och bedömning av vilken kompetens skolan behöver tillföras.

Generellt vågar man nog påstå att det för lärarna i grundskolan, framför allt de lägre åren, finns mer genomtänkt fortbildning utifrån en allt större samverkan i undervisningen föranledd av den nya läroplanen och de nya kursplanerna, ramtimplanen samt integrationen förskola – skola. Inom grundskolans högre år och i gymnasieskolan är ämnestraditionen inom fortbildningen fortfarande stark även om fortbildning i t.ex. ämnesdidaktik kan medföra diskussioner om förändrade arbetsformer. Flera rektorer uppger att det blir allt vanligare att fortbildningen utgår från skolans behov, vilket kan kollidera med lärares önskemål om fortbildning för egen del.

Skolverkets bedömning med anledning av dels en fördjupad studie i sju kommuner, dels iakttagelser i andra sammanhang är att kommunernas fortbildningsatsningar utgör en betydande insats i linje med nationellt prioriterade områden även om de representerar en liten del av den totala kostnaden för skolan. Ansträngningar görs för att integrera fortbildning som en del av skolarbetet och de läroplansbaserade insatserna ökar.

Kommittén vill ge några exempel på kommuners hantering av den pedagogiska personalens kompetensutveckling. I en kommun har ett samordnat treårigt kompetensutvecklingsprogram för alla lärare tagits fram på grundval av en systematisk behovsanalys av såväl lärarnas som verksamhetens behov. I en annan har alla rektorer ansvar för att det

finns en personlig utvecklingsplan för all pedagogisk personal. Denna skall ligga inom ramen för de mål och riktlinjer som anges i skolplanen. Ett tredje exempel är ett skolutvecklingsprojekt för all pedagogisk personal i skolan och skolbarnsomsorgen och där personalenkäter fått styra inriktningen av den utbildning som sedan tagits fram i samarbete mellan kommunen och universitetet. Utbildningen kvalitetssäkras genom kontinuerlig utvärdering. I ytterligare ett exempel har all pedagogisk personal erbjudits fördjupningsstudier i pedagogik/didaktik och skolorna kan inrätta tjänster med såväl undervisning som forskningsarbete.

Den överenskommelse (*"Skolutvecklingspaket"*), som Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund slutit, innebär nya förutsättningar för styrningen och organisationen av lärares kompetensutveckling. I skolutvecklingspaketet ingår två delar. Avtal 2000 är ett kollektivavtal med bestämmelser för lärares löner och arbetstider. Skriften En satsning till två tusen innehåller parternas ambitioner vad avser åtgärder för att utveckla den svenska skolan.

Avtalet innehåller en bestämmelse om tid för kompetensutveckling. För varje heltidsanställd och verksamhetsår skall inom den reglerade arbetstiden avsättas 104 timmar (som riktmärke). Den samlade kompetensutvecklingstiden fördelas mellan arbetstagarna enligt lokala överenskommelser. Med kompetensutveckling avses enligt lydelsen i avtalet "insatser som syftar till att utveckla lärares förmåga att skapa goda förutsättningar för elevernas lärande".

Man skall inte tolka detta som att varje lärare har rätt till lika mycket tid varje år. Ur den gemensamma potten fördelas resurser för fortbildning, individuell och kollektiv, efter behovsinventering och prioritering. Kompetensutveckling sker ofta på icke arbetstid och kvittas då enligt avtalet mot t.ex. studiedagar eller annan kompetensutvecklingstid.

I Redogörelse ÖLA 2000, som är parternas avsiktsförklaring i anledning av avtalet, framgår följande.

"Utifrån skolans och den enskildes behov rymmer kompetensutveckling såväl ämnesbreddning resp. fördjupning, didaktik/metodutveckling, forsknings- och utvecklingsarbete, arbetslagsutveckling, läroplans/programarbete, introduktion av ny teknik samt utveckling av den sociala kompetensen.

Det innebär att kompetensutveckling – förutom olika former av reguljär fortbildning även innefattar andra typer av insatser som kan tjäna syftet – t.ex. gemensam reflektion/diskussion om undervisningen/elevernas inlärning, pedagogisk utvärdering, handledning, auskultation vid kollegors undervisning, pedagogisk planering osv. Det innebär också att kompetensutveckling kan bedrivas såväl sammanhållet under hela

dagar/veckor som kontinuerligt enstaka timmar/delar av dag varje vecka under ett läsår".

Parterna har också i de gemensamma grunderna för löneavtalet (Löneavtal 98 §1) lagt fast att det är av "stor vikt att arbetstagarnas vilja till förkovran avseende såväl utbildning som arbetsuppgifter stimuleras samt att arbetstagarnas kompetens tillvaratas och utvecklas. Arbetet bör organiseras så att arbetstagaren ges möjlighet att successivt bredda och fördjupa sin kompetens och mångkunnighet i syfte att bidra till utveckling av verksamheten."

I avtalet rekommenderas (p. 4 i bilaga 3 till ÖLA 2000) de lokala parterna att bilda arbetsgrupper med uppgift att stödja processen kring skolans förnyelse i enlighet med skolutvecklingspaketet.

"Arbetsgrupperna bör bl.a. diskutera

- förutsättningar och former för hur skolans arbetsorganisation kan främja elevernas lärande
- former för det pedagogiska arbetet med eleverna
- behovsanalys, utformning och inriktning av lärarnas kompetensutveckling
- yrkesrollsutveckling och karriärmöjligheter
- samverkan mellan lärare, förskollärare och fritidspedagoger i skolan...

Arbetsgruppernas arbete bör bedrivas så att flertalet lärare och skolledare ges möjlighet till delaktighet i den lokala förnyelseprocessen."

I rapporten Andra halvlek i "En satsning till tvåtusen" redovisar parterna att en hel del har hänt och att många skolor kommit en bra bit på väg i sitt förändringsarbete. "Men det framgår också att mycket återstår och att alla kommuner och skolor inte tagit utvecklingspaketet på allvar."

En nyligen publicerad andra uppföljning av Avtal 2000[143] redovisar en mycket snabb utveckling under de nio månader som gått sedan den förra uppföljningen. 90 % av kommunerna och kommunalförbunden har nu avtal eller överenskommelser med anledning av huvudavtalet. För 36 kommuner/kommunalförbund är de dock av ringa omfattning.

Utvecklingen går olika snabbt i kommuner av olika storlek. Enligt den förra uppföljningen hade stora kommuner kommit längre än mindre. Nu har utvecklingstakten varit snabbare i kommuner med 10–50 000 invånare. Den förklaring som ges är att de större kommunerna har inarbetade rutiner för att inordna nya avtal. När det sedan gäller att omsätta dessa i mer konkret form på enhetsnivå måste ett omfattande och ofta sent igångsatt förankringsarbete genomföras innan man kom-

[143] Uppföljning av avtal 2000. U 2 av STIBRA SKOLKONSULT 1999-04-06.

mer vidare. I gruppen 10–50 000 invånare finns färre centralt placerade tjänstemän och processen med att förankra ett nytt avtal har gjort att man snabbt gått från ord till handling. I de små kommunerna är framgången ofta personberoende.

Av de områden som avtalet omfattar har yrkesutveckling och kompetensutveckling varit de minst framgångsrika.

Statens roll

Staten anger i nuvarande system övergripande mål för skolans verksamhet i läroplanerna, i utvecklingsplanen för förskola, skola och vuxenutbildning samt i propositioner. Dessa mål förutsätts styra också kommunernas inriktning av personalens kompetensutveckling. Det förekommer också att regeringen i utvecklingsplanen eller i propositioner och riksdagen i sina beslut framhåller nationellt särskilt angelägna fortbildningsområden. Även om kommunerna har det fulla arbetsgivaransvaret för lärare och övrig personal är staten således inte beredd att avstå från att öva inflytande på inriktningen av fortbildningen, vilket regeringen betonat vid ett antal tillfällen (prop. 1990/91:100, bil 10, 1992/93:100, bil 9, 1993/94:100, bil 9 och 1994/95:100, bil 9).

Skolverket har bl.a. i uppdrag att främja utvecklingen av förskolan, skolan och vuxenutbildningen. I regleringsbrevet för år 1999 preciserar regeringen att Skolverkets insatser i första hand bör inriktas mot områden som utifrån verkets analys av uppföljnings-, utvärderings-, kvalitetssäkrings- och tillsynsresultat kan identifieras som

- bristområden, problemområden eller kritiska områden
- områden som av särskilda skäl bör samordnas nationellt
- områden som särskilt lyfts fram i läroplanerna.

Skolverket åläggs att i årsredovisningen ge information om och bedömning av behovet av åtgärder beträffande bl.a. personalens kompetens och kompetensutveckling. Vidare skall Skolverket ange vilka åtgärder som vidtagits för att stimulera utvecklingen av samarbetet med högskolan inom ramen för regionala pedagogiska utvecklingscentra.

Medlen för fortbildning och för stöd till utvecklingsinsatser är numera samordnade i ett anslag, A 2 Utveckling av skolväsende och barnomsorg, som Skolverket disponerar. För rektorsutbildning och kompetensutveckling av personal inom skolväsendet och barnomsorgen är 76,5 mkr anvisade under detta anslag. Härtill kommer vissa särskilda medel för utvecklingsinsatser. Kompetensutveckling av lärare i yrkesämnen samt naturvetenskap, teknik och miljö är sådana exempel.

Våren 1998 fördelade Skolverket för stöd till kompetensutveckling ca 52 mkr 365 av 1 500 ansökningar bifölls.[144] Inbjudan att komma med ansökningar hade gått ut till skolor, kommuner och högskolor och avsåg personal i förskola och skola. Ett villkor för att kommuner skulle få bidrag var att kommunen – utöver kostnader för vikarier och material – stod för minst 30 % av kostnaderna. I inbjudan angav Skolverket att ansökningar inom tretton särskilt angivna områden skulle prioriteras, nämligen följande.

1 Värdegrunden
2 Mål och utvärdering
3 Bedömning och betyg
4 Naturvetenskap, matematik och teknik
5 Läs- och skrivutveckling
6 Svenska som andraspråk och undervisningen av flerspråkiga elever i andra ämnen
7 Informationsteknik i undervisningen
8 Media, bild och kommunikation
9 Internationaliseringsfrågor
10 Miljöfrågor
11 Elevers inflytande och ansvar
12 Flexibel arbetsorganisation och varierande arbetsformer och arbetssätt
13 Små yrkesgrupper och områden som av särskilda skäl kräver en nationell samordning.

Det område inom vilket det största antalet ansökningar och det sammanlagt största bidragsbeloppet beviljades var "Flexibel arbetsorganisation och varierande arbetsformer och arbetssätt". Flertalet av de övriga områden som prioriterats i Skolverkets inbjudan var som framgår mera innehållsinriktade. Dock betonades i beskrivningen av dessa också de didaktiska aspekterna.

Högskolans roll i kompetensutvecklingen av lärare

Högskolans uppdrag när det gäller kompetensutvecklingen av lärare är att ställa utbildning till förfogande. Den finansieras antingen ur högskolornas ordinarie anslag, s.k. fristående kurser, eller, vilket är oftast förekommande, av kommuner eller skolor som köper kurser i form av uppdragsutbildning.

[144] STÖK 98; Intern rapport om Skolverkets arbete med bidrag till insatser för kompetensutveckling 1998.

Fristående kurser skall vara öppna för alla behöriga att söka och de annonseras därför i god tid – kanske ett halvt till ett år i förväg. Kurserna planeras inte sällan så att de kan väljas av studenter som vill komplettera sin grundutbildning innan de lämnar högskolan. Det förekommer också att fristående kurser har ett innehåll som är anpassat till behov hos i första hand yrkesverksamma lärare. Dessa kurser annonseras separat och ges normalt på tider och i en fart som gör att lärare kan delta jämsides med lärartjänst eller med endast mindre ledighet. Allt fler ges på distans. De för högskolan gängse reglerna för behörighet och urval gäller alltid för fristående kurser, vilket innebär att även verksamma lärare söker och antas på individuella meriter. De fristående kurserna ger alltid högskolepoäng.

Uppdragsutbildning kan – till skillnad från de fristående kurserna – planeras och utformas utifrån beställarens önskemål och kan dessutom genomföras med kort varsel. De är därför dyrare att genomföra än reguljära kurser. Kostnaderna betalas av uppdragsgivaren. Denne beslutar också vilka som skall delta i kursen. Uppdragsutbildningarna kan ge högskolepoäng men då fordras att deltagaren fyller kraven på behörighet.

Högskolorna fick tidigare resurser direkt för att anordna kurser för skolväsendets behov. I dagens system fördelar Skolverket dessa resurser till de kommuner och skolor som sökt. Av ansökningarna skall framgå hur kompetensutvecklingen planerats och vilka som skall samverka. Samarbete sker i stor omfattning med högskolor, som således får del av de statliga kompetensutvecklingsmedlen via kommuner. Detta sker då i form av uppdragsutbildning.

Högskolorna kritiserar det förhållandet att Skolverkets fördelning av resurser endast kan ske för ett år i taget och dessutom ur högskolans synvinkel sent i förhållande till kursstart. Detta försvårar högskolornas – och också skolornas – planering och kan i sämsta fall negativt påverka utbildningens kvalitet.

En undersökning av universitetens och högskolornas användning av statliga medel för lärarfortbildning år 1994/95 visar bl.a. att insatserna oftast har utmynnat i flera aktiviteter – inte bara i en.[145] Dessa kan vara konferenser, seminarier och studiedagar samt handledning, konsultstöd och expertstöd. Merparten av medlen har använts till löner, främst för anordnarnas egen personal. Märkbart är variationerna mellan lärosätenas administrationspålägg. Göteborgs universitet har 30 % medan Umeå universitet har 5–6 %. Flertalet lärosäten ligger i intervallet 10–14 %.

[145] Stencil; Clas Jackert, SEVENCO, oktober 1996.

Planeringen av såväl uppdragsutbildning som fristående kurser görs med hänsyn till vad högskolan i sina kontakter med kommuner och Skolverket uppfattar som efterfrågad och prioriterad kompetensutveckling. De regionala utvecklingscentra som nu byggs upp är viktiga kontaktfora för detta. Organisation och kontaktvägar är av naturliga skäl mycket olika beroende på bl.a. högskolors och kommuners storlek, samt hur långt utvecklingen av regionala utvecklingscentra kommit.

Det finns flera exempel på mer organiserade former av samråd om planeringen av kompetensutvecklingen för lärare. I ett län ingår samtliga kommuner och en representant för högskolan i en organisation, som tar fram områden för kompetensutveckling utifrån olika nyheter i propositioner m.m. samt efter samråd med rektorer. I en annan region ingår kommunernas skolchefer tillsammans med högskolan i en organisation som definierar behovet av utvecklingsinsatser och där målet är att genom ett processinriktat arbete stötta utvecklingen på kommunernas egna villkor.

En annan form av samarbete är ett nätverk med representanter för elva universitet och högskolor med lärarutbildning som samarbetar om utbildning för lärare med äldre examen. Utbildningarna utgår från behovet av breddning eller fördjupning av lärares kompetens beträffande ämnen eller årskurser till följd av skolreformerna och växlingarna i årskullarnas storlek. Utbildningarna har anpassats för att ges på ca halvfart och på distans. Avsikten är att samordna och effektivt utnyttja den samlade lärarutbildningskompetensen och att skapa bredast möjliga rekryteringsbas för utbildningarna. Organisatoriskt är varje vidareutbildning förlagd till en "värdhögskola" med ansvar för resursfördelning och studieadministration. Till ledningsgruppen för nätverket har också knutits representanter för de båda fackliga lärarorganisationerna samt för Svenska Kommunförbundet och Skolverket.

Distansutbildningskommittén (DUKOM) stödde utvecklandet av utbildningen och de nya distansmetoderna med 2,4 mkr Regeringen har genom uttalanden vid flera tillfällen[146] givit sitt stöd för genomförandet av dessa utbildningar och sedermera bidrag med 2 mkr för utveckling av nya vidareutbildningar.

De utbildningar som startat avser vidareutbildning av ettämneslärare till grundskollärare 4–9 genom studier i ett andra ämne, nämligen i engelska (50 poäng) eller matematik (50 poäng) samt vidareutbildning av lågstadielärare till grundskollärare 1–7 genom studier i matematik/naturorienterande ämnen (60 poäng) och av mellanstadielärare till grundskollärarexamen 4–9 genom studier i matematik/naturorienterande ämnen (60 poäng). Nya utbildningar är under utveckling.

[146] Prop. 1996/97:1, bil. 6 s. 55 samt prop. 1997/98:1, bil.8, s. 74.

11.4 Särskilda kompetensutvecklingsinsatser

De senaste åren har riksdagen efter förslag från regeringen – utanför det reguljära systemet som beskrivits ovan – anvisat särskilda medel för bestämda kompetensutvecklingsinsatser.

Utvecklingsprojekt för lärare

Utbildningsdepartementet gick under hösten 1997 ut med en inbjudan till Sveriges skolor att söka medel för utvecklingsprojekt för lärare. Projekten skulle utgå från den inriktning av skolutvecklingen som regeringen angav i Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning

[redacted]

ras under åren 1999–2001 till en sammanlagd kostnad av 1 490 mkr

Programmet består av sju delar. En av dessa är att 60 000 lärare skall få utbildning i användningen av IT som pedagogiskt verktyg. De lärare som genomgår utbildningen skall få disponera en multimediadator i hemmet. Satsningen omfattar skolledare, förskollärare, lärare och fritidspedagoger som undervisar i förskoleklass, den obligatoriska skolan och gymnasieskolan.

Som framgår omfattar det nationella programmet för IT i skolan endast ungdomsskolan. Den myndighet som inrättas för IT-baserad distansutbildning den 1 juli 1999 avses däremot inte ha skolan som verksamhetsområde. Den skall stödja utvecklingen av IT-baserad distansutbildning i högskolan och folkbildningen, särskilt sådan som har regionalpolitisk betydelse.

Kompetensutveckling av lärare i yrkesämnen

Som ett led i ambitionerna att öppna skolan mot arbetslivet föreslog regeringen i Budgetpropositionen för 1999 att sammanlagt 50 mkr anvisas åren 1999 och 2000 för kompetensutveckling av lärare i yrkesämnen. Kompetensutvecklingen skall ta sin utgångspunkt i den snabba utvecklingen som sker i arbetslivet. Regeringen har den 31 mars 1999 beslutat att Skolverket får använda högst 25 mkr för budgetåret 1999 för utbildningsprojekt för lärare i yrkesämnen.

Kompetensutvecklingsprogram i naturvetenskap, teknik och miljö

[redacted]

för kompetensutvecklingen. Det var många lärare som efterlyste kunskaper i handledning, ledarskap och mentorskap för arbete med elever och nyexaminerade lärare under deras introduktionsår. Man behövde reflektera över kunskapssyn, utbildning och undervisning, hur barn lär, att få både tid och kunskap att utveckla sitt tänkande kring *hur, vad* och

I Utbildningsdepartementets arbete med att bedöma ansökningarna deltog Svenska Kommunförbundet, Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet. Av de 1 200 ansökningarna kunde 168 bifallas till ett sammanlagt belopp om 75 mkr De utvalda projekten kom från 110 orter i 21 län. 37 beviljade projekt avsåg gymnasieskolan, 122 grundskolan, 3 fristående skolor och 6 särskolan.

IT i skolan

Regeringen har i *Lärandets verktyg – ett nationellt program för IT i skolan* (skr. 1997/98:176) redovisat åtgärder för att öka användningen av IT som ett pedagogiskt verktyg i skolan. Programmet skall genomföras under åren 1999–2001 till en sammanlagd kostnad av 1 490 mkr

Programmet består av sju delar. En av dessa är att 60 000 lärare skall få utbildning i användningen av IT som pedagogiskt verktyg. De lärare som genomgår utbildningen skall få disponera en multimediadator i hemmet. Satsningen omfattar skolledare, förskollärare, lärare och fritidspedagoger som undervisar i förskoleklass, den obligatoriska skolan och gymnasieskolan.

Som framgår omfattar det nationella programmet för IT i skolan endast ungdomsskolan. Den myndighet som inrättas för IT-baserad distansutbildning den 1 juli 1999 avses däremot inte ha skolan som verksamhetsområde. Den skall stödja utvecklingen av IT-baserad distansutbildning i högskolan och folkbildningen, särskilt sådan som har regionalpolitisk betydelse.

Kompetensutveckling av lärare i yrkesämnen

Som ett led i ambitionerna att öppna skolan mot arbetslivet föreslog regeringen i Budgetpropositionen för 1999 att sammanlagt 50 mkr anvisas åren 1999 och 2000 för kompetensutveckling av lärare i yrkesämnen. Kompetensutvecklingen skall ta sin utgångspunkt i den snabba utvecklingen som sker i arbetslivet. Regeringen har den 31 mars 1999 beslutat att Skolverket får använda högst 25 mkr för budgetåret 1999 för utbildningsprojekt för lärare i yrkesämnen.

Kompetensutvecklingsprogram i naturvetenskap, teknik och miljö

Regeringen redovisade i budgetpropositionen 1999 ett initiativ till ett kompetensutvecklingsprogram om upp till 20 poäng i naturvetenskap, teknik och miljö för lärare i förskolan, grundskolan och gymnasiesko-

lan. För ändamålet beräknade regeringen 75 mkr under åren 1999, 2000 och 2001. Regeringen har den 11 mars 1999 uppdragit åt Skolverket att i en första omgång använda 20 mkr för en höjning av den grundläggande kompetensen upp till 20 poäng och utveckling av den didaktiska kompetensen hos lärare i dessa ämnen.

Vuxenpedagogik

I Budgetpropositionen 1999 föreslog regeringen en satsning på *vuxenpedagogisk utveckling*. "Lärarna måste finna former för att ta tillvara och vidareutveckla den kunskap och kompetens som de vuxenstuderande redan har. Kreativitet, kritisk analys och självständigt kunskapssökande måste stimuleras och det i sin tur kräver en pedagogisk/metodisk förnyelse."

Riksdagen har nu avsatt 30 mkr för projekt avsedda att stärka vuxenlärarna i deras yrkesroll och i arbetet med att utveckla metodik och pedagogik för utbildning av vuxna.

Ansökan om medel skulle lämnas till regeringen senast den 1 april 1999. Stöd kan enligt förordningen om statligt stöd för utvecklingsprojekt inom vuxenutbildning (SFS 1999:32) beviljas till kommuner, landsting, statens skolor för vuxna och folkhögskolor för utvecklingsprojekt inom vuxenutbildning, som syftar till att lärare skall utvecklas i sin yrkesroll.

Avsiktsförklaringen

Utbildningsdepartementet, Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund och SKOLLEDARNA förklarade sig i en gemensam avsiktsförklaring i augusti 1998 vara beredda att stimulera läraryrkets utveckling och rekrytering. I mars 1999 presenterades en överenskommelse, som bl.a. innehåller ett förslag om ett större projekt med syftet att utveckla arbetsorganisationen i skolan så att kvaliteten i skolan stärks och läraryrket blir mera attraktivt. Samarbetet mellan skola, kommun, högskola och forskning skall stärkas som en del av projektet.

Vidare föreslås ett projekt för att redan utbildade lärare skall få kompletterande utbildning för att kunna undervisa i andra årskurser och i ytterligare ämnen. Projektet, som också omfattar en utbildning av högskoleutbildade till lärare, kommer att öka kapaciteten på lärarutbildningen med 200–300 årsstudieplatser.

11.5 Lärarutbildningskommitténs överväganden

Enligt gängse definition används, såsom redovisats ovan, begreppet *fortbildning* om utveckling av förutsättningarna att fullgöra uppgifterna inom det yrke man har medan *vidareutbildning* leder till en annan, vanligen högre, yrkeskompetens. *Kompetensutveckling* omfattar såväl fortbildning som vidareutbildning och är det begrepp som används i Avtal 2000.

Lärarutbildningskommittén anser, som framgår av tidigare kapitel, att en lärares kompetens – och därmed behov av utveckling av kompetensen – är beroende av det sammanhang i vilket läraren verkar, vilka elever en lärare arbetar med, vilken kompetens kollegorna har, och hur läraren själv, arbetslaget och arbetsgivaren bedömer behovet av utveckling. Kommittén anser inte att uppdelningen i fortbildning och vidareutbildning längre fyller någon funktion i sådana sammanhang och föredrar därför begreppet *kompetensutveckling*. Kommittén gör det också av den anledningen att det är ett vidare begrepp när det gäller formerna för kunskapsinhämtning. Kommittén föreslår därför att begreppet fortbildning ersätts med kompetensutveckling i 2 kap. 7 § skollagen.

Kompetensutveckling, både individ- *och* skolbaserad

Som framgått av kapitel 5 Kommitténs principella utgångspunkter inbegriper kommittén i begreppet lärarutbildning förutom grundutbildning även introduktionsutbildning (i yrket) och kompetensutveckling av verksamma lärare. Med ett sådant vidgat lärarutbildningsbegrepp kan kraven på bredd och djup i lärares kompetens diskuteras i ett längre perspektiv och inte koncentreras enbart till grundutbildningen.

Lärarutbildningskommittén vill för sin del särskilt framhålla det ansvar som alla lärare som arbetar i förskolan, förskoleklassen, skolan, fritidshem och vuxenutbildning har att utvecklas i yrket. Eftersom en lärares kompetens är beroende av det sammanhang och den struktur, i vilken läraren verkar, måste lärare – liksom flertalet andra yrkesgrupper i samhället – vara beredda på att utveckla sin kompetens för att möta de nya krav som yrket ställer. Ämnesområden utvecklas och tillförs ny kunskap, som lärare bör hålla sig à jour med. Lärare får elever som har behov av undervisning och stöd i nya former. Nya tekniker, såsom IT, utvecklas. Situationer uppstår som fordrar ny kompetens – kanske inte hos alla i arbetslaget utan hos några eller någon. En skola stadd i ständig utveckling förutsätter att också de som verkar där är in-

ställda på att förnya sin kompetens för att dels möta de nya kraven, dels bidra till denna utveckling. Detta förutsätter bl.a. kunskaper om hur man följer upp och utvärderar både den egna och arbetslagets verksamhet.

Lärarutbildningskommittén har i de tidigare kapitlen utförligt redovisat sina överväganden om vilka nya kompetenser som behövs i skolan – och konsekvenserna därav för lärarutbildningen. Dessa gäller även för kompetensutvecklingen av verksamma lärare. Det framgår t.ex. att behovet av specialpedagogiska kunskaper hos lärarna både i grundskolan och gymnasieskolan är stort.

Utgångspunkten för förslaget till ny struktur för lärarutbildning är att lärarna tillsammans – oftast i arbetslaget – skall besitta den kompetens som krävs för att eleverna skall kunna få den utbildning de har rätt till. Det innebär inte att alla lärare har likadan utbildning och därmed identisk kompetens utan att de kompletterar varandra på ett sätt som gör att den samlade kompetensen blir avsevärt högre än den enskilde lärarens. En sådan princip förutsätter att rektor och arbetslaget tar ansvar för att bevaka att den nödvändiga kompetensen finns på skolan och i arbetslaget – och i förekommande fall för fram behovet av kompetensutvecklingsinsatser till den som har ansvar för dessa frågor inom verksamheten, skolan eller kommunen.

Som framgått har lärarfortbildningen utvecklats från att vara individorienterad till att bli skolorienterad. Lärarutbildningskommitténs betoning av den samlade kompetensen inom arbetslaget innebär att ingen i arbetslaget kan "slå sig till ro" utan att alla bör känna behov av gemensam reflektion och en strävan efter ökad kompetens. Det är den utvecklingspotential som finns i en kunskapssökande allians av arbetskamrater i en verksamhet. Man skulle kunna uttrycka det så att den individorienterade och den skolorienterade kompetensutvecklingen nu är varandras förutsättningar.

Kompetensutveckling för verksamma lärare inom den nya lärarutbildningsstrukturen

Den struktur för ny lärarutbildning som kommittén föreslår är lämpad att användas också för verksamma lärares kompetensutveckling. Genom att komplettera sin grundutbildning med *en inriktning* kan en lärare t.ex. vidga sin kompetens med ett nytt ämnesområde eller för att undervisa en ny ålderskategori av elever inom sitt tidigare ämnesområde. En lärare kan fördjupa sitt ämneskunnande genom att studera *en specialisering*. Det kommer att finnas specialiseringar också inom många andra områden som är lämpade för verksamma lärare som vill och/eller

behöver kompetensutveckling. Lärarutbildningsstrukturen gör det möjligt att utöka arbetslagets kompetens genom att någon eller några i laget deltar i kompetensutveckling.

Fluktuationerna i födelsetalen mellan olika år leder till kraftiga växlingar i behovet av lärare med olika inriktningar. Lärarutbildningskommitténs förslag till ny struktur för lärarutbildning är avsedd att komma till rätta med en del av de svårigheter för lärarförsörjningen som detta leder till. Detta kan bl.a. ske genom att verksamma lärare kan komplettera sin utbildning med ytterligare inriktningar. Kommittén förutsätter att högskolorna beaktar sådana behov vid dimensioneringen av inriktningar och att högskolorna i högre grad än i dag kommer att samråda med kommunerna om vilka inriktningar som bör anordnas av högskolan.

Lärarutbildningskommittén räknar med att högskolor med lärarutbildning får impulser från såväl lärarstudenter som verksamma lärare att utveckla nya kurser för inriktningar eller som specialiseringar En kurs som från början tillkommit för den ena deltagargruppens utbildningsbehov kan komma att bli intressant även för den andra gruppen. Kurser bör också utvecklas och anordnas som resultat av en dialog mellan å ena sidan högskolan och å den andra kommuner och skolor inom regionen. Exempel på sådant samarbete har redovisats ovan. Kommittén anser att utbyggnaden av regionala utvecklingscentra ger goda förutsättningar för att sådana samråd skall komma till stånd i ökad utsträckning.

Regeringen anger i regleringsbrevet för 1999 att "högskolorna bör förbättra förutsättningarna för individers fortbildning och vidareutbildning genom att öka tillgängligheten till utbildningsutbudet i vissa avseenden." Kommittén föreslår att regeringen vid behov ger högskolorna ännu mera preciserade utbildningsuppdrag när det gäller kompetensutveckling för verksamma lärare, t.ex. att en viss andel eller ett visst antal av utbildningsplatserna skall förbehållas dessa.

Som framgått ovan erbjuder således högskolorna redan i dag fristående kurser för bl.a. verksamma lärares kompetensutveckling. Fristående kurser bekostas ur högskolornas reguljära anslag och det är högskolorna själva som avgör vem som skall antas till respektive kurs. Kommittén förutsätter att högskolorna – t.ex. inom ramen för regionala utvecklingscentra – samråder med kommuner innan de fattar beslut om utbudet av fristående kurser. Högskolorna och kommunerna kan också samverka vid kartläggningen av behovet av nya kurser som bör erbjudas som fristående kurser. Ett mera direkt inflytande på kurser i högskolan kan en kommun få genom att teckna avtal om uppdragsutbildning, vilket i så fall innebär att kommunen bekostar utbildningen och beslutar om deltagare. Lärarutbildningskommittén ser inget formellt

hinder för att man i samma utbildningsgrupp har både studenter i grundutbildning, studenter i fristående kurs och deltagare i uppdragsutbildning såvida högskolan delar upp kostnaderna för kursen i enlighet med de bestämmelser som gäller.

Det finns en mängd olika former för hur verksamma lärare skall kunna delta i utbildningen inom en inriktning eller specialisering vid en högskola med lärarutbildning. Lärarutbildningskommittén anser att det är en fördel både för studenter i grundutbildning och för verksamma lärare om de kan mötas i samma kurser, gärna bokstavligen i samma lokal men också genom virtuella möten på distans. Konfrontationen mellan de olika perspektiv på frågor om vad och hur och varför i undervisningen som en student och en erfaren lärare kan ha är förmodligen mera givande än en utbildning med enbart den ena deltagargruppen.

Förutsättningarna för fördelningen av utbildningsplatser behöver klargöras, likaså kostnaderna för den av kommittén förespråkade ordningen att både studenter i grundutbildning och verksamma lärare skall kunna delta i samma utbildningsavsnitt. En kurs som dels erbjuds studenter i grundutbildning, dels annonseras som fristående kurs för verksamma lärare måste vara reellt tillgänglig för båda grupperna av studenter. Således får inte lärarstudenter under sin grundutbildning hindras från att få ett visst val av inriktning eller specialisering genom att utbildningsplatserna gått till verksamma lärares kompetensutveckling. Inte heller får det bli så att en utbildning annonseras som tillgänglig för verksamma lärare medan den i praktiken endast har utrymme för lärarstudenter i grundutbildning. Man måste förutsätta att högskolan gör ansträngningar för att öka dimensioneringen, dubblera eller repetera eftersökta utbildningar. Någon garanti för att en individ skall få plats på en kurs kan dock högskolan aldrig ge, när det är konkurrens om platserna.

Former för kompetensutveckling

Kompetensutveckling kan ske i många olika former, där den viktigaste, lättast åtkomliga och minst kostnadskrävande är det kollegiala samtalet; gemensam reflektion kring *"vad, hur och varför"* i den pedagogiska verksamheten i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning. Lärarutbildningskommittén vill framhålla denna form av lärande som en viktig del av lärararbetet, som en nyfikenhet inför nya utmaningar, nya barn och elever, nya perspektiv; en ständigt pågående utveckling både för att göra arbetet mera intressant och med höjd professionalitet och som en personlig bildningsresa.

Det har funnits en föreställning om att fortbildning för lärare måste vara kurser och studiedagar; att fortbildning upplevs som påtvingad uppifrån och inte alltid relevant för alla dem som måste delta. Att begreppet fortbildning fortfarande har denna klang av tvång och brist på relevans är ett skäl för Lärarutbildningskommittén att föredra begreppet kompetensutveckling. Det tar inte sikte på formerna utan effekten, på den enskildes förmåga att fullgöra den aktuella läraruppgiften. Den redovisning som har lämnats ovan av innehållet i de projekt för vilka lärare sökt medel är en illustration till att kompetensutveckling nu sker i nya former.

Lärarutbildningskommittén vill i detta sammanhang föreslå att bestämmelserna om fem obligatoriska studiedagar i grundskoleförordningen och gymnasieförordningen upphävs. Studiedagar är enligt kommittén en ineffektiv och förlegad form av kompetensutveckling – inte minst med tanke på utformningen av Avtal 2000. Kommittén vill samtidigt framhålla att studiedagarna representerar en mycket stor resurs, som – i andra former – fortfarande skall användas för personalens kompetensutveckling.

Ovan har redovisats ett antal exempel på kompetensutveckling inte minst genom samarbete mellan kommuner och högskolor. Kommittén är övertygad om att denna form av samarbete kommer att utvecklas, bl.a. inom ramen för regionala utvecklingscentra.

Det förekommer i allt högre grad att högskolekurser ges på distans. Ett sådant exempel har redovisats ovan, där elva universitet och högskolor i samverkan utformat ett antal utbildningar inom ett "Vidareutbildningsprogram" som genomförs på distans med hjälp av modern kommunikationsteknik. Distansutbildningskommittén, DUKOM, bedrev ett hundratal försöksprojekt med distansutbildning inom högskola, folkbildning, komvux och i samarbete med AmuGruppen och företag. I sitt slutbetänkande redovisar DUKOM ett antal av dessa.[147] Lärarutbildningskommittén vill uttala sitt stöd för fortsatt ökning av antalet utbildningar på distans, liksom en utveckling av distansutbildningsformen som sådan.

Som framgått räknar Lärarutbildningskommittén med att särskilt specialiseringarna inom den nya lärarutbildningsstrukturen kommer att kunna erbjudas också för distansstudier, vilket är en fördel för dels verksamma lärare, dels studenter i grundutbildning som önskar delta i en kurs vid en annan högskola.

---

[147] Flexibel utbildning på distans (SOU 1998:84); se även På distans; Utbildning, undervisning och lärande av Carl Holmberg och Kostnadseffektiv distansutbildning av Nils-Olof Christoffersson (SOU 1998:83) samt Utvärdering av distansutbildningsprojekt med IT-stöd av Eva Åström (SOU 1998:57).

Ansvarsfördelning

Lärarutbildningskommittén har ovan betonat att lärares kompetensutveckling är en del av lärarutbildningen. Detta ställningstagande får konsekvenser på alla nivåer.

Den enskilde läraren bör se på sin utveckling i yrket som ett livslångt lärande. Var och en som arbetar i en verksamhet har ansvar för att reflektera över sitt arbete och vilka krav på kunskaper som olika situationer ställer. *Ledningen* för förskolan, förskoleklassen, skolan, fritidshemmet och vuxenutbildningen har ett särskilt ansvar för att den lärande organisationen också inbegriper de anställda. Läroplanerna innehåller redan stadgandet att "Rektorn ... har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att ...lärare och annan personal får möjligheter till den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sina uppgifter..."

Det finns inte något enskilt stadgande i läroplanerna som pekar ut lärarnas skyldighet att utveckla sin kompetens men i sin helhet innebär de ett sådant krav.

Lärarutbildningskommmittén anser det vara naturligt både ur den enskilde lärarens, arbetslagets, rektors och kommunens synvinkel att det finns en individuell utvecklingsplan för var och en av lärarna. Att upprätta en sådan plan borde vara en naturlig del av ett utvecklingssamtal. Kommittén vill dock inte föreslå någon statlig reglering av ett sådant förfarande med hänvisning till Avtal 2000 och de avsiktsförklaringar som parterna utfärdat i anledning av avtalet. Kommittén föreslår dock att det avsnitt i skollagen som behandlar *kommuners och landstings skyldigheter* för fortbildning får en annan och mera tvingande lydelse. Som framgår ovan föreslår kommittén också att begreppet fortbildning ersätts med kompetensutveckling.

Nuvarande lydelse	*Föreslagen lydelse*
	2 kap.
	7 §
Varje kommun och landsting skall se till att fortbildning anordnas för den personal som har hand om utbildningen. Kommuner och landsting skall vinnlägga sig om en planering av personalens fortbildning.	Varje kommun och landsting skall se till att *kompetensutveckling* anordnas för den personal som har hand om utbildningen. *Det skall finnas en plan för kompetensutvecklingen.*

Kommittén anser således att den enskilde läraren i första hand har ett ansvar för sin egen kompetensutveckling, i andra hand arbetsgivaren för att personalen får den kompetens som arbetet kräver. Kommittén vill också betona vikten av att arbetsgivaren skapar tidsmässiga och ekonomiska förutsättningar för att personalen skall kunna ta sin del av ansvaret för kompetensutvecklingen.

Den grundläggande lärarutbildningen ger varje år ett tillskott av nyexaminerade lärare som motsvarar endast en mycket liten andel av den totala lärarkåren. Kompetensutvecklingen handlar således inte primärt om att "färdigutbilda" en grupp unga och mindre erfarna lärare utan fastmer om att utveckla och behålla kompetensen hos majoriteten av lärare som redan arbetar i en starkt föränderlig skolverksamhet

Skolan står inför ett stort lärarförsörjningsproblem under de närmaste åren genom ökade elevkullar och många pensionsavgångar bland lärarna. Förstärkta insatser av olika slag behöver omgående vidtas för att underlätta rekryteringen av lärare till skolan. Men det handlar också om kommunens ansvar att genom framförhållning och medveten personalplanering bevaka det behov som finns i kommunen så att personalförsörjningen klaras bl.a. genom kompetensutveckling av verksamma lärare.

Ställningstagandet ovan att kompetensutveckling är en del av lärarutbildningen får för statens vidkommande följande konsekvens: *Staten – i form av riksdagen och regeringen* – bör enligt Lärarutbildningskommitténs uppfattning fortfarande se utvecklingen av lärarnas kompetens som ett led i statens styrning av skolan. Fördelningen av ansvaret mellan arbetsgivaren, kommunen och landstinget, och staten bör dock preciseras. Statens ansvar bör koncentreras till att skapa förutsättningar för att kompetensutveckling skall komma till stånd. Staten bör göra detta genom att ange mål för utvecklingen av skolverksamheten samt genom att ge uppdrag till universitet och högskolor att ställa utbildning till förfogande. Slutligen är det statens uppgift att följa upp och utvärdera hur lärarnas kompetensutveckling sköts.

De av riksdagen och regeringen angivna målen för verksamheten i förskolan, förskoleklassen, skolan, fritidshem och vuxenutbildningen skall även i fortsättningen vara en utgångspunkt för bedömningen av lärarnas behov av kompetens och de insatser som behövs för att öka kompetensen. Regeringen och riksdagen kan också ange särskilda mål för lärares kompetensutveckling i anledning av den nationella utvecklingsplanen och i de årliga budgetpropositionerna och regleringsbreven.

Kommittén anser att regeringen och riksdagen vid beslut om reformer bör bedöma också om ett genomförande förutsätter kompetensutveckling av lärarna. Vid omfattande sådana behov bör regeringen och riksdagen överväga om staten skall ställa särskilda medel till förfogan-

de, vilket förekommit tidigare vid stora reformer. Oberoende av om särskilda statliga medel anvisas eller ej har arbetsgivaren ansvaret för att personalen får förutsättningar att genomföra verksamheten i enlighet med målen.

Som framgått är det också riksdagens och regeringens uppgift att genom utbildningsuppdrag till universiteten och högskolorna se till att dessa ställer utbildning till förfogande för verksamma lärares kompetensutveckling. Lärarutbildningskommittén förutsätter att regionala utvecklingscentra blir fora för dialog och samarbete mellan högskolorna och kommunerna i dessa frågor.

Särskilda medel för utveckling av vissa bestämda områden

Som framgått av redovisningen ovan har regeringen och riksdagen under de senaste åren för kompetensutveckling inom olika områden anvisat särskilda medel som fördelas efter ansökan. Också Skolverket har resurser som fördelas efter ansökan. Sådana särskilda satsningar innebär en avvikelse från statens gängse roll att vara den som formulerar målen för utveckling medan kommuner och landsting har ansvar för att deras personal har kompetens att utföra sina uppgifter. Staten har också ett utvärderingsansvar. De särskilda satsningarna innebär att staten mera direkt initierar projekt inom olika områden.

Det förekommer kritiska röster från kommunhåll mot att staten på detta sätt "stör" den planering som pågår i kommunerna och att det innebär ett stort arbete att göra ansökningar om särskilda medel, som man sedan kanske inte får. Förfarandet kan leda till ett system av "proffssökare" som – i värsta fall utan kontakt med resten av personalen i verksamheten – söker medel ur alla särskilda anslag som finns.

Lärarutbildningskommittén kan ha en viss förståelse för denna kritik men menar dock att en särskild satsning sätter fokus på ett eftersatt område och att arbetet med att formulera ansökan är värdefullt i sig. Det sätter igång en utveckling som förmodligen annars inte hade kommit till stånd. Det vore också märkligt om staten avstod från möjligheten att påverka en utveckling. Kommittén konstaterar att de särskilda medlen på detta sätt haft stor betydelse och bedömer det så att utvecklingen knappast hade kommit till stånd om medlen hade fördelats jämnt mellan kommunerna – en jämn medelsfördelning är ingen garanti för likvärdighet.

Lärarutbildningskommittén vill också framhålla vikten av att det sker en uppföljning inte endast av de projekt som beviljas särskilda medel utan också av i vad mån projekt som inte fick medel ändå kommit till stånd. Erfarenheterna av den särskilda kultur i skolan-satsningen

under 1980-talet var att många projekt startade trots att de inte kunnat inrymmas bland dem som fått särskilda medel. Det berodde då på att det visat sig möjligt att genomföra projektet med reguljära resurser och den entusiasm som de som planerat projektet kände. Kommittén vill också särskilt framhålla vikten av att studera de kommuner och skolor som *inte* söker särskilda utvecklingsmedel. Det är inte osannolikt att det är dessa som i första hand borde få stöd i olika former för att utveckla verksamheten.

Kommittén anser också att det vore värdefullt att studera i vad mån utvecklingen fortskrider när de särskilda medlen för en viss satsning upphört.

Kommittén vill emellertid poängtera att det borde finnas en viss samordning mellan olika satsningar så att inte flera instanser samtidigt inbjuder till ansökningar för liknande projekt. Kommittén anser också att verkan av utvecklingssatsningar med särskilda resurser förtas om det förekommer många samtidigt. De särskilda medlen bör inte heller uppmuntra till alltför kortsiktiga satsningar.

11.6 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag

- Lärarutbildningskommittén föreslår att begreppet kompetensutveckling ersätter fortbildning och vidareutbildning. Kommittén föreslår att 2 kap. 7 § skollagen får en ändrad lydelse: "Varje kommun och landsting skall se till att *kompetensutveckling* anordnas för den personal som har hand om utbildningen. *Det skall finnas en plan för kompetensutvecklingen.*"
- En lärares kompetens är beroende av det sammanhang i vilken läraren verkar. Alla lärare måste därför vara beredda att utveckla sin kompetens för att möta de nya krav som yrket ställer och arbetslaget bör bli en kunskapssökande allians av kollegor.
- Utvecklingen av lärarnas kompetens är en del av statens styrning av förskolan, förskoleklassen, skolan, fritidshem och vuxenutbildning. Statens ansvar är att skapa förutsättningar för kompetensutvecklingen av lärare genom att ange mål för utveckling av verksamheten i förskolan, förskoleklassen, skolan, fritidshem och vuxenutbildning, genom att uppdra till universiteten och högskolorna att ställa utbildning till förfogande samt genom att följa upp och utvärdera huvudmännens kompetensutvecklingsinsatser.

- Arbetsgivarens ansvar är att skapa ekonomiska och praktiska förutsättningarna för att läraren skall kunna ta det egna utvecklingsansvaret.
- Den struktur för ny lärarutbildning som kommittén föreslår är lämpad också för verksamma lärares kompetensutveckling. Kommittén menar att studenter i grundutbildning och verksamma lärare med fördel kan mötas i samma kurs inom inriktningar och specialiseringar. En kurs som dels erbjuds studenterna i grundutbildning, dels annonseras som fristående kurs för verksamma lärare måste också i praktiken vara tillgänglig för båda grupperna.
- Regeringen bör vid behov ge universiteten och högskolorna mera preciserade utbildningsuppdrag när det gäller kompetensutveckling av verksamma lärare, t.ex. att en viss andel av utbildningsplatserna skall förbehållas dessa.
- Kommittén föreslår att bestämmelserna om fem obligatoriska studiedagar i grundskoleförordningen och gymnasieförordningen upphävs. Resursen skall dock fortfarande användas för personalens kompetensutveckling.
- Kommittén föreslår att regeringen och riksdagen vid beslut om reformer skall bedöma om ett genomförande förutsätter speciell kompetensutveckling av lärarna. Vid omfattande kompetensutvecklingsbehov bör staten anvisa särskilda medel. Oberoende av om så sker, har huvudmannen för verksamheten ansvar för att personalen har kompetens att genomföra verksamheten i enlighet med målen.
- Kommittén anser att regeringen och riksdagen även i fortsättningen bör anvisa särskilda utvecklingsmedel för att främja utvecklingen av ett prioriterat område; verkan förtas om många satsningar förekommer samtidigt; särskilda satsningar bör samordnas och följas upp.

12 En forskningsstrategi för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet

12.1 Inledning

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

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

12.2 Bakgrund och problembild

Lärarutbildningens forskning – en återblick[148]

I betänkandet Lärarutbildning i förändring (Ds 1996:16) diskuteras lärarutbildningens förhållande till den forskning som bedrivs inom universitet och högskolor. En utgångspunkt i diskussionen är hur de fasta

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

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

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

En förklaring till lärarutbildningens situation, dvs. dess relativt svaga ställning inom universitet och högskola, står att finna i avsaknaden

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

av en egen forskningsbas – till skillnad från utbildningen av t.ex. läkare, veterinär eller socionom. Att pedagogikdisciplinen i dagsläget uppfattas som lärarutbildningens forskningsbas kan förstås med utgångspunkt i de historiska beslut som fattats i frågan. Den vetenskapliga grunden för den egentliga yrkesutbildningen har ansetts utgöras av pedagogik och psykologi t.ex. av 1946 års skolkommission. På liknande sätt såg såväl 1960 års lärarutbildningssakkunniga som 1974 års lärarutbildningsutredning pedagogiken som lärarutbildningens forskningsbas.[150]

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

De pedagogiska institutionerna har dock ej förmått att bredda lärarutbildningens forskningsbas eller producera tillräckligt många doktorer för att fylla lektorstjänsterna inom lärarutbildningen. Betänkandet Lärarutbildning i förändring ställde sig bl.a. av dessa skäl kritisk till tanken att pedagogiken skulle kunna utgöra lärarutbildningens enda forskningsbas. Inom samtliga lärarprogram utgör pedagogikämnet dessutom

---

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

[151] SOU 1952:33 1946 års skolkommissions betänkande Den första lärarhögskolan. Ecklesiastikdepartementet.

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

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

volymmässigt endast en mindre del av den samlade utbildningen; för gymnasielärarutbildningen t.o.m. en mycket ringa del. Forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildningens andra delar borde utvecklas.

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

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

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

[154] Professionella lärare? – Lärarförbundets utvärdering av grundskollärarutbildningen, stencil Lärarförbundet, 1995, s. 67.

[155] Grundskollärarutbildningen 1995. En utvärdering. Högskoleverkets rapportserie 1996:1 R. Stockholm, s. 7.

de lärare vid dessa institutioner är jämförelsevis låg. I och med en svag vetenskaplig bas har främst dessa delar av lärarutbildningen haft låg status inom högskolan men också i skolväsendet och i samhället i övrigt.

12.3 Forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område

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

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

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

Flera av de finansieringsmöjligheter som tidigare fanns för forskning med anknytning till lärarutbildning finns inte längre. Detta gäller t.ex. de särskilda anslag till universitetspedagogisk forskning som tillkom under slutet av sextiotalet. De forskningsanslag som tidigare förvaltades av Skolöverstyrelsen/Skolverket har kraftigt minskat. Lärarutbildningens tvärvetenskapliga karaktär, parad med dess svaga ställning

inom universiteten, har säkert bidragit till att forskningsråden ej heller i nämnvärd grad uppmärksammat lärarutbildningen. Någon motsvarighet till ett medicinskt forskningsråd finns inte på lärarutbildningens område. Historiskt sett inrättades forskningsråden för att stimulera och utveckla forskning vid universitet och högskola. Det är således alldeles klart att det medicinska forskningsrådet betydde mycket för att utveckla och stärka forskningen vid de medicinska fakulteterna. Det som numera är det socialvetenskapliga forskningsrådet har haft stor betydelse för att utveckla forskning med anknytning till socialtjänsten och inom universitetsämnet socialt arbete.

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

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

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

12.4 Den pedagogiska yrkesverksamhetens utveckling och forskning

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

För att hantera det förändrade pedagogiska uppdraget fordras enligt Lärarutbildningskommittén en välutvecklad och mångfacetterad forskningsmiljö som har en god kontakt med yrkesverksamheten. Forskning kommer att få en annan funktion och en annan inriktning när de yrkesverksamma både efterfrågar forskningsresultat och dessutom själva forskarutbildar sig och forskar för att utveckla den pedagogiska verksamheten.

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

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

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

Behov av forskarutbildad personal inom grundskola och förskola har också påtalats av arbetsgivare, arbetstagare och staten.[156] Under 1990-talet har dock kraven på fler forskarutbildade högskolelärare inom högskolan ökat. Utvecklingen har inneburit att skolan tvingas att konkurrera med högskolan om den ringa andel lärare som är forskarutbildad. Det är därför mycket viktigt att förskola, skola, fritidshem och vuxenutbildning utformas så att tjänster, vilka kräver forskarutbildning, ökar. Utan en ökning av forskarutbildade och en förstärkning av forskningen inom dessa pedagogiska yrkesverksamheter kommer knappast en fördjupad kunskapsutveckling till stånd. Förstärkningsåtgärderna bör lokalt inordnas i en organisatorisk ram som ökar utbytet mellan högskola och skola men också mellan olika forskningsmiljöer på högskolan.

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

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

---

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

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

12.5 En nationell forskningsstrategi

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

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

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

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

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

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

Lärande i arbetslivet

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

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

Samhällsförändringen har således lett fram till att kunskaper om lärande och läroprocesser får en ökad betydelse också inom andra verksamhetsområden än de som lärare vanligtvis utbildas för. Det är kom-

[158] Se vidare s. 71–73 i Professionella lärare? – Lärarförbundets utvärdering av grundskollärarutbildningen, stencil Lärarförbundet, 1995.

[159] Se vidare Larsson, S., m.fl. (1999). Vuxnas lärande – en profil vid Linköpings universitet. Rapport 11. Filosofiska fakulteten, Linköpings universitet.

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

12.6 En ny struktur för forskarutbildning för lärare

Enklare tillträde till forskarutbildning för lärare

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

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

[160] Folkhögskolelärarutbildningen, flyglärarutbildningen och vissa gymnasielärarexamina utgör här undantag.

föreskriva krav på *särskild behörighet*. Högskolelagen (9 kap. 5 §) anger här att kraven på särskild behörighet i så fall skall avse kunskaper från grundläggande högskoleutbildning eller motsvarande utbildning. Kraven kan också avse särskilda yrkeserfarenheter. I princip svarar samtliga lärarutbildningar mot kravet på att ge grundläggande behörighet till forskarutbildning eftersom dessa utbildningar omfattar minst 120 poäng.[161] Den etablerade modellen för formulering av särskilda behörighetskrav innebär att den studerande måste ha minst 60 poäng i forskarutbildningsämnet för att vinna tillträde. De särskilda behörighetskraven, vilka formuleras lokalt, utestänger dock i praktiken merparten av de lärarstuderande från direkt tillträde till forskarutbildning eftersom de som regel ej uppnår 60 poäng i ett forskarutbildningsämne. Lärarutbildningskommittén anser att det särskilda behörighetskravet även skall formuleras så att lärarstudenterna, utan krav på 60 poäng i ett ämne eller komplettering, kan fortsätta till sådan forskarutbildning som knyter an till deras studie- och yrkesval.[162] Kommittén menar också att redan verksamma lärare, med viss komplettering, skall beredas möjlighet att antas till en sådan forskarutbildning.

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

Olika vägar till forskarutbildning och forskning

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

[161] Gäller dock ej folkhögskolelärarutbildningen, flyglärarutbildningen och vissa gymnasielärarexamina. Genom förslaget om utbildningar av lärare i yrkesämnen (jfr. kapitel 7) kommer också denna lärargrup att uppnå grundläggande behörighet för forskarutbildning.

[162] Jämför t.ex. läkarstuderande, juridikstudenter eller studenter på tekniska högskolor.

etablerade forskningsområden i anslutning till pedagogikämnet kan till exempel en forskningsuppbyggnad med en tvärvetenskaplig orientering utgöra en inriktning. Forskning kan också bedrivas med utgångspunkt i skolämnen och/eller i universitetsämnen. Vidare kan t.ex. pedagogiskt arbete, specialpedagogik, kunskapsbildning och lärande utgöra egna kunskaps- och forskningsområden.

Lärarutbildningskommittén ser det som angeläget att kopplingarna mellan tvärvetenskapliga områden och de universitetsämnen som svarar för olika innehåll i lärarutbildningen betonas. Den didaktiska forskningen (såväl ämnesdidaktisk som allmändidaktisk) utgör ytterligare en grund för forskarutbildning. I Högskoleverkets utvärdering av grundskollärarutbildningen betonas den didaktiska forskningens betydelse för både lärarutbildning och skola men också för universitet och högskola i vid bemärkelse.[163]

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

Grundutbildning, forskarutbildning och forskning

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

[163] Grundskollärarutbildningen 1995. En utvärdering. Högskoleverkets rapportserie 1996:1 R. Stockholm.

Lärarutbildningsområdet omfattar i dag tre huvudkategorier av institutioner. För det första *ämnesinstitutioner* inom det samhällsvetenskapliga, humanistiska och naturvetenskapliga området vilka framför allt medverkar i ämnesstudier i lärarutbildningen. I princip föreligger inga hinder för dessa institutioner att anordna forskarutbildning som ur ett disciplinärt perspektiv ställer frågor om lärande och undervisning. Enskilda exempel på avhandlingar med undervisningsinriktning går också att finna. Det är däremot först under senare år en sådan inriktning blivit mera uttalad. Vid Litteraturvetenskapliga institutionen vid Lunds universitet har det under en längre tid funnits en utvecklad struktur för samspelet mellan ämnet litteraturvetenskap, lärarutbildning och forskarutbildning för lärare i svenska. Matematiska institutionen vid Umeå universitet har en väl utvecklad forskarutbildning med inriktning mot matematikundervisning. Vid Umeå universitet har också forskarutbildning i kemi samt historia med inriktning mot undervisning etablerats. Liknande initiativ har också tagits i andra ämnen och vid flera universitet. Sedan några år tillbaka finns t.ex. en gemensam forskarutbildning i ämnesdidaktik med inriktning mot matematikämnet, naturvetenskapliga ämnen, samhällsorienterande ämnen, språk och svenskämnet vid Göteborgs universitet.

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

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

"*Metodikinstitutioner*" utgör ytterligare en kategori inom lärarutbildningsområdet. Här finns ingen allmän benämning. Det gäller institutioner, som före 1977 fanns vid seminarier eller lärarhögskolor. Historiskt har metodikinstitutionerna svarat för avgörande delar av den tidigare klasslärarutbildningen och för barnomsorgsutbildningarna. I dag svarar dessa institutioner för stora delar av den praktisk-pedagogiska delen av flertalet lärarutbildningar (tillsammans med pedagogik) och för vissa delar av förskollärar-, fritidspedagog-, specialpedagog- och syv-utbildningar. Den institutionella organisationen skiljer sig åt mellan olika universitet och högskolor. Gemensamt är att de institutioner det är frågan om vid universiteten har en oklar anknytning till fakultet/fakultetsnämnd eller ingen alls. De saknar därför oftast fasta forskningsresurser. Gemensamt är vidare att dessa institutioner ansvarar för vad som allmänt betraktats som de yrkesnära delarna av utbildningen, bl.a. de verksamhetsförlagda delarna. Under 1990-talet har flera av landets metodikinstitutioner utvecklats högst påtagligt. Utöver ämnesdidaktisk forskning vid flertalet universitet och högskolor finns i dag en etablerad forskning inom området allmändidaktik vid Göteborgs universitet, vilket numera också utgör ett nytt forskarutbildningsämne. Vid Umeå universitet har två särskilda professurer inrättats, vilka förlagts till metodikinstitutioner och där syftet är att utveckla forskningen vid institutionerna samt lägga en grund för framtida forskarutbildning. Vid Linköpings universitet pågår en likartad utveckling.

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

Det är vidare väsentligt att lägga märke till att det inte funnits något krav på att universitet och högskolor skall upprätta särskilda handlingsplaner för utveckling av forskning och forskarutbildning vad gäller området lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Sådana handlingsplaner förekommer inte heller i någon nämnvärd omfattning. Ett

bidragande skäl härtill är att ett sådant program måste beröra flera fakultetsnämnders verksamhetsområden och gälla flera olika vetenskapsområden. Än viktigare är måhända att incitament saknats för att prioritera lärarutbildningsområdet.

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

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

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

Med forskningspropositionen 1996/97:141 etablerades begreppet vetenskapsområde och är nu lika med de fyra områden som riksdagen definierat för resurstilldelning, nämligen humanistiskt-samhällsvetenskapligt, medicinskt, naturvetenskapligt och tekniskt vetenskapsområde.[164] Begreppet vetenskapsområde används således som ekonomiskt administrativt styrmedel för riksdagen för att fördela resurser till forsk-

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

ning och forskarutbildning. Etablerandet av begreppet vetenskapsområde förväntades dessutom öka möjligheterna att skapa mång- och tvärvetenskapliga forskningsmiljöer.

Om forskarutbildning gäller att den generellt får anordnas av universiteten. Därutöver gäller att en högskola (som inte är universitet) får anordna forskarutbildning inom det eller de vetenskapsområden som finns vid högskolan (8 kap. 3 §).

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

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

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

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

Om forskningen och forskarutbildningen inom lärarutbildningens område i fortsättningen skall anses tillhöra det humanistisk-samhällsvetenskapliga vetenskapsområdet måste det vägas in att detta område gäller så mycket mer än just lärarutbildning och pedagogisk yrkesverk-

samhet. Forskningen inom området skall konkurrera med etablerad samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning. Även om resurserna förstärks är det inte självklart hur de kan "öronmärkas" så att just avsett ändamål gynnas. Dessutom finns det och bör det finnas forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område också inom andra vetenskapsområden. Lärarutbildningskommittén har i det föregående argumenterat för att den mång- och tvärvetenskapliga karaktären hos forskning inom det aktuella området bör förstärkas och utvecklas.

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

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

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

I dag kan flera institutioner som kan komma att beröras av ett nytt vetenskapsområde identifieras. Det gäller självfallet alla de tre institu-

tionskategorier, vilka nämnts i det föregående. Det gäller med andra ord för det första institutioner där lärarutbildning utgör huvudsaklig verksamhet (didaktiska, metodiska, skapande ämnen etc.). Verksamheten vid dessa institutioner skulle genom ett nytt vetenskapsområde bli "fullvärdiga universitetsinstitutioner". Uppbyggnad av forskning och forskarutbildning vid dessa institutioner är självklart en högprioriterad del av en förstärkning av forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område. För dessa institutioner gäller att ett nytt vetenskapsområde också kan aktualisera en omorganisering genom att grundutbildningen kan knytas till en forskning och forskarutbildning genom att fasta och "öronmärkta" forskningsresurser tillförs.

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

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

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

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

Lärarutbildningskommittén vill understryka att tillkomsten av ett nytt vetenskapsområde såväl gör det möjligt att tillvarata befintlig forskning och forskarutbildning inom området som att förutsättningar på allvar skapas för att på kort och lång sikt utveckla nya kunskapsområden och nya forskningsinriktningar i förhållande till lärarutbildningar och pedagogisk yrkesverksamhet. Kommittén har i det föregående framhållit lärande i arbetslivet som ett exempel på en sådan inriktning. Det innebär således inte att förkasta de nu existerande verksamheterna utan att tillskapa möjligheter för att alternativ kan utvecklas.

Om ett nytt vetenskapsområde inrättas kan flera fördelar vinnas:

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

- Införandet av ett nytt vetenskapsområde skapar förutsättningar för att alla institutioner, vilka medverkar i lärarutbildning, skall kunna få tillgång till fasta forskningsresurser och bedriva forskarutbildning.
- Ett nytt vetenskapsområde med tillhörande fakultetsnämnd skulle också kunna skapa den synlighet för lärarutbildningen som är eftersträvansvärd. En koppling till vetenskapsområdet, en förstärkt forskning och en utvidgad forskarutbildning skapar också förutsättningar för att det på nationell nivå inrättas ett forskningsråd avseende lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet.
- Ett nytt vetenskapsområde innebär också att de studenter som antas till forskarutbildning inte främst behöver konkurrera finansieringsmässigt med andra inriktningar och skapar naturligtvis en möjlighet för statsmakterna att dimensionera forskarutbildningen på området.
- Genom konstruktionen skapas förutsättningar för att institutioner kan verka över gränser mellan vetenskapsområden och fakultetsnämnder. Så är redan fallet men en utveckling i denna gynnsamma riktning, vilken gagnar samverkan och tvärvetenskaplighet, skulle förstärkas.
- Ett nytt vetenskapsområde skulle skapa nya förutsättningar för samverkan mellan universitet/högskolor och kommuner avseende forskning och forskarutbildning. Härigenom kan nya samverkansformer utvecklas mellan stat och kommun på lärarutbildningens område.

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

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

Lärarutbildningskommittén vill slutligen kortfattat beröra frågan om ett särskilt *forskningsråd* inom det föreslagna nya vetenskapsområdet. För övriga vetenskapsområden gäller att särskilda forskningsråd finns. Kommittén har i det föregående pekat på att forskning med inriktning mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet haft svårt att finna en plats inom befintlig rådsorganisation. Socialvetenskapliga forskningsrådet har tidigare uppmärksammat barnomsorgens behov av forskning. Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet har stött främst pedagogisk forskning med anknytning till läraryrke, skola och utbildning. Inom det naturvetenskapliga området har det hittills varit svårt att få gehör för forskningsbehov avseende undervisning i naturvetenskapliga ämnen. Lärarutbildningskommittén menar att ett nytt forskningsråd bör inrättas inom området lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet.

12.8 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag

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

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

13 Lärarna i lärarutbildningen

13.1 Inledning

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

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

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

13.2 Att arbeta som lärare i högskolan – en nulägesbeskrivning

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

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

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

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

I kommitténs kartläggning gjordes en indelning i tre kategorier av lärarna i lärarutbildningen: (1) lärare vid institutioner där lärarutbildning utgör huvudsaklig verksamhet; (2) lärare vid övriga institutioner som medverkar i lärarutbildning; (3) lärare som är verksamma i lärar-

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

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

[167] De procentsatser som redovisas är ibland något osäkra och skall därför främst ses som skattade riktmärken.

utbildning men som i huvudsak arbetar inom förskola, skola eller fritidshem (dvs. handledare/motsvarande).

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

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

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

---

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

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

Den tredje kategorin i enkätstudien –*lärare som arbetar som handledare/motsvarande inom förskola, skola eller fritidshem* – utgörs av drygt 14 000 personer från ca 6 000 arbetsplatser. Ett generellt krav för att komma ifråga som handledare är genomgången handledarutbildning. På grund av det stora behovet är det dock ofta svårt att kräva handledarutbildning. Det är i regel kommunerna som utser handledare, i många fall inom någon slags samarbetsorganisation med högskola/universitet. I stort sett alla högskolor och universitet erbjuder återkommande kompetensutveckling för handledare. Inom högskolan används handledare ibland som timlärare, seminarieledare och gästföreläsare i pedagogik-, didaktik/metodik- och praktikkurser, men också som mentorer och uppsatshandledare.

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

Högskollärarnas arbetssituation

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

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

teringen. Ändå har lärartätheten fortsatt att minska vid universiteten, även om det skett i en långsammare takt.

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

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

13.3 Pedagogisk förnyelse inom högskolan – en tillbakablick

Kvaliteten på den utbildning som ges inom högskolan är ytterst en funktion av de medverkande lärarnas ämneskompetens och pedagogiska förmåga att bedriva undervisning. Under drygt tre decennier har ett antal utredningar genomförts i syfte att kartlägga och föreslå förändringar gällande den akademiska undervisningen. Den Universitetspedagogiska utredningen (UPU), som tillsatts 1965, lämnade 1970 principbetänkandet Den akademiska undervisningen.[171] Utredningens arbete fick stor betydelse för framväxten av högskolepedagogisk forskning och utvecklingsarbete i Sverige. UPU föreslog t.ex. att akademiska lärare skall ha någon form av pedagogisk skolning, tog initiativ till den första läroboken i universitetspedagogik och hade också synpunkter på utbildningsmål, undervisningsformer och examination. Under 1970-talet spelade Universitetskanslersämbetet (UKÄ), och därefter Univer-

[171] Den akademiska undervisningen. Principbetänkande. Universitetskanslersämbetets skriftserie, 10.

sitets- och Högskoleämbetet (UHÄ), en betydande roll som samordnare och initiativtagare till pedagogiskt utvecklingsarbete och pedagogisk personalutbildning. Efterhand övergick ansvaret för pedagogisk utbildning gradvis till de enskilda högskolorna och verkets enhet för pedagogiskt utvecklingsarbete avvecklades.

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

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

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

har genom sina delrapporter och sitt slutbetänkande Reform och förändring (SOU 1996:21) belyst utvecklingen inom högskolan mellan 1993 och 1996.

Enligt RUT-93:s översyn prioriterar lärarna forskning före undervisning. Högskoleverket delade, enligt RUT-93, denna synpunkt. Detta stöds också av Grundutbildningsrådets årsrapport från 1993/94 där en studie visade att Sverige är ett av de länder där de akademiska lärarnas intresse är mest fokuserat på forskning. Allt tyder på att liknande förhållanden råder idag. Regeringen anger i propositionen Högskolans ledning, lärare och organisation (prop. 1996/97:141) att forskningsmeriter är av långt större betydelse vid anställning och lönesättning än pedagogiska meriter. För att förändra detta skärptes kraven på pedagogiska meriter.

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

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

[172] Svaren finns redovisade i slutbetänkandet Lärare för högskola i utveckling (SOU 1996: 166).

otillfredsställande, eftersom undervisning borde vara viktig och stimulerande för alla – oavsett om man är lärare eller forskare.

Av dagens lärartjänster med tillsvidareförordnande är det endast adjunktstjänsten som inte har doktorsexamen eller vetenskaplig skicklighet som behörighetskrav. Det finns t.ex. behov av lärare med erfarenhet från skolvärlden inom lärarutbildningen. I dagens meritvärderingssystem är dessa erfarenheter av begränsat värde. Kommittén vill därför betona vikten av att högskolan utvecklar meritvärderingssystem som beaktar den kompetens som lärare i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning besitter.

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

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

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

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

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

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

13.4 Kommitténs strategiska förslag

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

Utveckla samspelet mellan olika lärarutbildningstraditioner

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

I de utvärderingar av lärarutbildningen, som kommittén har refererat till, uppmärksammas olika lärarutbildningstraditioner. Lärarutbildning-

en utgör en smältdegel ifråga om åsikter, värderingar och verklighetsföreställningar. Mångfalden ifråga om synsätt är högst påtaglig i lärarutbildningen och olika grupper agerar för utrymme, för inflytande och för att de egna synsätten skall få genomslag i utbildningen.[173] Genom att lärarna representerar olika traditioner och har olika bakgrunder och erfarenheter av den yrkesverksamhet de skall utbilda för, uppfattar de lärarutbildningens uppdrag på olika sätt och förmedlar dessa olika föreställningar till studenterna. De har olika attityder till de studerande, olika kunskapssyner och skiljer sig åt ifråga om preferenser för undervisningsformer, bedömning och examination. Lärarna agerar i förhållande till tydligt urskiljbara undervisningsmodeller.[174]

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

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

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

[173] Se vidare Ahlström, K-G., Jonsson, M. (1990). Handledning avslöjar lärarutbildarnas dolda pedagogiska åskådningar och privata läroplaner. KRUT, nr. 57; Alexandersson, M. (1995). Lärarutbildningen och läroplanen – ett komplicerat förhållande. I Didaktisk tidskrift, nr 3; Askling, B., Ahlstrand, E., Colnerud, G. (1991). En likvärdig lärarutbildning? UHÄ-rapport; 1991:8. Stockholm: UHÄ; Carlgren, I. (1992). På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede. Pedagogisk forskning i Uppsala 102. Pedagogiska institutionen. Uppsala universitet; Dessen, G. (1992). Professionell didaktik. Intervjustudie med erfarna lärarutbildare. Institutionen för pedagogik. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm; Englund, T. (1996). Strategisk utvärdering av grundskollärarutbildningen. I Grundskollärarutbildningen 1995 – En utvärdering. Högskoleverkets rapportserie 1996: 1 R.

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

egna och mer personligt relaterade erfarenheter och metoder till studenterna.

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

Samspel och kommunikation gestaltar sig lokalt på olika sätt och institutionella regler och traditioner påverkar lärarutbildningen. Varje lärosäte utvecklar inom ett kraftfält (t.ex. konkurrerande värderingsmönster) en egen policy som mycket starkt påverkar lärarutbildningen, vilket medför att olika lokala maktstrukturer sätter gränser för en reforms möjlighet att slå igenom i praktiken. Skall den reformering av lärarutbildningen som kommittén föreslår kunna få genomslag måste varje lärosäte utveckla förståelse för hur komplicerade processer i lärarutbildningen påverkas av det lokala sammanhanget.

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

. Konsensus, i den mening att samtliga som verkar i lärarutbildningen alltid skall enas i specifika frågor, är knappast möjligt. Det är, enligt kommitténs övertygelse, snarare varje högskolelärares uppgift att ur mötet mellan det ur olika synpunkter önskvärda, det nödvändiga och det möjliga formulera en sammanhängande idé om vad lärarkompetens är och hur sådan kompetens kan grundläggas genom utbildning.[175] Det är denna idé som skall konkretiseras, utifrån skilda perspektiv, i en struktur för lärarutbildningen och som utgör ram för den detaljerade utbildningsplaneringen. För att en sådan process skall komma till stånd fordras återkommande, systematiska möten och ett långtgående samarbete mellan samtliga lärare i lärarutbildningen. Kommittén menar att detta kan ske genom att olika lärartraditioner möts och arbetar sida vid

[175] Jfr. Skolutveckling och Lärarutbildning. PM 1998-03-09. Anders Lokander. Mälardalens högskola.

sida för att tillsammans utveckla lärarutbildningen. Lärarutbildningskommittén föreslår därför att högskoleledningen vid varje lärosäte utvecklar ett långsiktigt handlingsprogram för hur olika kategorier av lärare i lärarutbildningen skall komma samman för att lära av varandra så att den gemensamma kompetensen utvecklas.

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

Utveckla lärarnas pedagogiska kompetens

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

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

Men vad avses med *pedagogisk skicklighet*? Kommittén har inte avsikten att till fullo utreda detta begrepp men vill ändock deklarera sin tolkning av uttrycket. Denna tolkning görs då i förhållande till de lärare

som verkar i lärarutbildningen och som förväntas omsätta kommitténs förslag.

Kriterier på pedagogisk kompetens

Något förenklat kan man säga att *lärarna i lärarutbildningen skall lära studenter att lära sig hur man skall skapa förutsättningar för att elever kan lära sig*. I denna formulering finns flera parallella processer. De principer som gäller för elevers lärande gäller för studenterna och för deras lärare – dvs. lärarna i lärarutbildningen. I kapitel 4 diskuterar kommittén en av lärarens mest centrala uppgifter; den att arrangera inlärningssituationer så att någon annan lär sig något. Detsamma gäller för lärare i lärarutbildningen. En pedagogiskt kompetent lärare i lärarutbildningen hanterar det innehåll som beskrivs i utbildnings- och kursplaner så att studenterna kan tillgodogöra sig kunskapsstoffet. I kompetensen ingår också förmågan att identifiera, utnyttja och, om möjligt, utvidga det tolknings-, handlings- och värderingsutrymme som lärararbetet erbjuder. Vidare ingår att kunna vara förtrogen med vad undervisning och lärande är och att förstå den interaktiva processen mellan den som lär ut och den som skall utveckla kunskap.

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

Till planering hör att formulera utbildningsmål, välja undervisningsstoff och metoder, välja eller själv utarbeta studie- och undervisningsmaterial och utforma program och tidsplan för undervisningen. Pedagogisk kompetens omfattar dessutom systematiskt arbete med att utveckla olika undervisningsformer – t.ex. föreläsningar, seminarier,

[176] Se vidare redovisning i Lärare för högskola i utveckling (SOU 1996:166).

handledning av uppsatser – men också kurs- eller programutveckling och övrigt pedagogiskt utvecklingsarbete.

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

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

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

En annan komponent i den pedagogiska kompetensen utgör förmågan att strukturera och organisera ett kunskapsstoff så att detta blir till

---

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

[178] Framställningen grundas delvis på redovisningen i betänkandet, vilken tagit utgångspunkt i en expertrapport från Linköpings universitet.

en väl utformad undervisning. Hit hör även förmågan att sätta in olika problem i ett större sammanhang och att ge logisk struktur åt svar på frågor från studenterna. Som kommittén ser det behöver lärarna framför allt utveckla en förståelse för vilka problem och frågor de blivande lärarna ställs inför – både under utbildningen och som utexaminerade lärare. Vilka förgivettagna perspektiv inom deras ämne/ämnesområde är så självklara och grundläggande att de aldrig nämns och därför gör att det innehåll de skall förmedla till sina elever blir abstrakt eller oengagerande?[179] I kapitel 4 Ett förändrat uppdrag för lärarutbildningen framför kommittén att lärarna i lärarutbildningen behöver utveckla förståelse av hur det innehåll de förmedlar uppfattas ur studenternas perspektiv. Först då kan lärarna få klart för sig *vad* som är svårt för andra och *varför* men också *hur* det komplexa kan göras begripligt. Vad som är centralt inom ett ämne är inte självklart i förhållande till de blivande lärarnas kommande yrkesverksamhet.

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

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

[179] Jfr. Säljö, R., Olausson, L. (1999). Kunskapsbildning och det moderna universitets uppgifter. Idéskiss. Göteborgs universitet.

av prov och examensuppgifter. Genom ett problematiserande arbetssätt stimulerar läraren också den kritiska skolning och den vetenskapsorientering som bl.a. syftar till att ifrågasätta och visa på alternativ snarare än att enbart förmedla etablerade fakta till studenterna.

Den mest mångfacetterade av komponenterna i den pedagogiska kompetensen, vilken är den femte i denna beskrivning, är förmågan till kommunikation med studenter. En lärare som kommunicerar väl med sina studenter fångar och behåller studenternas intresse, får förståelse för de budskap som han vill förmedla och stimulerar till frågor. Det handlar då om förmågan att skapa en dialog med studenterna. Om dessa visar sig ha svårigheter att förstå en teori eller en metod är den kommunikativt skicklige läraren tillräckligt lyhörd för att uppfatta vari svårigheterna består och kan sedan erbjuda en annan struktur, en annan utsiktspunkt, varigenom studenternas svårigheter kan avhjälpas eller åtminstone reduceras. I samband med undervisning i mindre grupper, handledning av enskilda studenter eller studievägledning kan kommunikationsförmågan också sägas innehålla ett element av empati eller inkännande, en förmåga att visa förståelse för studentens situation. Att utarbeta läromedel, vilket inkluderar IT-baserade sådana, är en annan form av kommunikation med studenterna. Även om kommunikationen då inte är ömsesidig, är det ändå rimligt att se framställning av goda läromedel som ett utflöde av den kommunikativa förmågan. Det handlar om förmågan att skapa intresse hos användaren och att ge sådana beskrivningar av t.ex. en teori, en modell eller ett förlopp att de kan uppfattas av användaren.

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

pröva nya vägar bör uppfattas som en viktig del i den pedagogiska kompetensen.

Utveckla former för dokumentation av lärarnas kompetens

För att utveckla den pedagogiska kompetensen behöver denna dokumenteras och planeras. Varje lärosäte väljer självfallet här den modell som bäst leder till att den pedagogiska kompetensen utvecklas men också hur den bäst bör dokumenteras. Kommittén anger här exemplet *pedagogisk meritportfölj* som en form för dokumentation av lärarnas kompetens. I en sådan redovisar och samlar lärare successivt sina dokument, tankar och erfarenheter kring pedagogiska frågor samt de bedömningar som andra gjort av lärarens insatser. Kommittén har haft möjlighet att ta del av erfarenheterna från ett sådant system med pedagogiska meritportföljer vid Utrechts universitet i Holland och ser flera fördelar med detta. Enligt vad kommittén erfar används denna metod numera också vid flera universitet och högskolor i Sverige. Det övergripande syftet är att i en förhållandevis enkel modell med s.k. meritportföljer tydliggöra vilken kompetens och vilka meriter som skall värderas hos en lärare. Tanken är att varje lärare efter hand skall uppmuntras att bygga upp och systematisera sina personliga meriter i enlighet med de olika meritportföljernas konstruktion. Det kan då gälla områden som pedagogisk kompetens, vetenskaplig kompetens men också ledarskaps-, utvecklings- och samverkansförmåga.

Utveckla den vetenskapliga kompetensen

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

utbildade lärare i lärarutbildningen. Respektive lärosäte med lärarutbildning bör därför bygga upp forskningsresurser direkt anknutna till lärarutbildningen och utveckla ett handlingsprogram så att andelen lärare i lärarutbildningen med forskarutbildning ökar.

Utveckla samspelet mellan teori och praktik

Lärarutbildningskommittén ser det som angeläget att *samtliga* lärare i lärarutbildningen på olika sätt och i olika omfattning deltar i forskning, utvecklingsarbete och utvärdering. Detta arbete kan vara riktat mot förskola, förskoleklass, skola, fritidshem, vuxenutbildning och lärande i arbetslivet men framför allt handlar det om att de pedagogiskt yrkesverksamma svarar för kunskapsbildning – såväl kollektiv som individuell. Det gäller då att följa utvecklingen inom det egna ämnesområdet men också att delta i annan kompetensutveckling som är av vikt för arbetet. Kommittén menar att när högskolans lärare medverkar i kompetensutveckling för lärare i skolväsendet tillförs högskolans lärare väsentliga kunskaper om pedagogisk yrkesverksamhet. Denna fråga har återkommande diskuterats i betänkandet. Lärarutbildningskommittén anser att samtliga lärare som verkar i lärarutbildningen behöver utveckla kontakter och samverkan i olika former med det omgivande samhället, såväl vad gäller spridning av information om universitetets verksamhet som genomförande av forsknings- och utvecklingsprojekt för eller i samverkan med förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning.

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

[180] Se vidare Lärarutbildning i förändring (s. 53–54).

kommer därigenom att få budskapet att de skall lära *av* och *i* sin egen yrkespraktik.

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

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

För att kunna klara den utveckling av den tidigare s.k. praktiken fordras ett nära samspel mellan den pedagogiska yrkesverksamheten och högskolan kring centrala frågor som berör de blivande lärarnas yrkesutbildning. Det kan t.ex. gälla frågor om hur ämnen/ämnesområden tillämpas i konkreta sammanhang, hur elever utvecklar förståelse för centrala begrepp och principer, hur elever utvecklas socialt, hur skolor organiseras för att skapa förutsättningar för elevers lärande och utveckling etc. För yrkesverksamma lärare utgör en teoretisk fördjupning i dessa frågor en möjlig karriärväg inom läraryrket. För högskolelärarna blir det en möjlighet att både vidga och fördjupa sin högskolekompetens genom att få praktiska och konkreta erfarenheter av den yrkesverksamhet de utbildar studenter för.

Utveckla samspelet med lärarstudenterna

Studenternas brist på inflytande inom högskolan har diskuterats i olika utredningar.[181] Det svaga inflytandet handlar inte främst om den formella strukturen för studentinflytande utan om deras egna direkta möjligheter att påverka utbildningen och verksamheten vid högskolan. En stärkt studentrepresentation i beslutande organ leder inte automatiskt till att studentinflytandet i den vardagliga studiesituationen stärks – t.ex. i undervisningen. Undervisningens uppläggning och pedagogiken visar sig påverka graden av studentinflytande. Exempelvis uppger såväl studenter som lärare vid de institutioner som förändrat sin undervisning

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

mot en problembaserad eller problemorienterad uppläggning att studentinflytandet stärkts. De anser i högre grad att de hade utvecklat sitt kritiska tänkande än studenter som har en traditionell undervisning. De tycker också att de är bättre förberedda för livet efter studierna.

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

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

Kommittén menar att som medaktör och medansvarig får studenten en viktig roll i förnyelsearbetet av lärarutbildningen. Lärarstudenterna kan med sina kunskaper och erfarenheter vara en betydelsefull resurs

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

när det gäller att bidra till kvalitetsutvecklingen och dynamiken inom högskolan.

13.5 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag

Lärarutbildningskommittén menar

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

14 Dimensionering av grundläggande lärarutbildning

14.1 Inledning

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

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

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

14.2 Kraftiga svängningar i dimensioneringen av lärarutbildning

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

[183] Årsrapporter från UHÄ/HSV.

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

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

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

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

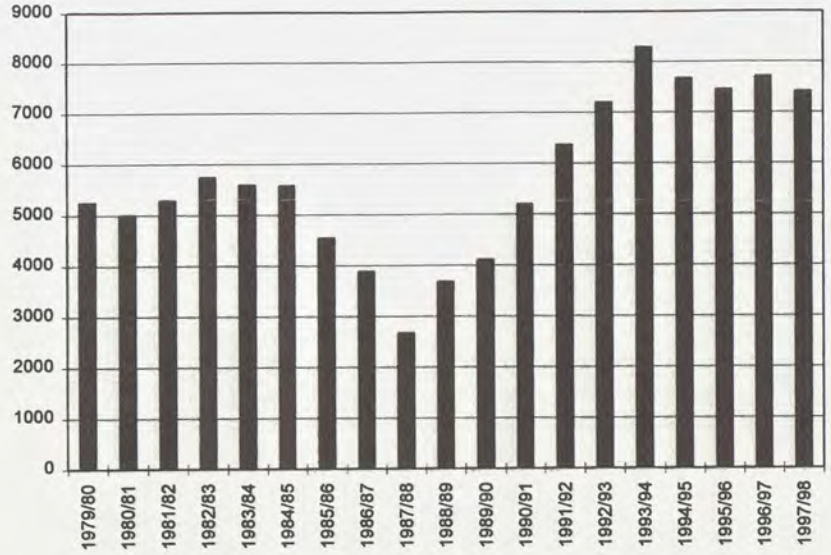


Diagram 1. Antalet nybörjare 1979/80–1997/98 Alla lärarutbildningar (utom specialpedagogutbildning) sammantagna

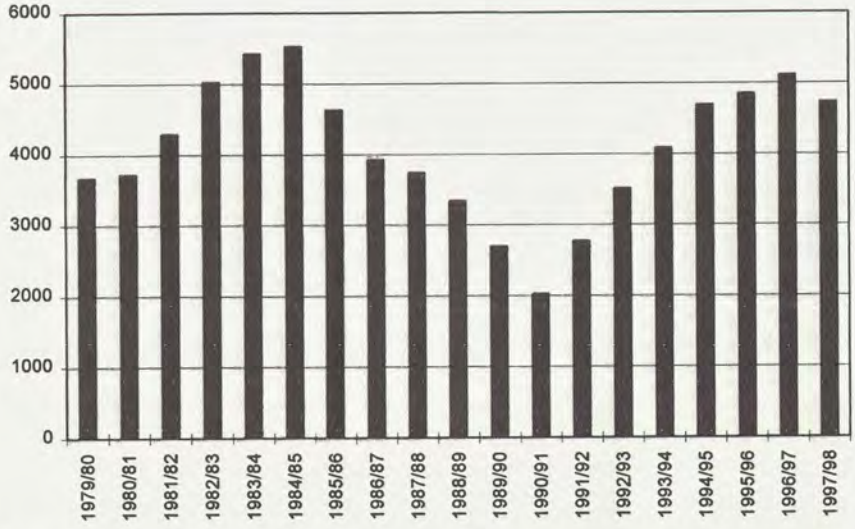


Diagram 2: Antalet avlagda lärarexamina (utom specialpedagogexamina) under perioden 1979/80–1997/98

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

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

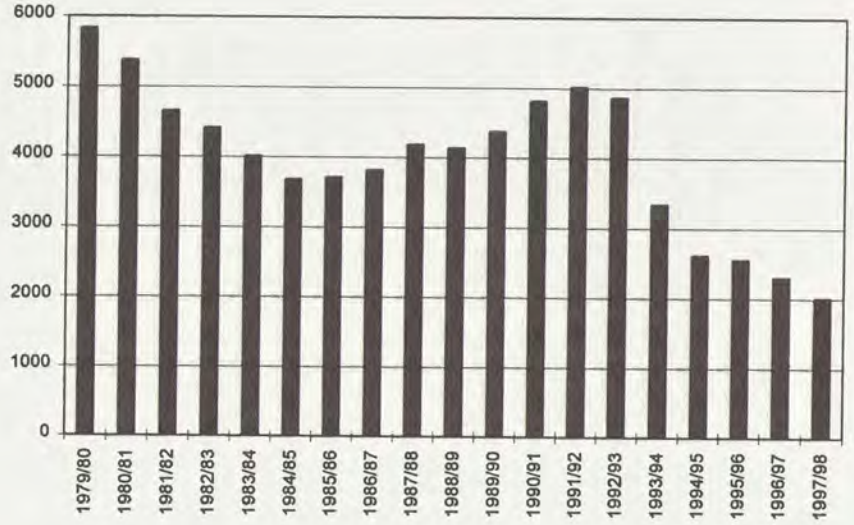


Diagram 3. Antalet barnpedagogiska examina (motsvarande) under perioden 1979/80–1997/98.

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

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

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

14.3 Motiv för dimensionering och planering

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

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

varligt man skall se på en "överproduktion" beror på lärarutbildningens värde på andra delar av arbetsmarknaden.[184]

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

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

14.4 Styrning och mål

I samband med 1977 års högskolereform inordnades all lärarutbildning i högskolan. Utbildningens volym bestämdes genom planeringsramar som varje år fastställdes av riksdagen i form av *antalet nybörjarplatser* för varje utbildningslinje och varje högskola. Ett underlag för planeringstalen togs fram inom UHÄ med stöd av lärarbehovsprognoser ut-

[184] Som kommittén uppfattar det har lärarutbildningena alltid varit fokuserad på arbete inom skolväsendet – icke desto mindre är det ganska vanligt med lärarutbildad personal i en rad andra samhällssektorer.

förda av Prognosinstitutet (PI) inom Statistiska centralbyrån (SCB) på uppdrag av Skolöverstyrelsen.

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

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

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

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

numera också rätt att utfärda gymnasielärarexamen. (Detta gäller bl.a. Luleå tekniska universitet, Högskolan Dalarna och Mitthögskolan).

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

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

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

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

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

14.5 Lärarprognoser

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

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

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

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

[185] De angivna siffrorna avser det sammanlagda examinationsbehovet för hela femårsperioden.

Behovet av utexaminerade lärare för den första perioden är anpassade till att man fram till år 2000 skall kunna ersätta alla obehöriga lärare i denna kategori med behöriga. Siffrorna för de därefter kommande perioderna förutsätter att tidigare perioders lärarbehov successivt har tillfredsställts med nyutexaminerade lärare. Som synes resulterar beräkningarna i mycket varierande examinationsbehov för de olika femårsperioderna. Från nära 1500 nya lärare per år under 2001–2005 till endast något mer än 200 per år under 2011–2015.

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

Period	1997–2001	2002–2006	2007–2011
Examinations-behov	1 365	1 010	985

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

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

Period	1997–2001	2002–2006	2007–2011
Examinations-behov	2 140	3 700	2 255

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

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

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

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

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

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

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

14.6 Beräkningsmetoder

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

14.7 Prognosernas tillförlitlighet

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

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

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

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

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

14.8 De varierande födelsetalen

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

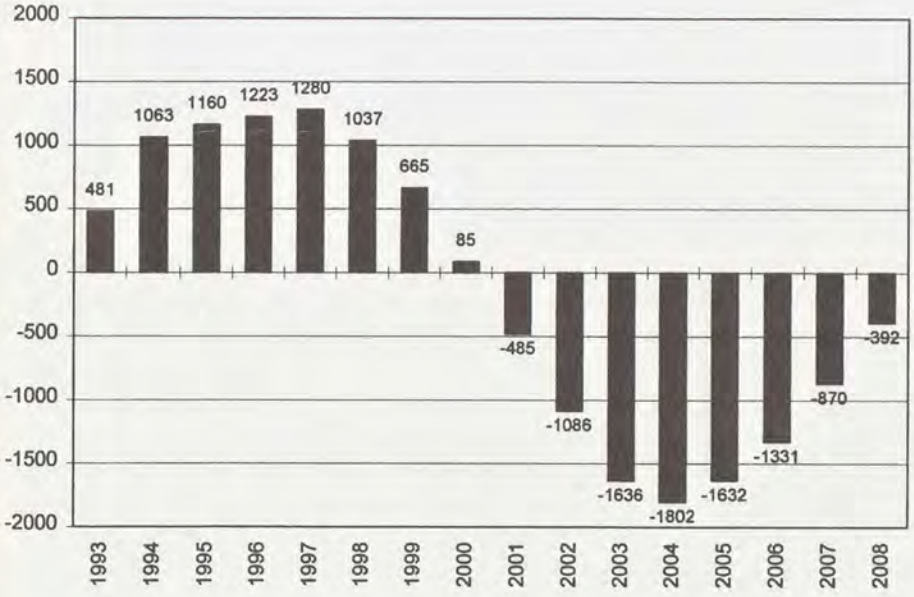


Diagram 5. De årliga förändringarna under perioden 1993–2008 av behovet av grundskollärare (1- 7).

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

Situationen är ungefär densamma för andra lärarkategorier, med undantag för en förskjutning i tiden beroende på åldern på den aktuella lärargruppens elever. Behovet av nyrekrytering av grundskollärare 4–9

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

kommer att vara som högst under de närmaste åren (1999–2002) och väsentligt mindre mot slutet av nästa decennium. Utvecklingen för gymnasielärare är ytterligare tre eller fyra år förskjuten framåt i tiden.

14.9 Den nya lärarutbildningens möjligheter att klara dimensioneringsproblematiken

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

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

Den nuvarande principen för dimensionering är, efter vad kommittén erfarit, att man helst redan innan eleverna börjar utbildningarna skall

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

siktigt och tar hänsyn till den tillgång som finns på nyexaminerade. På samma sätt kan samverkan med högskolan utnyttjas till att planera och utforma behovsanpassad kompetensutveckling av de verksamma lärarna för att minska effekterna av kraftiga svängningar i t.ex. barnkullarna.

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

14.10 Antagning till den nya lärarutbildningen

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

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

Nu gällande antagningssystem

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

valda alternativet krävs att han/hon uppfyller såväl de grundläggande som de särskilda behörighetskraven.[189]

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

Bestämmelser om behörighet och urval återfinns i högskoleförordningen (7 kap. 4–9§ respektive 10–16§). För behörighet [illegible]

sökande måste stimuleras och det i sin tur kräver en pedagogisk/metodisk förnyelse."

Riksdagen har nu avsatt 30 mkr för projekt avsedda att stärka vuxenlärarna i deras yrkesroll och i arbetet med att utveckla metodik och pedagogik för utbildning av vuxna.

Ansökan om medel skulle lämnas till regeringen senast den 1 april 1999. Stöd kan enligt förordningen om statligt stöd för utvecklingsprojekt inom vuxenutbildning (SFS 1999:32) beviljas till kommuner, landsting, statens skolor för vuxna och folkhögskolor för utvecklingsprojekt inom vuxenutbildning, som syftar till att lärare skall utvecklas i sin yrkesroll.

Avsiktsförklaringen

Utbildningsdepartementet, Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund och SKOLLEDARNA förklarade sig i en gemensam avsiktsförklaring i augusti 1998 vara beredda att stimulera läraryrkets utveckling och rekrytering. I mars 1999 presenterades en överenskommelse, som bl.a. innehåller ett förslag om ett större projekt med syftet att utveckla arbetsorganisationen i skolan så att kvaliteten i skolan stärks och läraryrket blir mera attraktivt. Samarbetet mellan skola, kommun, högskola och forskning skall stärkas som en del av projektet.

Vidare föreslås ett projekt för att redan utbildade lärare skall få kompletterande utbildning för att kunna undervisa i andra årskurser och

bär därutöver mycket breda ämneskrav då de svarar mot lärarutbildningsprogram med breda ämneskombinationer eller med breda valmöjligheter vad gäller ämneskombinationer. I vissa fall krävs gymnasiala förkunskaper i upp till åtta ämnen och ibland förekommer ämneskombinationer som förutsätter att studenten redan som gymnasist, genom kursval inom ramen för det fria valet, är medveten om sitt kommande val av lärarutbildning och dess behörighetskrav. Inte sällan är dessa

[189] Högskoleförordningen 7 kap, 2§.

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

Förslag till nytt antagningssystem

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

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

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

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

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

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

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

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

Dessa alternativa ingångar eller sökalternativ kan också dimensioneringsmässigt matchas mot varandra och huvudalternativet för att uppnå den blandning av de utexaminerade lärarna som för tillfället bäst

[193] Återigen kan en jämförelse göras med matematiskt-naturvetenskapligt program som på vissa orter har olika ingångar.

bedöms möta lokala, regionala eller nationella behov. Lokalt och regionalt förutsätts högskolan genom kontakter med främst avnämarna (kommuner och skolor) dimensionera inriktningar och specialiseringar för att tillfredsställa behov av särskilda kompetenser. Införandet av alternativa ingångar med sikte på vissa bristkompetenser eller vissa ämnen/ämnesområden där lärarbrist råder eller befaras är en metod att förbättra möjligheterna för dessa inriktningar och specialiseringar att få tillräckligt många behöriga sökande. På samma sätt kan uppdrag från regeringen om examensmål för lärare med vissa kompetenser eller ämnen/ämnesområden i sin examen hanteras med hjälp av alternativa ingångar/sökalternativ.

14.11 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag

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

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

15 Rekrytering till lärarutbildning

15.1 Inledning

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

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

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

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

Lärarutbildningskommitténs förslag till ny struktur för lärarutbildningen kommer enligt kommitténs uppfattning att lösa många av de problem som hänger samman med lärarförsörjningen. Det gäller framför allt den större flexibiliteten, som är en fördel för den enskilde stu-

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

15.2 Myten att ingen vill bli lärare

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

15.2.1 Ansökningarna till lärarutbildning

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

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

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

[194] I uppgifterna ingår inte sökande till utbildningar med lokal antagning.

Lärarutbildning	**1988/89**	**1997/98**
Förskollär./fritidsped.	7 364	8 497
Grundskollärare 1–7	696	5 492
Grundskollärare 4–9	943	3 766
Gymnasielärare[195]	1 303	3 910

Ett annat mått på intresset för lärarutbildning är antalet behöriga förstahandssökande per utbildningsplats. Uppgifterna avser sökande hösten 1997.[196]

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

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

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

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

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

[195] 40 poängsutb. ej inräknad, eftersom den har lokal antagning.
[196] Utbildningsstatistisk årsbok 1998.

15.2.2 Examinationsfrekvens

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

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

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

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

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

---

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

15.2.3 Överväganden

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

15.3 Urval och prioritering

elever en lärare arbetar med, vilken kompetens kollegorna har, och hur läraren själv, arbetslaget och arbetsgivaren bedömer behovet av utveckling. Kommittén anser inte att uppdelningen i fortbildning och vidareutbildning längre fyller någon funktion i sådana sammanhang och föredrar därför begreppet *kompetensutveckling*. Kommittén gör det också av den anledningen att det är ett vidare begrepp när det gäller formerna för kunskapsinhämtning. Kommittén föreslår därför att begreppet fortbildning ersätts med kompetensutveckling i 2 kap. 7 §

blir lärare, vilken behandlats av Lämplighetsprövningskommittén. Lärarutbildningskommittén tar upp den senare frågan sist i detta kapitel.

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

Att lämpligheten skall vara prövad då en person får examensbevis innebär inte att denna prövning skall äga rum först vid examenstillfället. Kommittén vill framhålla att lärarna i lärarutbildningen– både de i högskolan och de i den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen – bör bedöma lärarstudenternas lämplighet fortlöpande som en del i utbildningen och för studentens väg till självkännedom. Det främsta uppdraget för en lärare i lärarutbildningen är självfallet att hjälpa studenterna att bli bra lärare. Det måste emellertid också anses ingå i uppdraget att "se till" att personer som är olämpliga för yrket inte blir lärare.

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

15.4 Vem blir lärare? Balansproblem

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

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

15.4.1 Den sociala snedrekryteringen till högskoleutbildningar

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

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

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

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

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

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

[199] Statistiska meddelanden SCB U 20 SM 9802.

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

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

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

15.4.2 Bristen på lärare med utländsk bakgrund

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

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

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

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

[200] SOU 1996:143 Krock eller möte. Om den mångkulturella skolan. Delbetänkande av Skolkommittén.

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

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

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

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

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

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

[201] Bara jag får chansen att få visa vad jag kan". Satsningen på aspirantutbildning – vad blev det av den? En uppföljningsstudie. Högskoleverket 1998:6 R.

sin försörjning ordnad genom att studera på A-kassa eller utbildningsbidrag.

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

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

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

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

Skolkommittén framhåller i sitt slutbetänkande[203] att valet av ordet "behärska svenska språket" i lagen är ett högt ställt krav och att formuleringen bör ändras till "tillräckliga kunskaper i svenska språket med hänsyn till tjänsten". Lärarutbildningskommittén är medveten om att uttrycket "behärska svenska språket" av arbetsgivare och högskolor

[202] 2 kap. 4 §.

[203] SOU 1997:121 Skolfrågor. Om en skola i en ny tid.

felaktigt har tolkats så att språkkunskaperna skall vara lika goda som hos personer födda och uppväxta i Sverige. För att komma tillrätta med detta överkrav ansluter sig Lärarutbildningskommittén till Skolkommitténs förslag om en ändring av skollagen.

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

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

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

Det finns i dag ett stort antal nationaliteter representerade i det svenska samhället. I ungdomsskolan ges undervisning i modersmålet på minst 72 språk.[206] Ett stort antal av de skolungdomar som får undervisning på sitt modersmål är andra generationens invandrare, dvs. de är födda i Sverige och har växt upp med ett svenskt språk. De känner sig

---

[204] Tillgodoräknande av kurs. Tillsynsrapport. Högskoleverkets rapportserie 1998:32 R.

[205] SOU 1998:165 Validering av utländsk yrkeskompetens.

[206] Härtill kommer språk som färre elever än 15 får undervisning i.

som svenskar men har fortfarande genom sina föräldrar och sin släkt en nära kontakt med och en god kunskap om sina föräldrars hemland. Detta är en grupp ungdomar som är underrepresenterade vid våra högskolor och i vår lärarutbildning. De talar bra svenska och har sett vår ungdomsskola inifrån. De förstår hur mötet mellan ett barn med en annan etnisk bakgrund och svensk skola kan te sig och de har därför goda förutsättningar att hjälpa barnen på ett bra sätt.

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

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

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

15.4.3 Bristen på manliga lärare

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

lärarna i bygg- och anläggningsteknik män och 92 % av lärarna i omvårdnadsämnen kvinnor.[207]

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

Andel kvinnor som börjat studera på program som leder till lärarexamen[208]

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

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

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

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

[207] SOU 1997:1 Den nya gymnasieskolan – steg för steg, kap. 5.
[208] Utbildningsstatistisk årsbok 1998; tabell 7.5.

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

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

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

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

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

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

---

[209] Blank, A., Palmqvist, H. (1998). Vilken man vill bli lärare?! Stockholm: HLS Förlag.

[210] Mimer, rapport 11; 1993.

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

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

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

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

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

15.4.4 Bristen på lärare i matematik och naturvetenskapliga ämnen

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

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

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

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

Ett stort antal 1–7-lärare i Sv/SO tvingas nu att undervisa i NO-ämnena utan att ha vare sig gymnasiekompetens eller lärarutbildning i ämnena därför att det antingen inte finns en lärarpartner med Ma/NO-kompetens som kan verka i lärarlaget, eller därför att skolorna inte or-

ganiserar utbildningen på lärarlagsvis. Motsvarande gäller naturligtvis för de NO-lärare som tvingas undervisa i SO-ämnena.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En åtgärd som visat sig vara mycket framgångsrik är det s.k. basåret.[211] Det tekniskt-naturvetenskapliga basåret, som funnits vid Högskolan i Luleå sedan 1977, inrättades i stor skala höstterminen 1992. Det är en ettårig utbildning, riktad främst till personer med avgångsbetyg från en ekonomisk eller samhällsvetenskaplig utbildning i gymnasieskolan, och som skall ge förberedelse för naturvetenskapliga och tekniska studier i högskolan. Fram t.o.m. läsåret 1995/96 ålades genom bestämmelser i regleringsbrevet alla högskolor med naturvetenskapliga och/eller tekniska utbildningar att erbjuda basår till ett visst angivet antal studenter. Högskolorna fick också särskilda medel för detta. Sedan budgetåret 1997 har volymen på basåret blivit en fråga för lokala prioriteringar men högskolorna "skall erbjuda" s.k. basår. Basår finns också inom komvux, numera inom ramen för Kunskapslyftet. Läsåret 1997/98 studerade 4 800 personer på basåret, varav 11,3 % var födda utomlands.

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

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

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

Man måste således ställa stora krav på lärares kunskaper och förmåga att organisera undervisningen så att barnens naturliga nyfikenhet

---

[211] Idén som fick fäste. Fem år med basåret. Nothäfte Nr 16/1998.

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

bibehålls och fördjupas. Det finns t.ex. i dag förskollärarutbildning med naturvetenskaplig inriktning i Gävle, Uppsala och Malmö. Kommittén förutser att sådana kan bli oftare förekommande i den nya lärarutbildningen och därmed på sikt leda till att fler barn blir tidigt intresserade av naturvetenskap och teknik. Genom kommitténs förslag till struktur för lärarutbildning kan de som utbildar sig till lärare för förskolan och fritidshem välja en inriktning mot eller specialisering i t.ex. naturvetenskap. Det går också att kombinera en sådan utbildning med en utbildning till lärare i grundskolan inom något ämnesområde. En student, som anser det vara betungande med tre naturvetenskapliga ämnen, kan i stället välja att kombinera *ett* naturvetenskapligt ämne med andra ämnen.

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

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

15.4.5 Bristen på lärare i yrkesämnen

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

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

Visar det sig att bristen på utbildade yrkeslärare blir större än beräknat för en grupp av program kan det komma krav på en begränsad pe-

dagogisk kurs som ger de tjänstgörande lärarna åtminstone en grund i sin pedagogiska verksamhet. Ett sådant krav skulle i realiteten leda till en återgång till YPI-modellen och skulle tveklöst peka ut yrkeslärarуppgiften som den, där en lägre utbildningsnivå räcker. Lärarutbildningskommittén avvisar ett sådant förfarande.

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

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

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

15.4.6 Bristen på lärare med annan yrkeserfarenhet

Dagens lärarkår för förskolan, grundskolan och gymnasieskolans samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga program består till övervägande del av personer som direkt efter ungdomsskolan studerat vid

högskolan och sedan återkommit till ungdomsskolan som lärare. De flesta lärare blir kvar i skolan hela sitt arbetsföra liv.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ning att vederbörande själv beställer registerutdrag från polisens belastningsregister och misstankeregister och överlämnar dessa till arbetsgivaren.

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

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

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

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

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

Lärarutbildningskommittén vill också framhålla den skyldighet som lärarna i lärarutbildningen, dvs. både lärarna i högskolan och lärarna i

den verksamhetsförlagda delen av utbildningen, har att fortlöpande bedöma huruvida en lärarstudent är lämplig för det kommande yrket eller inte. Om en person under lärarutbildningen visar sig vara olämplig i något allvarligt avseende bör åtgärder omgående vidtas.

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

Tillfällig avstängning (11 kap. högskoleförordningen) är en disciplinär åtgärd som får vidtas då en student använder otillåtna hjälpmedel vid prov, stör eller hindrar undervisning, prov eller annan verksamhet inom ramen för undervisningen eller stör verksamheten vid högskolans bibliotek eller annan särskild inrättning vid högskolan. Ärenden om disciplinär åtgärd handläggs av disciplinnämnden vid lärosätet. Den tillfälliga avstängningen får gälla sammantaget högst 6 månader.

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

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

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

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

---

[213] Förordning (1987:915) om avskiljande av studenter från högskoleutbildning.

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

15.6 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag

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

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

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

Del IV

Styrning och genomförande

16 Mål och principer för styrning av lärarutbildning

16.1 Utgångspunkter

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

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

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

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

[214] Linné, A. (1998). Lärarutbildning som ett statens styrinstrument för skolan. Utbildningshistoria 1998: Föreningen för svensk undervisningshistoria, Uppsala.

lärarutbildningen. Kommittén tänker här särskilt på lärarstudenter (enskilda eller i grupp), skolor, kommuner, Skolverket, lärarnas och skolledarnas fackliga organisationer och andra intressen i samhället. För att uttrycka olika intressenters inflytande kan man använda begreppen uppdragsstyrning, deltagarstyrning, avnämarstyrning, professionsstyrning och producentstyrning.

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

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

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

Den högre utbildningen är av stor betydelse för många organisationer och grupper i samhället och de har också berättigat intresse av att kunna påverka utbildningen i olika avseenden. Samtidigt vill kommittén framhålla att den som bedriver en verksamhet, i detta fall universi-

[215] Studentinflytande inom högskolan, Ds 1998:51.

teten och högskolorna, är den som måste ta – och tillåtas ta – ansvar för att bedriva och utveckla sin verksamhet. Den viktiga frågan blir således hur uppdragsstyrningen, deltagarstyrningen, avnämarstyrningen, professionsstyrningen och producentstyrningen skall balanseras mot varandra. Det gäller också i vilka avseenden inflytandet för andra berörda än högskolan bör stärkas och i vilka former detta bör ske.

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

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

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

16.2 Tidigare styrsystem

Regelstyrningen

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

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

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

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

Styrning genom planering och resurser

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

[216] Utbildningsutskottets rapport 1996/97:URD4 Grundläggande högskoleutbildning, former för politik och planering.
[217] Ibid.

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

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

16.3 Det nuvarande styrsystemet

Den statliga styrningen – frihet från styrning?

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

De viktigaste motiven som regeringen angav för förändringarna var:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[219] Förordning 1995:945 med instruktion för Högskoleverket.

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

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

Högskolornas interna styrning

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

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

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

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

[220] 1 kap. 2 § högskolelagen.
[221] 2 kap. 2 § högskolelagen.

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

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

16.4 Överväganden om styrningen av lärarutbildningen

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

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

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

16.4.1 Regionala utvecklingscentra

Regionala utvecklingscentra håller nu på att utvecklas som en mötesplats för dialog mellan högskolor med lärarutbildning och kommuner/skolor inom respektive "region". Förslaget om regionala utvecklingscentra presenterades i betänkandet (Ds 1996:16) Lärarutbildning i

förändring. Regeringen framhöll i budgetpropositionen för år 1997 att ett regionalt utvecklingscentrum skulle kunna bli ett forum för gemensamma frågor för grundutbildning, kompetensutveckling och forskning osv. Högskoleverket och Skolverket har nyligen i en gemensam rapport redovisat dels det arbete de båda verken har bedrivit som en följd av ett uppdrag från regeringen att stimulera utvecklingen av regionala utvecklingscentra, dels hur dessa centra har utvecklats.

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

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

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

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

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

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

16.4.2 Högskolans interna ledning av lärarutbildningen

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

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

[222] Lärarutbildning i förändring, Ds 1996:1 samt Professionella lärare? – Lärarförbundets utvärdering av grundskollärarutbildningen, stencil Lärarförbundet 1995.

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

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

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

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

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

insatser i utbildningen medan merparten av resurserna fördelas av fakulteten direkt till institutionerna. Vid andra lärosäten fördelas samtliga resurser direkt till institutionerna.

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

[224] Studentinflytande inom högskolan, Ds 1998:51.

16.4.3 Utbildningens organisatoriska struktur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

16.4.4 Dimensioneringen

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

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

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

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

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

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

[225] Årsrapport för universitet och högskolor 1995/96; Högskoleverkets rapportserie 1997:17 R.

rande systemet för planering och dimensionering uppenbarligen inte kan hantera.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

16.4.5 Resurser

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

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

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

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

[226] Högskoleverkets rapportserier 1997:27 R.

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

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

16.4.6 Mål och resultat

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

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

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

En intressant fråga är självfallet vilken form av styrning som är ett bättre alternativ än mål- och resultatstyrningen. Det gick t.ex. att på regelstyrningens tid utvärdera i vad mån reglerna följdes. Något besked om utbildningens kvalitet gav det dock inte. Hur många studenter som

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

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

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

Kommittén anser således att lärarutbildningen behöver ta stöd av studenter, kommuner och arbetslivet, liksom av professionen, för att kunna utveckla den nya lärarutbildningen. Detta skall framför allt ske genom att man inom respektive högskola på alla nivåer överväger de synpunkter på utbildningen som framförs av kommuner, skolor, verk-

samma lärare och studenterna. Kommittén avser här i första hand en diskursiv styrning, dvs. en diskussion om bl.a. metoder för att förverkliga målen. Kommittén anser också att de här nämnda grupperna bör kunna inbjudas att delta i uppföljning och utvärdering av verksamheten.

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

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

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

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

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

---

[227] 1 kap. 9 § högskolelagen.

[228] Högskoleverkets rapportserie 1997:36 R.

Enligt Lärarutbildningskommitténs uppfattning bör examensmålen uttrycka de kompetenser en lärare skall ha efter fullgjord utbildning. Kommittén anser att formuleringen av dessa kompetenser skall ha en koppling till det kommande uppdraget i yrkesverksamheten som lärare. Kommittén har i kapitel 8 lagt fram förslag till ny examensbeskrivning för lärarutbildning, där kompetenserna är valda med denna utgångspunkt.

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

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

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

Den mål- och resultatbaserade styrningen av den svenska utbildningen förutsätter att resultatet följs upp och värderas i förhållande till de uppsatta målen. Högskoleverket har som framgått bl.a. till uppgift att fatta beslut om en högskola har rätt att utfärda en viss examen. Ver-

ket gör därvid en bedömning av om högskolan har förutsättningar att anordna utbildningen med tillräcklig kvalitet. Högskoleverket anlitar en grupp av sakkunniga personer inför varje bedömning av en ansökan från ett lärosäte om examensrätt för en ny utbildning. Gruppens bedömning publiceras tillsammans med Högskoleverkets beslut i en rapportserie.

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

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

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

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

Lärarutbildningskommittén förutsätter också att varje högskola med lärarutbildning som ett led i den fortsatta kvalitetsutvecklingen själva utvärderar om utbildningen leder till de uppsatta målen. Kommittén finner det vara självklart att studenterna skall delta i denna. De värde-

[229] Examensrättsprövning vid högskolorna i Karlskrona/Ronneby, Mälardalen, Kristianstad och Södertörn; Högskoleverkets rapportserie 1998:30 R.

[230] Tillväxt och växtverk; Uppföljning av magisterexamensrätt på medelstora högskolor; Högskoleverkets rapportserie 1997:40R.

ringar som bör genomföras efter varje kurs kan utnyttjas som ett av inslagen.

Högskoleverket gör också granskningar och bedömningar av det kvalitetsarbete som universiteten och högskolorna bedriver. Ett antal rapporter (Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i ....) har publicerats i Högskoleverket rapportserie. Verket har också publicerat Utgångspunkter och tillvägagångssätt med vägledning för lärosätena och handledning för bedömarna av kvalitetsarbetet.[231] En sammanställning av resultaten från bedömningarna på en övergripande nivå har likaså publicerats i syfte att bidra till förståelsen av vad som ligger i begreppet kvalitet.[232] Lärarutbildningskommittén finner uppföljningen av hur kvalitetsarbetet bedrivs som ett värdefullt bidrag till dynamiken i den fortsatta utvecklingen av utbildningen inom högskolan.

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

16.5 Sammanfattning av Lärarutbildningskommitténs bedömning och förslag

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

[231] Högskoleverkets rapportserie 1977:33 R.

[232] Hur står det till med kvaliteten i högskolan?, Högskoleverkets rapportserie 1998:1.

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

17 Genomförande av reformen m.m.

17.1 Genomförande

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

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

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

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

mittén beskrivit i kapitel 13, Lärarna i lärarutbildningen, bör också inledas nu.

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

17.2 Prövning av offentliga åtaganden

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

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

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

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

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

Den nuvarande praktisk-pedagogiska utbildningen (PPU) omfattar i flertalet lärarutbildningar 40 poäng. Kommittén föreslår att alla lärarstudenter i den nya utbildningen skall ha en kärna av kunskaper – det allmänna utbildningsområdet – som omfattar 60 poäng. Som framgått av redovisningen i kapitel 6 Lärarutbildningens nya struktur kommer det allmänna utbildningsområdet delvis att ha ett annat innehåll än PPU. Bl.a. avses tvärvetenskapliga ämnesstudier ingå. Kommittén beräknar därför att det allmänna utbildningsområdet, trots att det kommer att omfatta 60 poäng, endast blir 15–20 000 kr dyrare att genomföra för en lärarstudent än dagens 40 poängs PPU.

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

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

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

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

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

De nuvarande lärarutbildningarna har olika strukturer och ersätts av en gemensam påbyggbar struktur för all lärarutbildning med ett allmänt utbildningsområde som alla studenter läser. Detta medför att personer som vill vidga sin kompetens kan bygga på sin tidigare utbildning med

ytterligare inriktning/specialisering och inte som i dag behöver studera en fullständig, ny utbildning. Ofta innebär det i dag också att liknande kursmoment läses på nytt. Den nya lärarutbildningens struktur innebär således stora samhällsekonomiska vinster. För det första minskar kostnaderna för tjänstledighet och vikarier för verksamma lärare. För det andra minskar utbildningskostnaderna i högskolan. För det tredje minskar samhällets kostnader för studiestöd.

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

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

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

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

Kommittén har förordat att lärosätena samarbetar genom frivilliga överenskommelser om fördelningen av olika inriktningar och specialiseringar. Detta kan leda till rationaliseringsvinster. Å andra sidan

kommer alla högskolor att få frihet att anordna utbildning av alla "sorters" lärare när det blir *en* lärarexamen. Kommittén räknar dock med att högskolorna fortsätter att anordna utbildning endast inom de områden där de har kompetens. Kommittén föreslår inga ökade anslag för att alla högskolor skall kunna utbilda inom ytterligare områden.

17.3 Prövningen av bl.a. regionalpolitiska och jämställdhetspolitiska konsekvenser

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

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

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

utbildning som Lärarutbildningskommittén föreslår innebär just sådana möjligheter. Den nya utbildningen är avsevärt mera flexibel än vad den nuvarande lärarutbildningen är.

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

Del V

Reservationer och särskilda yttranden

Reservationer och särskilda yttranden

Reservation från Margareta Andersson (c)

Kapitel 6. Lärarutbildningens nya struktur
Avsnitt 5. De verksamhetsförlagda delarna

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

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

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

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

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

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

Reservation från Siri Dannaeus (fp)

Med anledning av kapitel 8, Nya lärarutbildningsexamina

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

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

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

Grundskollärare 1-7

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

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

Förskollärare och fritidspedagoger

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

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

Reservation från Ulf Melin (m)

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

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

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

Lärarutbildning för arbete inom förskola, förskoleklass och fritidshem

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

utom möjligtvis att radera ut ett "vi och dom förhållande". Det framkommer ingen allmän kritik mot den kompetens förskollärare tillägnar sig i utbildningen idag. Förlängd studietid leder till ökade studiekostnader, vilka knappast kan kompenseras med höjda löner inom överskådlig tid. Därför anser jag att det även framledes skall räcka med 120 poäng för att erhålla lärarexamen som förskollärare och fritidspedagog.

Tidigare lärare

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

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

Pedagogisk profilering

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

SYO

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

Gymnasielärare i yrkesämnen

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

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

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

rarna i yrkesämnen den uppdatering som de behöver. Om en lärare inte skaffar sig denna får han/hon inte behålla sitt certifikat.

En ny skolledarutbildning

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

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

Lärares kompetensutveckling

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

Förnyelsen av lärarnas fortbildning har inte utvecklats i den riktning som det är önskvärt. Det har inte skett några förändringar eller förbättringar sedan kommunerna övertog huvudansvaret för fortbildningen. Fortbildningsanordnarna, kommunerna och staten måste ställa adekvata

fortbildningsresurser till förfogande för den enskilde läraren samt bli betydligt aktivare när det gäller att prioritera var kompetens/fortbildningsinsaser skall göras. Det gäller också att anpassa verksamheten till de lokala behoven och det förutsätter en dialog mellan anordnare, kommun, skola och lärare. Kompetensutvecklingen skall ingå som en del av den utvecklingsstrategi som fastställs för den enskilda skolan.

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

En forskningstrategi för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet

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

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

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

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

Lärarna i lärarutbildningen

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

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

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

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

Skärpta antagningskrav

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

Statsmakterna, i detta fall universitet och högskolor, måste ta sitt ansvar för att lärarutbildningen ger duktiga, kunniga och kompetenta lärare. Det är endast då som undervisning av god kvalitet kan tillhandahållas. Exempel finns på studenter som antagits till lärarutbildning och fått fullfölja utbildningen, trots att de inte är lämpliga för yrket. Därför an-

ser jag att lärarutbildarna skall ha någon form av antagning-. anlags- eller lämplighetstest vid antagning till lärarutbildning.

Lärarcertifikat

Det behövs införas en form av lärarcertifikat i den svenska skolan. Ett lärarcertifikat skall innehålla flera delar. En del skall innehålla examensbevis från föreskriven högskoleutbildning. En annan del skall visa genomgången kompetensutveckling, fortbildning och eventuell yrkespraktik. På grundval av sådant underlag kan beslut om utfärdande av certifikat fattas. Beslutet, som skall vara möjligt att överklaga, kan fattas av rektor eller en fristående nämnd.

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

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

Reservation gällande förslag till examensordning

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

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

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

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

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

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

Omfattning

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

För undervisning och annan pedagogisk verksamhet i:

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

(Struket:....)

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

Särskilt yttrande Siri Dannaeus (fp)

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

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

Särskilt yttrande från Ulf Melin (m)

Rekrytering till lärarutbildning

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

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

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

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

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

Särskilt yttrande från Ewa Samuelsson (kd)

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

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

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

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

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

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

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

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

Särskilt yttrande från Patrik Waldenström (mp)

Angående möjlighet för andra än högskolan att bedriva lärarutbildning

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

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

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

Särskilt yttrande från sakkunnig Marianne Wedin (Svenska Kommunförbundet)

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

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

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

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

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

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

Examinationsterminen, bör avse tre huvudområden.

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

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

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

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

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

Kommittédirektiv



Lärarutbildningen

Dir. 1997:54

Sammanfattning av uppdraget

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

Bakgrund

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

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

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

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

Riksdagen beslöt i enlighet med regeringens förslag.

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

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

Förändringar i högskolan

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

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

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

Förändringar i skolan

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

De nya läroplanerna, 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) och för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) anger skolans värdegrund samt mål och riktlinjer för arbetet. De anger också lärares och rektorers ansvar liksom kunskapsmål som varje elev skall uppnå.

Lärarna förväntas att själva utveckla nya sätt att organisera och leda arbetet i skolan. Hur eleverna skall nå målen är lärarnas uppgift att avgöra. Arbetet skall bedrivas med stort utrymme för både elevers och föräldrars inflytande.

Från och med den 1 juli 1996 har ansvaret för förskola och barnomsorg förts över från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Bakgrunden till denna omorganisation är en starkare betoning av förskolans pedagogiska roll. Avsikten är att utveckla ett gemensamt synsätt på barns och ungdomars utveckling och lärande från tidig ålder. En integrerad verksamhet öppnar t.ex. för organisering i arbetslag, där förskollärare, lärare i grundskolan och fritidspedagoger samverkar för barnens lärande och utveckling.

Förverkligandet av den nya gymnasieskolan är en stor uppgift för skolväsendet. Den viktigaste utgångspunkten för gymnasiereformen var att höja den allmänna utbildningsnivån och att förbereda för ett livslångt lärande, där återkommande utbildning blir allt vanligare. Gymnasieskolan är numera en utbildningsform, som förbereder för högre studier, yrkesliv och samhällsliv. I dag påbörjar mer än 98% av eleverna i en årskull gymnasieskolan.

När den nya gymnasieskolan skapades var inte arbetslivets snabba utveckling och allt högre kompetenskrav för yrkesarbeten lika tydliga som idag då ytterligare utbildning, fortbildning och vidareutbildning efter gymnasieskolan krävs för att få ett gott fäste på arbetsmarknaden.

Kommunernas vuxenutbildning ökar i omfattning och betydelse inte minst med anledning av det kunskapslyft för vuxna som nu har inletts. Kunskapslyftet är en femårig vuxenutbildningssatsning i landets samtliga kommuner. Kunskapslyftskommittén (dir 1995:67 och 1996:71) har i uppdrag att följa det utvecklingsarbete som sker i kommunerna och lämna förslag om den framtida utformningen av vuxenutbildningen.

Ett grundläggande dokument för alla som arbetar med barn är FN:s konvention om barns rättigheter. Det är viktigt att skola och lärare uppmärksammar innehållet i denna.

Läraryrket i förändring

Den förändrade lärarrollen kräver ett ledarskap med professionella kunskaper om hela verksamheten läraren måste kunna ta ansvar för såväl övergripande mål som ämnesspecifika vara både generalist och specialist.

Utvecklingen i skolan har i hög grad präglats av att man gått ifrån ettsynsätt där eleverna var föremål för undervisning till att betrakta eleverna som aktiva och medskapande. Förståelsen av relationen mellan lärare och elev, med dess betydelse för elevens motivation för inlärning, bör utvecklas ytterligare.

Att organisera skolarbetet ställer stora krav på ledarskap, vilket kräver social kompetens, medvetenhet om och insikt i hur individer och grupper fungerar. Kunskaper om hur läraren kan stödja elever som har svårigheter är väsentliga. Undervisningen skall anpassas efter elevernas behov och förutsättningar. Kunskaper om t. ex. relationer, kommunikation, barn- och ungdomskultur samt om skolan som mötesplats och kulturmiljö är viktiga.

Läraryrket kräver också mer av teoretisk kompetens. Läroplansreformen och skolans nya styrsystem ställer krav på lärarnas förmåga att analysera, argumentera för och förmedla ett tänkande om innehåll och uppläggning av skolarbetet. Lärarna skall också för varje elev på ett konstruktivt sätt kunna redovisa sin bedömning av elevens kunnande och framsteg. Den nya lärarrollen kräver vidgad, såväl ämnes- som allmändidaktisk kompetens. Läraren behöver kunna uttolka skolans mål, diskutera och problematisera innehåll, arbetssätt och grunderna för bedömning av elevernas kunskaper. Läraren måste ha förmåga att tänka över sitt arbete, utvärdera sin verksamhet och ompröva sin undervisning.

Kulturens roll i skolan och lärarutbildningen behöver förstärkas. Detta kan ske genom att i skolans läroprocesser utnyttja kulturformer och konstnärliga uttryck.

Framtidens lärare måste kunna bedöma relevansen av viss kunskap. Ju intensivare informationsflödet är, desto viktigare blir skolans uppgift att vägleda eleverna till ett kritiskt prövande förhållningssätt.

Ett viktigt inslag i lärarens yrke är förståelse för lärandets villkor. För detta krävs medvetenhet om elevernas olika förutsättningar och behov samt kunskap om barns, ungdomars och vuxnas inlärnings-processer. Det är också viktigt att lärarna har kunskap om hur de elever reagerar som mobbas eller utsätts för annan kränkande behandling.

Lärarutbildningen har traditionellt haft uppgiften att ge både goda ämneskunskaper och en pedagogisk kompetens för den framtida lärargärningen. Hur avvägningen av olika utbildningsmål inom lärarutbildningen bör ske är inte självklart.

När det gäller att utforma en yrkesinriktad utbildning skall naturligtvis yrkets krav vara styrande för utbildningen. Men de samhälleliga förutsättningarna för läraryrkets utövande är i ständig förändring. Det finns risker förknippade med att enbart forma utbildningen utifrån de för stunden rådande yrkeskraven.

Invandringen har inneburit stora förändringar i skolans arbete. Detta förutsätter numera kunskap om andra kulturer och om språkutvecklingen hos elever med annat modersmål än svenska.

Den pågående, snabba expansionen av vuxenutbildningen med helt nya elevgrupper, ofta utan tidigare studievana, ställer nya krav på pedagogik och verksamhetsformer.

Det är viktigt att lärarstudenterna får möjlighet att bygga upp en yrkesidentitet där den kritiska analysen av läraryrkets villkor, ansvar och innehåll är central. Detta påverkar avvägningen mellan teori och praktik i utbildningen. Praktiken och erfarenheterna från denna utgör grunden för de teoretiska kunskaperna i lärarutbildningarna. De systematiserade erfarenheterna från studentens möte med elever och lärare i praktikskolan utgör grunden för den teoretiska undervisningen och är förutsättningen för en kunskapssökande och kritiskt prövande pedagogik inom lärarutbildningen. Lärarutbildarnas uppgift är främst att handleda och utmana studenterna i utvecklingen mot en yrkesidentitet.

Enligt skollagen skall den som verkar inom skolan och vuxenutbildningen främja jämställdhet mellan könen. För de blivande lärarna innebär detta att de behöver kunskaper om skillnader mellan flickors och kvinnors respektive pojkars och mäns inlärning. Vidare behöver de tränas i att anlägga ett jämställdhetsperspektiv på sina undervisningsämnen.

Framtidens lärare måste utveckla sin förmåga att reflektera över svensk skola i ett internationellt perspektiv. Det är nödvändigt att lärarutbildningarna ger goda kunskaper om internationella frågor och internationellt utbildningssamarbete.

Uppdraget

Utredningen skall som utgångspunkt för sitt arbete ha de förändringar inom förskola, skola, vuxenutbildning, högskola och samhället i övrigt som har skett. Vidare skall utredningen uppmärksamma vad regeringen har anfört i Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet (skr. 1996/97:112).

I utredningens uppdrag ingår att ange mål och principer för styrning av lärarutbildningen samt att lämna förslag om innehåll och omfattning av de olika lärarutbildningarna, liksom om organisatoriska frågor. Utredningen skall vidare behandla frågor om lärarutbildning för olika pedagogiska profileringar samt lärarutbildningarnas dimensionering och rekrytering. I uppdraget ingår också att lämna ytterligare förslag rörande lärarnas fortbildning, vidareutbildning och lärarutbildningens forskningsanknytning.

Vad gäller uppdraget att fastställa mål för lärarutbildningen skall den i läroplanerna fastställda uppgiften för skolan att förmedla samhällets värdegrund särskilt uppmärksammas.

Vad gäller arbetet med principer för styrning av lärarutbildningen skall utredningen beakta att lärarutbildningen är en del av skolans styrsystem. Härvid skall också uppmärksammas hur lärarstudenterna tillägnar sig kunskap om styrinstrumenten för skolan, liksom om uppföljning och utvärdering som arbetsmetod.

Stadiegränserna är numera helt avskaffade i grundskolan. En bredare kompetens hos lärarna skulle öppna möjligheterna att följa eleverna under hela skoltiden. Utredningen skall överväga avvägningen mellan gemensamma delar och utbildningar inriktade mot speciella kompetenser inom lärarutbildningen.

Regeringen har uppdragit åt Högskoleverket att kartlägga och analysera tillämpningen av högskoleförordningens beskrivningar för lärarexamina. Resultatet av det uppdraget bör kunna tjäna som ett underlag för utredningens bedömning av lärarutbildningens innehåll.

Lärarutbildning med direkt inriktning på vuxenutbildningen saknas i dag bortsett från folhögskollärarutbildningen, som är inriktad mot folkbildningens behov. Eftersom vuxenutbildningen kommer att växa i betydelse är det angeläget att den vuxenpedagogiska kompetensen utvecklas. Utredningen skall analysera vilka krav som skall ställas på

lärarutbildningen för att tillgodose behovet av vuxenpedagogik och även överväga en särskild vuxenpedagogisk examen.

Behovet av specialpedagogisk kompetens bland lärarna skall vidare analyseras. Därvid skall utredningen särskilt uppmärksamma dimensioneringen av den framtida specialpedagogiska utbildningen för förskolan, skolan, vuxenutbildningen och specialskolan.

Behovet av arbetskraft med naturvetenskaplig och teknisk utbildning är fortfarande större än rekryteringen till dessa utbildningar på alla nivåer i utbildningsväsendet. I skolans arbete med att öka elevernas intresse för naturvetenskap och teknik spelar lärarna en viktig roll. Regeringen har gjort en rad satsningar för att öka rekryteringen till lärarutbildningar i matematik, naturvetenskap och teknik. Utredningen skall överväga behovet av ytterligare insatser i lärarutbildningarna.

Informationsteknik, multimedia m.m., innebär att nya former för lärande utvecklas. Utredningen skall överväga om det behövs ytterligare insatser, utöver vad regeringen hittills har beslutat, när det gäller lärarutbildares IT-kompetens m.m.

Utredningen skall analysera behovet av och lämna förslag till de förändringar i lärarutbildningen för hemspråkslärare som bedöms påkallade. Regeringens förslag i propositionen Vissa skolfrågor m.m. (1996/97:110) skall härvid beaktas.

Utredningen skall även beakta resultatet av de utredningar om lärarutbildningen som har genomförts på regeringens uppdrag. Där har bl. a. framkommit att lärarutbildningen, av såväl studenter som av andra bedömare i högskolan, uppfattas som alltför kravlös. Utredningen skall ge förslag till hur de bakomliggande faktorerna för denna kritik skall kunna undanröjas. En väg kan vara att utveckla examinations-formerna.

Möjliga vägar att organisera de av regeringen förordade regionala utvecklingscentrumen skall belysas. Dessa förutsätts ha en viktig roll för att snabbt initiera ett förnyelsearbete i samverkan mellan högskola, förskola, skola och vuxenutbildning.

Praktikens roll i lärarutbildningen skall särskilt uppmärksammas. Praktiken förutsätter ett nära samarbete mellan högskolan och huvudmännen för skolan kommunerna. Utredningen skall ge exempel på hur detta samarbete skulle kunna effektiviseras och förnyas.

Utredningen skall analysera behovet av lärare på alla nivåer. Behovet av lärarkompetens för gymnasieskolans olika program skall särskilt analyseras och förslag lämnas på åtgärder som bedöms erforderliga för att täcka lärarbehovet. Särskild uppmärksamhet bör därvid ägnas gymnasieskolans program med yrkesämnen.

En viktig fråga för utredningen är rekryteringen till lärarutbildningen. Ett problem i dagens lärarutbildningar och för morgondagens skola är den låga andelen manliga studenter – 20%. Utredningen skall

överväga insatser för att åstadkomma en jämnare könsfördelning i rekryteringen till lärarutbildningarna. Vidare skall övervägas insatser för att rekrytera fler lärarstudenter med invandrarbakgrund samt med yrkeserfarenheter från andra områden än skolan.

I fråga om forskningsanknytningen av lärarutbildningen skall utredningen särskilt uppmärksamma det forsknings- och kompetensutvecklingsarbete som pågår i högskolan med de av Högskoleverket fördelade resurserna.

Utredningsarbetet

Utredningen skall inhämta synpunkter från berörda verksamheter.

Utredningen skall arbeta med stor öppenhet och stimulera en bred diskussion; gärna med hjälp av IT.

Utredningen skall beakta vad som anförts i regeringens direktiv till samtliga kommittéer om att redovisa regionalpolitiska konsekvenser (dir. 1992:50), pröva offentliga åtaganden (dir. 1994:23), redovisa jämställdhetspolitiska konsekvenser (dir. 1994:124) och redovisa konsekvenser för brottsligheten och det brottsförebyggande arbetet (dir. 1996:49).

Utredningen skall redovisa sitt uppdrag senast den 2 juni 1998.

Kommittédirektiv

Tilläggsdirektiv till kommittén om lärarutbildningen (U 1997:07)

Dir. 1998:47

Beslut vid regeringssammanträde den 28 maj 1998

Sammanfattning av uppdraget

Kommittén om lärarutbildningen (U 1997:07) ges i uppdrag att lämna förslag till utbildning av skolledare för det offentliga skolväsendet. Tiden för utredningens arbete utsträcks till den 3 maj1999.

Bakgrund

Kommittén om lärarutbildningen har enligt sina direktiv att lämna förslag till förnyelse av lärarutbildningen.

Skolledarnas arbete har i likhet med lärarnas förändrats påtagligt under senare år. Decentraliseringen inom skolområdet har inneburit en stor lokal frihet men också ett större ansvar, inte minst för skolledaren.

I ledningen av en skola ingår ansvar för t.ex. pedagogiskt utvecklingsarbete, personalfrågor, ekonomi, arbetsmiljö, skolans demokratiska värdegrund samt samarbete med föräldrar och det omgivande samhället. Särskilt för ledningen av gymnasieskola och vuxenutbildning behövs nära kontakter med arbetslivet. Av en skolledare krävs således särskilda kunskaper inom skilda områden.

För varje skola i det offentliga skolväsendet skall finnas en skolledare med rektors funktion. Rektorns uppgifter regleras genom såväl statliga bestämmelser som kommunala beslut. Vad som ingår i rektors roll framgår av 2 kap. 2 § skollagen (1985:1100). Rektorn har ett ansvar för ledningen av utbildningen och att denna genomförs i enlighet med de mål och riktlinjer som riksdag och regering fastställer.

Rektorns ansvar har förtydligats i 1994 års läroplaner. Rektorns uppgift är att vara chef och ledare för en pedagogisk verksamhet. Rektorn har en nyckelroll när det gäller att förverkliga en nationellt likvärdig skola av hög kvalitet. Med hänsyn till de stora förändringar som sker i skolan och det omfattande ansvar som ledningen av en skola in-

nebär krävs en utveckling av skolledarkompetensen. Skolledaruppgiften kräver numera därför en bredare kompetens än tidigare och därmed en specifik utbildning som omfattar det utökade ansvar som ingår i den nya rektorsrollen.

Det är viktigt att rektorer och andra skolledare har tillgång till utbildning som är adekvat för uppdraget.

Sedan den 1 januari 1991 ligger arbetsgivaransvaret för skolan helt och odelat på kommunerna. Detta innebär också att kommunerna i egenskap av arbetsgivare ansvarar för fortbildning av lärare och skolledare. Staten har emellertid även fortsättningsvis åtagit sig att ansvara för kostnaderna för viss utbildning av rektorer och andra skolledare. Medel för fortbildning av rektorer anvisas innevarande år under utgiftsområde 16, anslaget A 2 Skolutveckling.

Statens skolverk har regeringens uppdrag att anordna utbildning för de skolledare som har rektorsbefattning. Den statliga rektorsutbildningen omfattar 30 utbildningsdagar fördelade på kursdagar, seminariedagar och handledning över 2 – 3 år. Den enskilda deltagaren bedriver självstudier, genomför tillämpningsuppgifter utifrån den egna arbetssituationen samt dokumentationsuppgifter. Utbildningen är inriktad mot skolans mål och styrning, den pedagogiska verksamhetens utveckling samt uppföljning och utvärdering. Den bygger på en nära koppling mellan teori och praktik. Utbildningen genomförs vid Umeå, Uppsala, Linköpings, Göteborgs och Lunds universitet samt vid Lärarhögskolan i Stockholm.

För närvarande ges också skolledarutbildning av fyra högskolor runt om i landet. De hålls samman i ett nätverk med Högskolan i Örebro som samordnare och ansvarig för utvecklingen av utbildningen. Utbildningen ges inom ramen för programmet Pedagogik med inriktning mot utbildningsledning och vänder sig främst till lärare och ledare inom barnomsorg, det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna samt till ledare för utbildning som bedrivs av andra utbildningsanordnare, t.ex. försvaret och studieförbunden. Utbildningen består av en inledande utbildning upp till 60 högskolepoäng och en påbyggnadsutbildning upp till 160 poäng.

Med anledning av de förändringar av det offentliga skolväsendet, som har beskrivits i det föregående och rektors ökade ansvarsområde föreligger ett behov av en förändrad skolledarutbildning som är mer omfattande än den Statens skolverk för närvarande ansvarar för. Staten bör ta ett ansvar för en utbildning som leder fram till en skolledarexamen. Utgångspunkten för en sådan utbildning bör vara att den kan omfatta 40 högskolepoäng. Den nuvarande skolledarutbildningen som ges i ett nätverk av högskolor bör uppmärksammas i sammanhanget. En

statlig skolledarutbildning fritar inte kommunerna från att som arbetsgivare svara för erforderlig kompetensutveckling av sina skolledare.

Tilläggsuppdraget

I tillägg till utredningens tidigare direktiv skall kommittén lämna förslag till utbildning av skolledare.

Kommittén skall med anledning av sitt uppdrag att komma med förslag beträffande lärarutbildningens förnyelse överväga innehåll och omfattning av en skolledarutbildning. Kommittén skall utgå från statens intresse av att ge skolledare erforderlig kompetens för sitt uppdrag i det offentliga skolväsendet. Kommittén skall emellertid också beakta arbetsgivarens ansvar för skolledarnas fortbildning i takt med de förändringar som skolan genomgår.

Genom att förskolan får en egen läroplan kommer förskolan att ingå i och utgöra första steget i samhällets samlade utbildningssystem för barn och ungdom. Att leda verksamheten i förskolan ställer, i likhet med vad som gäller för skolan stora krav på ledningsfunktionen. Mot denna bakgrund kan det vara naturligt för kommittén att även innefatta förskolan i detta uppdrag.

Skolledarutbildningen skall utformas så att den förutsätter en genomgången pedagogisk utbildning som lärare, förskollärare, fritidspedagog eller studie- och yrkesvägledare. Om kommittén finner det påkallat bör även annan högskoleutbildning kunna komma i fråga som grund för skolledarutbildningen.

Utbildningen skall ge de kunskaper som krävs för ett ledarskap i enlighet med målen för det offentliga skolväsendet. Detta kan innebära fördjupningar i t.ex. ledarskap, pedagogisk utveckling, ekonomi, organisationsutveckling, uppföljning, utvärdering och implementering. Det kan också innebära omvärldskunskap – såväl nationell som internationell – samt goda insikter i vilka krav skolan ställs inför i dagens samhälls- och arbetsliv.

I bedömningen av lämplig omfattning för den grundläggande skolledarutbildningen bör utgångspunkten vara att den kan omfatta 40 högskolepoäng. Relationen till eventuellt fortsatta studier bör analyseras. Utbildningen bör kunna genomföras som deltidsstudier.

Det förslag som kommittén lämnar får inte innebära utökade åtaganden i statsbudgeten. Om förslaget innebär ökade utgifter skall förslag till finansiering inom utgiftsområde 16 A lämnas. UtredningsarbetetFör tillägget till utredningens tidigare uppdrag gäller vad som angivits i det tidigare direktivet (dir. 1997:54).

Tiden för utredningens arbete utsträcks och redovisning av uppdraget i sin helhet skall ske senast den 3 maj 1999.

Tabell över nuvarande lärarutbildningsprograms volym och vilka lärosäten som har examensrätt

Nuvarande lärarutbildningar	Utbildningens omfattning	Högskolor med rätt att utfärda resp. examen	Utbildningsvolym: dels antal antagna, dels totalt antal studenter 1996/97
Barn- och ungdomspedagogisk utb.: Fritidspedagogutb. Förskollärarutb.	120 p.	UU, LU, GU, LiU, LTU, HB, HG/S, HJ, HK, KU, Hkr, HM, HT/U, VU, ÖU, LHS, MH	2 303 resp. 7 647
Bildlärare	120 p.	UmU, KF	89 resp. 219
Flyglärare	40 p.	LHS	- resp. 11
Folkhögskollärare	40 p.	LiU	106 resp. 163
Grundskollärare 1–7 Grundskollärare 4–9	140 p. 180 p. alt 140–180 p.	UU, LU, GU, UmU, LiU, LTU, HB, HD, HG/S, HJ, HH, HK, HM, KU, Hkr, SH, VU, ÖU, LHS, MH, MDH	1–7: 2 437 resp. 10 098 4–9: 2 596 resp: 8 486
Gymnasielärare	40/100/160/180 p.	UU, LU, GU, UmU, LiU, LTU, HD, HH, HK, HM, KU, VU, ÖU, LHS, MH, MDH	1 882 resp. 3 920
Hushållslärare	120 p.	GU, UmU	1 resp. 46
Idrottslärare	120 p.	UmU, ÖU, IH	185 resp. 387
Musiklärare	160 p.	LU, GU, LTU, ÖU, KMH, IMH	260 resp. 1 093
Slöjdlärare	120 p.	UU, GU, UmU, LiU,	88 resp. 301
Specialpedagog	lärarex + 40 p. (60 p.)	LU, GU, UMU, ÖU, LHS, HM	477 resp. 1 087
Studie- och yrkesvägledare	120 p.	LU, HM, UmU, LHS	173 resp. 490

UU Uppsala universitet
GU Göteborgs universitet
UmU Umeå universitet
Hkr Högskolan Kristianstad
HT/U Högskolan i Trollhättan/Uddevalla
LiU Linköpings universitet
HB Högskolan i Borås
HD Högskolan Dalarna
HG/S Högskolan i Gävle
HH Högskolan i Halmstad
HJ Högskolan för lärarutbildning och kommunikation i Jönköping AB
HK Högskolan i Kalmar
HM Högskolan Malmö
IMH Ingesunds musikhögskola
KMH Kungl Musikhögskolan Stockholm
KF Konstfack
LHS Lärarhögskolan i Stockholm
LU Lunds universitet
KU Karlstad universitet
LTU Luleå tekniska universitet
MH Mitthögskolan
MDH Mälardalens högskola
SH Södertörns högskola
VU Växjö universitet
ÖU Örebro universitet

Utöver de i tabellen angivna lärosätena anordnas lärarutbildning också vid högskolorna i Karlskrona/Ronneby och Skövde. Examen utfärdas dock av ett lärosäte som har examensrätt.

Examensbeskrivningarna för de tolv nuvarande lärarutbildningsprogrammen[1]

Barn- och ungdomspedagogisk examen

Barn- och ungdomspedagogisk examen kan utfärdas med inriktning mot arbete som förskollärare eller med inriktning mot arbete som fritidspedagog.

Omfattning

Barn- och ungdomspedagogisk examen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om sammanlagt 120 poäng.

För att erhålla barn- och ungdomspedagogisk examen skall studenten ha fullgjort handledd praktik eller förvärvat motsvarande praktisk erfarenhet.

I examensbeviset skall anges för vilka arbetsuppgifter utbildningen är avsedd.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla barn- och ungdomspedagogisk examen skall studenten ha

- goda och för läraruppgifterna relevanta ämneskunskaper,
- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som förskollärare eller fritidspedagog förverkliga målen för verksamheten och medverka i utvecklingen av denna,
- god självkännedom och social kompetens och därigenom förmåga till lagarbete samt att i samarbete med andra lösa de förekommande uppgifterna,

[1] Utdrag ur Bilaga 2 - Examensordning - till högskoleförordningen.

- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva den verksamhet som utbildningen är inriktad mot,

- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existentiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor samt internationella och interkulturella frågor,

- förvärvat kännedom om sådana samhälls- och familjeförhållanden som påverkar kvinnors och mäns livsbetingelser,

- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inlärning och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,

- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna,

- god förmåga att planera, genomföra, utvärdera och utveckla arbete med barn och ungdomar i grupp samt god kännedom om socialtjänsten och skolan avseende mål, verksamhet och organisation.

- Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

Bildlärarexamen

Omfattning

Bildlärarexamen uppnås efter godkända kursfordringar om sammanlagt minst 120 poäng. Den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen omfattar alltid minst 40 poäng.

För att erhålla bildlärarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

- För att erhålla bildlärarexamen skall studenten ha

- goda och för läraruppgiften relevanta ämneskunskaper,
- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som lärare förverkliga skolans mål och medverka i utvecklingen av skolans verksamhet,
- god självkännedom och social kompetens och därigenom förmåga att bedriva lärararbete samt att i samarbete med andra lösa de i skolan förekommande uppgifterna,
- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva den undervisning som utbildningen är inriktad mot och lösa normala elevvårdsproblem i skolan,
- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existentiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor samt internationella och interkulturella frågor,
- ett rikt och sammansatt bildspråk och erfarenhet av både manuella tekniker och elektroniska medier,
- kunskap om bildens historia samt förmåga att värdera bilder om konstnärliga uttryck, som kommunikationsmedel, som medel för personlighetsutveckling och som medel för påverkan,
- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inlärning och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,
- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

Flyglärarexamen

Omfattning

Flyglärarexamen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om sammanlagt minst 40 poäng. Därtill ställs krav på flygutbildning, flygerfarenhet och psykologisk lämplighet i enlighet med bestämmelserna för civil luftfart.

För att erhålla flyglärarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla flyglärarexamen skall studenten ha

- förvärvat kunskaper och färdigheter för att arbeta professionellt som lärare i grundläggande flygutbildning och övrig utbildning inom luftfarten,

- förvärvat kunskaper om samhällets mål och regelverk för flygutbildning och flygverksamhet, om individers roll i människa–maskinsystem samt om pedagogiska och didaktiska teorier och praxis,

- utvecklat flygsäkerhetsmässigt tänkande och förvärvat förmåga att i all flygoperativ verksamhet iaktta och verkställa för flygsäkerheten lämpliga åtgärder,

- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som högskolan bestämmer.

Folkhögskollärarexamen

Folkhögskollärarexamen kan utfärdas med inriktning mot folkhögskola eller med inriktning mot studieförbund.

Omfattning

Folkhögskollärarexamen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om sammanlagt minst 40 poäng.

För att erhålla folkhögskollärarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken verksamhet utbildningen är avsedd.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla folkhögskollärarexamen skall studenten ha

- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som lärare i folkhögskolan eller som ledare i annat folkbildningsarbete, förverkliga målen för verksamheten och medverka i utvecklingen av denna,
- förtrogenhet med statens, folkhögskolans och folkbildningsorganisationernas mål för folkbildningen samt ett helhetsperspektiv på folkbildningens personlighetsutvecklande, kulturella och sociala uppgifter,
- god förmåga att leda och undervisa, att inspirera till självständiga studier och att stödja individers och gruppers planering av sina studier,
- god förmåga till samarbete och lagarbete samt goda kommunikationsfärdigheter och förmåga att använda praktiskt-estetiska uttrycksmedel,
- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inlärning och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,

- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som högskolan bestämmer.

Grundskollärarexamen

Omfattning

Examen med inriktning mot undervisning i årskurserna 1–7 uppnås efter fullgjorda kursfordringar om sammanlagt 140 poäng.

Examen med inriktning mot undervisning i årskurserna 4–9 uppnås enligt följande alternativ efter fullgjorda kursfordringar.

Alternativ 1

om sammanlagt minst 180 poäng. I huvudämnet ställs krav på minst 60 poäng ämnesstudier och i övrigt/övriga undervisningsämne/n minst 40 poäng. När bild eller musik ingår ställs krav på minst 80 poäng i dessa ämnen. Om hemkunskap, idrott, slöjd eller svenska ingår ställs krav på minst 60 poäng i dessa ämnen.

Alternativ 2

om sammanlagt 140–180 poäng huvudsakligen enligt den utbildningsplan för grundskollärarutbildning som gällde den 30 juni 1993 (UHÄ 1988-05-31).

Den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen omfattar alltid minst 40 poäng.

För att erhålla grundskollärarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla grundskollärarexamen skall studenten ha

- goda och för läraruppgiften relevanta ämneskunskaper,

- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som lärare förverkliga skolans mål och medverka i utvecklingen av grundskolans verksamhet,

- god självkännedom och social kompetens och därigenom förmåga att bedriva lärararbete samt att i samarbete med andra lösa de i skolan förekommande uppgifterna,

- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva den undervisning som utbildningen är inriktad mot och lösa normala elevvårdsproblem i skolan,

- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existentiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor samt internationella och interkulturella frågor,

- förvärvat kännedom om sådana samhälls- och familjeförhållanden som påverkar kvinnors och mäns livsbetingelser,

- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inlärning och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,

- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

För att erhålla grundskollärarexamen med inriktning mot undervisning i årskurserna 1–7 skall studenten därutöver ha

- särskild kännedom om grundläggande läs- och skrivinlärning och/eller om grundläggande matematikinlärning.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

Gymnasielärarexamen

Gymnasielärarexamen utfärdas för undervisning i kärnämnen och/eller karaktärsämnen. För examen krävs dels ämnesstudier och/eller relevant yrkesutbildning och yrkeserfarenhet, dels praktisk-pedagogiska studier.

Omfattning

Examen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om sammanlagt minst 180, 160, 100 eller 40 poäng. I kursfordringarna ingår en praktisk-pedagogisk del vilken avser det ämne eller de ämnen som ingår i examen och vilken alltid omfattar minst 40 poäng. Beroende på val av ämneskombination eller ämne krävs därtill fullgjorda kursfordringar enligt något av följande alternativ:

Alternativ 1 (minst 180 poäng):

Ämnesstudier om minst 80 poäng för undervisning i ett kärn- eller karaktärsämne samt ämnesstudier i ett andra kärn- eller karaktärsämne om minst 60 poäng.

Alternativ 2 (minst 160/100 poäng):

Ämnesstudier om minst 60 poäng för undervisning i ett kärn- eller karaktärsämne samt relevanta yrkesinriktade högskolekurser om minst 60 poäng för undervisning i ett karaktärsämne. Därtill krävs omfattande yrkeserfarenhet. Om relevanta yrkesinriktade högskolekurser inte finns kan dessa ersättas med någon annan relevant yrkesutbildning.

Alternativ 3 (minst 100/40 poäng):

Relevanta yrkesinriktade högskolekurser om minst 60 poäng för undervisning i ett karaktärsämne. Därtill krävs omfattande yrkeserfarenhet. Om relevanta yrkesinriktade högskolekurser inte finns kan dessa ersättas med någon annan relevant yrkesutbildning.

När moderna språk, naturkunskap, praktiskt-estetiskt ämne, samhällskunskap eller svenska ingår i något av alternativen krävs minst 80 poäng i ämnet.

Normalt krävs ämnesfördjupning till minst 60-poängsnivån. I naturkunskap, samhällskunskap och svenska krävs dock endast ämnesfördjupning till minst 40-poängsnivån i ett av de ingående ämnena.

I moderna språk krävs för läraryrket relevant, kommunikativ förmåga samt förtrogenhet med och erfarenhet av språkområdets kultur och vardagsliv.

För att erhålla gymnasielärarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla gymnasielärarexamen skall studenten ha

- goda och för läraruppgiften relevanta ämneskunskaper,
- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som lärare förverkliga skolans mål och medverka i utvecklingen av gymnasieskolans och den gymnasiala vuxenutbildningens verksamhet,
- god självkännedom och social kompetens och därigenom förmåga att bedriva lärararbete samt att i samarbete med andra lösa de i skolan förekommande uppgifterna,
- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva den undervisning som utbildningen är inriktad mot och lösa normala elevvårdsproblem i skolan,
- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existentiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor samt internationella och interkulturella frågor,
- förvärvat kännedom om sådana samhälls- och familjeförhållanden som påverkar kvinnors och mäns livsbetingelser,
- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inlärning och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,

- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

Hushållslärarexamen

Omfattning

Hushållslärarexamen uppnås efter godkända kursfordringar om sammanlagt minst 120 poäng. Den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen omfattar alltid minst 40 poäng.

För att erhålla hushållslärarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla hushållslärarexamen skall studenten ha

- goda och för läraruppgiften relevanta ämneskunskaper,

- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som lärare förverkliga skolans mål och medverka i utvecklingen av skolans verksamhet,

- god självkännedom och social kompetens och därigenom förmåga att bedriva lärararbete samt att i samarbete med andra lösa de i skolan förekommande uppgifterna,

- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva den undervisning som utbildningen är inriktad mot och lösa normala elevvårdsproblem i skolan,

- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existentiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor och internationella och interkulturella frågor,

- god förmåga att lösa uppgifter i hushållet och att identifiera olika handlingsalternativ framför allt med utgångspunkt i ett ekologiskt perspektiv,

- förmåga att kritiskt värdera olika alternativ i hushållsarbetet som medel för hälsa och personligt välbefinnande,
- förmåga att identifiera handlingsalternativ och att bedöma dem, t.ex. att utifrån ett resurshushållningsperspektiv kunna fatta relevanta beslut,

- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inlärning och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,

- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

Idrottslärarexamen

Omfattning

Idrottslärarexamen uppnås efter godkända kursfordringar om sammanlagt minst 120 poäng. Den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen omfattar alltid minst 40 poäng.

För att erhålla idrottslärarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla idrottslärarexamen skall studenten ha

- goda och för läraruppgiften relevanta ämneskunskaper,

- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som lärare förverkliga skolans mål och medverka i utvecklingen av skolans verksamhet,

- god självkännedom och social kompetens och därigenom förmåga att bedriva lärararbete samt att i samarbete med andra lösa de i skolan förekommande uppgifterna,
- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva den undervisning som utbildningen är inriktad mot och lösa normala elevvårdsproblem i skolan,

- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existentiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor samt internationella och interkulturella frågor,

- en god personlig förmåga i idrott och förmåga att leda och stimulera andra i fysiska aktiviteter samt förmåga att utnyttja beprövad erfarenhet och vetenskapliga teorier i tolkning och analys av olika former av idrott och motion, av olika sätt att träna och av olika rörelsemönster,

- förmåga att värdera olika former av idrott som medel för hälsa och personligt välbefinnande samt som socialt fenomen,

- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inlärning och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,

- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

Musiklärarexamen

Musiklärarexamen kan utfärdas för inriktning mot undervisning inom förskola, grundskola och gymnasieskola, för inriktning mot instrumental/ensembleinriktning för undervisning i kommunal musikskola och annan frivillig verksamhet eller för inriktning mot kyrkomusikalisk verksamhet.

Omfattning

Musiklärarexamen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om sammanlagt minst 160 poäng. Den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen omfattar alltid minst 40 poäng.
För att erhålla musiklärarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla musiklärarexamen skall studenten ha

- goda och för läraruppgiften relevanta ämneskunskaper,
- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som lärare förverkliga skolans respektive frivillig musikundervisnings mål och medverka i utvecklingen av verksamheten,
- god självkännedom och social kompetens och därigenom förmåga att bedriva lärararbete samt att i samarbete med andra lösa de i skolan förekommande uppgifterna,
- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva den undervisning som utbildningen är inriktad mot och lösa normala elevvårdsproblem,
- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existentiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor samt internationella och interkulturella frågor,
- goda personliga musikaliska färdigheter samt förmåga att leda och inspirera människor i alla åldrar att utöva och skapa musik och att aktivt lyssna till musik,
- förmåga att värdera musik som medel för personlighetsutveckling, konstnärligt uttryck, kommunikationsmedel och som medel för påverkan,

- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inlärning och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,

- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

Slöjdlärarexamen

Slöjdlärarexamen kan utfärdas för inriktning mot textilslöjd eller för inriktning mot trä- och metallslöjd.

Omfattning

Slöjdlärarexamen uppnås efter godkända kursfordringar om minst 120 poäng. Den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen omfattar alltid minst 40 poäng.

För att erhålla slöjdlärarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla slöjdlärarexamen skall studenten ha

- goda och för läraruppgiften relevanta ämneskunskaper,

- de kunskaper och de färdigheter som behövs för att som lärare förverkliga skolans mål och medverka i utvecklingen av verksamheten,

- god självkännedom och social kompetens och därigenom utvecklat sin förmåga att bedriva lärararbete samt att i samarbete med andra lösa de i skolan förekommande uppgifterna,

- sådana insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik som krävs för att bedriva den undervisning som utbildningen är inriktad mot och lösa normala elevvårdsproblem,

- förmåga att belysa allmänmänskliga och övergripande frågor som t.ex. existentiella och etiska frågor, jämställdhetsfrågor, miljöfrågor samt internationella och interkulturella frågor,

- färdighet i att kunna planera och framställa en produkt från idé till färdigt resultat och att kunna utnyttja konstnärligt perspektiv, vetenskapliga teorier och beprövad erfarenhet vid bedömning av produkter,

- förmåga att föra vidare och stimulera utvecklingen av hantverkstraditioner,

- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inlärning och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever,

- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

Specialpedagogexamen

Specialpedagogexamen kan utfärdas för inriktning mot komplicerad inlärningssituation, mot dövhet eller hörselskada, mot synskada eller mot utvecklingsstörning.

Omfattning

Specialpedagogisk examen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om minst 40 poäng. Därtill ställs krav på annan avlagd lärarexamen.

I examensbeviset skall anges för vilken verksamhet utbildningen är avsedd.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla specialpedagogexamen skall studenten ha

- de kunskaper och färdigheter som behövs för att aktivt kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna i komplicerade inlärningssituationer inom såväl skola, barnomsorg och vuxenutbildning som habilitering/rehabilitering,

- de kunskaper och förhållningssätt som ger kompetens för undervisande, handledande och rådgivande pedagogiska uppgifter avseende personal inom barnomsorg, skola, vuxenutbildning och rehabilitering,

- förmåga att använda datorer och andra informationstekniska hjälpmedel för egen inlärning och kunskap om hur dessa hjälpmedel kan användas i undervisningen av barn och ungdomar/elever, om denna kunskap inte ingår i den tidigare avlagda lärarexamen,

- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

För att erhålla specialpedagogexamen med **inriktning mot komplicerad inlärningssituation** skall studenten ha

- kompetens att undervisa människor med lindrigt begåvningshandikapp och andra funktionshinder samt kognitiva, språkliga och/eller sociala och känslomässiga problem.

För att erhålla specialpedagogexamen med **inriktning mot dövhet eller hörselskada** skall studenten ha

- de kunskaper och färdigheter som behövs för att undervisa döva och hörselskadade,

- förmåga att utan svårighet kommunicera med döva/hörselskadade på teckenspråk,

- kunskap om sociala och känslomässiga utvecklingsproblem vid tidigt inträffad total eller partiell hörselskada och vid hörselbortfall senare i livet.

För att erhålla specialpedagogexamen med **inriktning mot synskada** skall studenten ha

- de kunskaper och färdigheter som behövs för att kunna undervisa och handleda synskadade,

- kunskap om sociala och känslomässiga utvecklingsproblem vid tidigt inträffad total eller partiell synskada och vid synbortfall senare i livet.

För att erhålla specialpedagogexamen med **inriktning mot utvecklingsstörning** skall studenten ha

- kompetens att arbeta med och utveckla pedagogiska program för människor med betydande begåvningshandikapp, förvärvad hjärnskada, uttalade psykiska särdrag, autism eller autismliknande tillstånd,

- kunskap om flerhandikapp och god förmåga att använda alternativa kommunikationsformer.

Härutöver gäller de mål respektive högskola bestämmer.

Studie- och yrkesvägledarexamen

Omfattning

Studie- och yrkesvägledarexamen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om sammanlagt 120 poäng.

För att erhålla studie- och yrkesvägledarexamen skall studenten ha fullgjort handledd praktik.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla studie- och yrkesvägledarexamen skall studenten ha

- förvärvat de kunskaper och färdigheter som krävs för att vägleda och informera ungdomar och vuxna inför val av framtida utbildnings- och yrkesverksamhet i Sverige och utomlands,

- förvärvat de kunskaper och färdigheter som krävs för att som studie- och yrkesvägledare inom grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning kunna förverkliga dessa verksamheters mål samt medverka till utveckling av verksamheten,

- förvärvat goda insikter om barns, ungdomars och vuxnas utveckling och inlärning samt om skolans uppgift i samhället,

- utvecklat förmåga att analysera och förstå studie- och yrkesvalsprocessen samt utifrån denna kunskap identifiera olika individers och gruppers behov av stöd för sitt studie- och yrkesval,
- uppnått kompetens att stödja övrig personal i deras studie- och yrkesorienterande insatser,

- utvecklat förmågan att i samarbete med andra planera och utveckla rehabiliteringsprogram för människor med särskilda svårigheter i arbetslivet,

- förvärvat insikter om betydelsen av användningen av datorer och informationsteknik i arbetslivet samt erfarenhet av informationstekniken för information och vägledning,

- redovisat ett examensarbete i vilket ingår att relatera de teorier studenten blivit förtrogen med till de kommande arbetsuppgifterna.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

Sammanställning om vem som beslutar vad i fråga om högre utbildning

1) *Vilka* statliga *universitet och högskolor som får finnas* beslutar riksdagen. Det finns nu 34 stycken. (Anges i bilaga 1 till högskoleförordningen). Kommuner och landsting får anordna högskola efter medgivande av regeringen.

2) *Vilka examina som får finnas* (t.ex. vilka lärarexamina) beslutar regeringen. (Anges i bilaga 2 till högskoleförordningen).

3) *Vilka universitet och högskolor som har rätt att utfärda vilka examina* beslutar Högskoleverket. Regeringen beslutar i fråga om enskilda lärosäten. Av bilaga 3 framgår vilka lärosäten som nu har rätt att utfärda de olika lärarexamina.

4) När *ett universitet eller en högskola* fått rätt att utfärda en viss examen är det styrelsen som *beslutar inrätta* det *utbildningsprogram* som leder till denna examen.

5) Regeringen har beslutat om *högskoleutbildningens grundstruktur*, dvs. att grundläggande högskoleutbildning bedrivs i form av *kurser*, att dessa kan sammanföras till *utbildningsprogram* samt att det skall finnas *utbildningsplan* för varje utbildningsprogram. I denna skall anges vilka kurser som utbildningen omfattar, den huvudsakliga uppläggningen av utbildningen samt kraven på vilka förkunskaper m.m. studenterna skall ha för att bli antagna till utbildningsprogrammet i fråga. Vilka kurser och utbildningsprogram som skall finnas samt innehållet i kursplaner och utbildningsplaner beslutar dock varje högskola själv – om den har examensrätt för den utbildning som utbildningsplanen leder till; vidare gäller de ramar som examensordningen ger (se p. 12 nedan).

   Av Högskoleverkets beslut om examensrätt, t.ex. att högskolan får utfärda examen som grundskollärare 4–9, följer således att en högskola får ha sådan utbildning. Uppläggningen och vilka inriktningar, specialiseringar och ämneskombinationer som den högskolan skall ha (t.ex. grundskollärarutbildning 4 – 9 med naturvetenskaplig inriktning), beslutar dock högskolan själv.

6) *Universitetens och högskolornas organisation* beslutas av varje läroanstalt. Det som fastlagts av statsmakterna är att det skall finnas en *styrelse*, som beslutar om de viktigare frågorna om högskolans organisation. Det skall också finnas en *rektor*, disciplinnämnd etc.

Enligt den ordning som skall gälla fr.o.m. den 1 januari 1999 skall högskolor som får ha forskarutbildning inrätta minst en *fakultetsnämnd*. Denna ansvarar för forskning och forskarutbildning men också för grundutbildning om inte högskolan har inrättat ett *särskilt organ* för den grundutbildningen. Om en *grundutbildning* inte hör till en fakultetsnämnd måste det finnas ett särskilt organ.

I övrigt beslutar varje högskola om sin organisation. Det anses viktigt att "varje högskola finner sin egen inre organisatoriska form, anpassad efter sin egenart". (prop. 1996/97:141).

7) *Mål för antalet heltidsstuderande per läroanstalt – sammantaget för alla studerandekategorier* beslutas årligen av regeringen i regleringsbrev. Där kan också anges att antalet helårsstudenter inom någon utbildning skall öka eller minska i förhållande till föregående 3-årsperiod. I regleringsbrevet för 1997 står t.ex. att antalet helårsstudenter inom barn- och ungdomspedagogisk utbildning och grundskollärarutbildning 1–7 skall minska i förhållande till föregående period.

8) *Mål för hur många som skall examineras (lägsta antalet avlagda examina)* beslutas för en treårsperiod av riksdagen och anges i regleringsbrev för varje läroanstalt för sig; sådana examensmål finns i regleringsbrevet för 1999 för grundskollärarexamen 4–9 samt gymnasielärarexamen men inte för övriga lärarutbildningar.

9) I regleringsbrevet anges under Gemensamma bestämmelser för grundutbildning vid högskolor att *högskolorna skall anpassa utbildningsutbudet* i riktning mot områden där behovet av välutbildad arbetskraft bedöms öka. Det bör ske på grundval av såväl nationella som regionala bedömningar. Respektive högskola skall i sin årsredovisning ange vilka bedömningar som gjorts och vilka omprioriteringar detta medfört. Genom dessa årliga rapporter kan *departementet följa* hur *utfallet* motsvarar statsmakternas intentioner. LADOK används av högskolorna för den kontinuerliga rapporteringen av antalet studerande och antalet prestationer (avklarade poäng).

10) *Varje högskola beslutar själv om dimensioneringen av olika utbildningar.* Besluten skall självfallet gälla *inom de givna ramarna,* dvs. Högskoleverkets beslut om vilka högskolor som har rätt att utfärda olika lärarexamina, regeringens bestämmelser för de olika högskolorna i regleringsbrevet om resurser (se nedan) och om hur många examina som skall avläggas, hur många studenter som skall finnas och om det bör ske några förändringar i förhållande till föregående period.

Enligt bestämmelser i regleringsbrev skall högskolor som bedriver lärarutbildning samråda med Högskoleverket och Skolverket före beslut om dimensionering av olika ämneskombinationer och inriktningar.

11) *Resurser.* Varje läroanstalt får ett angivet takbelopp för grundutbildningen samt, i förekommande fall, ett ramanslag för forskning och forskarutbildning. Takbeloppet har beräknats på grundval av förväntat antal helårsstudenter och helårsprestationer samt en ersättning för dessa. Ersättningsbeloppet skiftar mellan utbildningsområdena. För undervisningsområdet anges ett ersättningsbelopp, som endast avser den praktisk-pedagogiska delen av lärarutbildningen. Ersättningen för resten av undervisningen av blivande lärare följer beloppet för respektive ämnesområde, t.ex. humanistiska eller naturvetenskapliga utbildningsområdet.

Respektive högskola avgör själv hur anslaget skall användas. Det innebär att varje lärosäte själv beslutar vilka resurser olika utbildningar disponerar. De beslutar också om hur kostnaderna skall fördelas och redovisas, vilket gör att jämförelser t.ex. av kostnaden för en viss utbildning mellan olika högskolor är svåra att göra.

12) *I examensordningen anges vilka krav den studerande skall ha uppfyllt för att få en viss examen.* Denna återfinns som bilaga 3 till högskoleförordningen och beslutas således av regeringen. Examensordningen reglerar bl.a. utbildningens (minsta) omfattning. Den anger också kunskapsmål m.m.

Högskolan kan i utbildningsplanen ange ytterligare mål för utbildningen. Av kursplanerna, som högskolan själv beslutar om, framgår kunskapskraven för de olika ämnena och poängnivåerna.

13) *Behörighetskraven för kurser och utbildningsprogram* regleras av regeringen i fråga om den grundläggande behörigheten för högskolestudier, vilken är fastställd i högskoleförordningen. När det gäller särskilda behörighetskrav fastställs dessa av Högskoleverket i fråga om utbildningar som vänder sig till nybörjare och

av respektive högskola för utbildningar som vänder sig till andra än nybörjare. De särskilda behörighetskraven uttrycks i form av standardbehörigheter.

Regeringen har också genom bestämmelser i högskoleförordningen fastställt *urvalsregler* som skall tillämpas om det finns fler sökande än utbildningsplatser.

14) Varje högskola skall fastställa en *antagningsordning*, i vilken det skall framgå högskolans regler för dels ansökan, behörighet och urval, dels hur beslut fattas och överklagas.

15) Verket för högskoleservice biträder universiteten och högskolorna genom att på deras uppdrag ombesörja antagning av studenter till vissa utbildningar, upphandla utrustning samt genom att ge råd och service i fråga om juridiska, administrativa och ADB-frågor.

16) Överklagandenämnden för högskolan har till uppgift att pröva överklaganden av vissa beslut inom den högre utbildningens område. Vilka beslut som får överklagas anges av regeringen. Av högskoleförordningen framgår att så är fallet bl.a. beträffande vissa beslut om tillsättning av tjänster, om behörighet vid antagning till utbildning, om tillgodoräknande av kurs, om befrielse från utbildningsmoment samt om examens- eller utbildningsbevis. Nämnden har sitt kansli hos Högskoleverket.

Jämställdhet, kön och könsteori i lärarutbildning

Expertuppdrag för Lärarutbildningskommittén

Professor Inga Wernersson, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Inledning

Nedan behandlas jämställdhet och könsteori som *kunskapsområden* med självklar plats i olika lärarutbildningar. Huruvida det handlar om ett, två eller flera distinkta områden kan man diskutera, men det är uppenbart att det är frågor som kan och skall behandlas ur flera olika perspektiv. I lärarutbildning som, å ena sidan teoretisk universitetsutbildning och å andra sidan yrkesutbildning, krävs en växelverkan dels mellan teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter, dels mellan normativa ställningstaganden och "fakta"/distanserad analys. Detta är inget som skiljer jämställdhet eller könsteori från andra innehållsområden i lärarutbildning.

Nedan görs nedslag i vad jag just nu bedömer vara centrala områden. Huvudbudskapet är att frågor om jämställdhet och kön bör kompliceras snarare än förenklas i lärarutbildningarna om man vill öka kunskapsnivån och behålla trovärdigheten i dessa frågor. Några enkla vägar till synliga resultat för den enskilde läraren finns inte och har väl aldrig funnits. Trots detta har betydelsen av könstillhörighet i utbildningssammanhang dramatiskt förändrats under några årtionden.

Sedan 60-talet har jämställdhetsmålet hela tiden varit närvarande i det svenska samhället. Det är däremot relativt sent och styckevis som jämställdhet också blivit en angelägenhet i lärarutbildning. Diskussionen om vad jämställdhet är och vilka metoder för påverkan som är effektiva har dock hela tiden förändrats. Nedan utgår jag ifrån att dessa förändringar är uttryck för att samhället, och icke minst kvinnors och mäns olika situationer, förändrats, och för att betydelsen av kön och jämställdhet är en så sammansatt företeelse att det är svårt att förstå och överblicka alla dess aspekter. Detta leder till slutsatsen att varje – eller åtminstone de flesta – sätt att se på könssystemet och dess konsekvenser för individer och individers relationer är värda att ta på allvar. De är formulerade av människor som sett på världen ur olika perspektiv

och/eller uppfattat målet på olika sätt. Detta innebär att idéer som utvecklats senare inte alltid är "bättre" än de som kommit tidigare. Det innebär också ofta att olika teorier är komplementära eller uttrycker samma insikter med olika ord.

När jag talar om "jämställdhet" i detta sammanhang använder jag mig av den vida definition som finns i Nationalencykolopedin. Jämställdhet är alltså:

> *"... ett tillstånd som kan anses råda antingen när män och kvinnor har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter eller först när män och kvinnor har samma ställning och inflytande. Sin begränsning till relationen mellan könen fick begreppet när kvinnofrågan under tidigt 70-tal på ett nytt sätt blev aktuell i politisk debatt. Jämställdhet blev ett politiskt mål med internationell förankring."* (Nationalencykolpedin sid 2275)

Olika sorters kunskaper om jämställdhet och kön i lärarutbildning

Varje människa får, bara genom att leva i ett visst samhälle, en allmänna kompetens i att hantera könsstrukturen och relationer till individer av olika kön. Denna kompetens är funktionell i sitt sammanhang, men består delvis av sådant vi kallar vanföreställningar och fördomar. En lärare behöver en annan sorts kunskap för att kunna distansera sig till det invanda och därigenom analysera, förstå och se möjligheter till förändring. Vilka kunskaper och erfarenheter, behöver då en lärare för att på ett tillfredsställande sätt bidra till att elever av olika kön utvecklar optimala förutsättningar för ett bra liv både i förskola/skola/ vuxenutbildning och i livet därefter?

En lärares arbete antas här bestå i att bidra till att utveckla elevernas kunskaper och färdigheter inom olika områden, men också i hög grad i att skapa goda betingelser för elevens generella utveckling och välbefinnande. Beroende på elevernas ålder kommer betoning på kunskapsinnehåll respektive generella utveckling att variera. Det handlar också om att i relationer till enskilda elever bidra till deras positiva självuppfattning och i relation till elevgruppen som helhet främja de värden som gäller i samhället.

Jämställdhet är ett tillstånd som skall råda inom lärarutbildningar och som de studerande skall lära sig skapa när de själva ansvarar för utbildning/undervisning. Jämställdhet/könsteori bör också vara ett innehåll i lärarutbildning. När temat jämställdhet behandlas i olika undervisningssammanhang – t.ex. i lärarutbildning eller – fortbildning – är reaktionerna ofta förvirrande. En vanlig reaktion är att det är en uttjatad

och föråldrad frågeställng. Diskussionerna blir ofta, trots detta, mer än heta. Detta paradoxala förhållande kan ha att göra med att det finns behov och intresse av att diskutera och utveckla sitt kunnande och sina ställningstaganden, men man värjer sig mot ännu någon som talar om precis vad som är Rätt. Därför är det viktigt att inte bara det normativa "jämställdhet" behandlas.

I olika diskussioner om vilka kunskaper en lärare behöver betonas ofta att han eller hon för att undervisa inom ett ämnesområde inte klarar sig på lite mer "fakta" än de som eleverna skall lära sig. Man behöver, hävdas det, även om man undervisar mycket unga elever, en betydligt djupare insikt än vad eleverna förväntas nå. För att kunna tänka självständigt inom ett kunskapsområde och för att t.ex. kunna identifiera vari elevers problem består eller vilka möjligheter till variation i undervisningen som finns, så behövs en kunskapsmassa med både bredd och djup. En viss erfarenhet av att tänka självständigt, kritiskt och kreativt inom fältet är också en stor fördel. Det förhåller sig på samma sätt för de kunskapsområden som handlar om elevernas förutsättningar, villkor och möjligheter. Därmed gäller detta också den kunskap som handlar om vad kön betyder i skolan och i samhället. Könsteori och jämställdhet är kunskapsområden (se också Ds 1994:98) på samma sätt som historia, engelska eller matematik. Det finns för detta område en bas av vetenskaplig forskning och beprövad erfarenhet, men också en periodvis intensiv allmän diskussion i vilken kunskap utvecklas. Under 60- och 70-talet påbörjades ett, efter hand allt intensivare, forskningsarbete med fokus på samhällets könsstrukturer och dessas betydelse för individen. Det finns därför en betydande kunskapsmassa inom det område som ibland sammanfattningsvis kallas "genuskunskap" eller "könsteori". Liksom inom de flesta fält är denna kunskapsmassa inte fast och entydig. Det finns många motsägelsefulla undersökningsresultat och många olika teoretiska tolkningar inom en rad olika vetenskapliga discipliner.

Enligt lärarutbildningskommitténs direktiv gäller följande:

> *"Enligt skollagen skall den som verkar inom skolan och vuxenutbildningen främja jämställdhet mellan könen. För de blivande lärarna innebär detta att de behöver kunskaper om skillnader mellan flickors och kvinnors respektive pojkars och mäns inlärning. Vidare behöver de tränas i att anlägga ett jämställdhetsperspektiv på sina undervisningsämnen."* (Kommittédirektiven sid 7)

I direktiven begränsas de kunskaper som blivande lärare behöver dels till sådant som direkt avser skillnader mellan könen med avseende på inlärning, dels träning i att använda jämställdhetsperspektiv på under-

visningsämnen. För att detta skall vara möjligt krävs dock ett vidare perspektiv och i det följande tas även andra typer av kunskap om kön tas upp till diskussion.

I en åtgärdsrapport från Utbildningsdepartementet 1994 (Ds 1994:98) betonades starkt jämställdhet som ett kunskapsområde. Man skriver:

> *"En förutsättning för reell jämställdhet är fördjupade och breddade kunskaper och erfarenheter samt en ökad medvetenhet om könstillhörighetens betydelse i skolan. Arbetet på alla nivåer i skolan måste bygga på djup kunskap om könsskillnader och om flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor. Jämställdhet skall som en konsekvens av detta synsätt ses och hanteras som ett tvärvetenskapligt och sammanhängande kunskapsområde och inte en fråga om enbart attityder och värderingar på individuell nivå."* (s 19)

Som framgått är utgångspunkten även här att jämställhet/könsteori är ett kunskapsområde, men det handlar inte enbart eller ens i första hand om att förstå könsskillnader. Det handlar om att förstå de sociala processer i vilka människor "ordnas" i sociala kategorier efter reella eller förmodade olikheter. I dessa processer används, förstärks och skapas skillnader av olika slag (Addelson, 1994). Sålunda finns bestämningar av "kvinnligt" och "manligt" i alla kulturer, men innehållet i dessa bestämningar kan variera mycket. I en given situation finns skillnader som vi måste förstå och hantera, men det är ett val om man vill betona skillnader eller likhet mellan könen.

Utgår man ifrån vad just en lärare kan ha särskild nytta av kan följande olika typer av kunskaper bli aktuella :

Generellt

- Insikter om värderingsfrågor – politiska och moraliska – som rör kön. Kön sätts här också in i mer generella ramar som handlar om makt, rättvisa, demokrati, individuell frihet, respekt för människors värde osv.. Detta kan sammanfattas som "jämställdhetsfrågor", men diskuteras numera också som innebörder i begreppet "medborgarskap".
- Insikter om det samhälleliga köns- /genussystemet. Detta handlar om hur samhället och kulturen är ordnad med kön som en av flera grunder för ordning och kategorisering. Detta har vid olika tidpunkter och i olika sammanhang uttryckts på olika sätt t.ex. som könsrollssystemet, könsmaktsystemet eller genussystemet. Hit hör också frågor om hur kön som social kategori samspelar med andra

dimensioner i den sociala ordningen t.ex. klass, ras, etnicitet, religion eller speciella individuella förhållanden som handikapp eller sexuell läggning.
- Insikter om betydelsen av könssystemet för flickor och pojkar som individer. Hit hör bl.a. frågor om identitet och självuppfattning. Hit hör också insikter om samspelet mellan sociala system och biologi (d v s mellan "kropp" och samhälle).

Specifikt för skolan

- Insikter om hur könssystemet kommer till uttryck i skolan/klassrummet som social miljö och hur såväl skolan/klassrummet som könssystemet skapats av processer i förfluten tid och återskapas/omskapas av processer i nuet. Hit hör också insikter om hur läraryrket formats som en del av det sociala könssystemet.
- Insikter om hur könssystemet – historiskt och i nutid – påverkat och påverkar utformningen av skolans undervisningsämnen, inklusive läromedlen, och de kunskapsområden som utgör skolämnenas grund.
- Insikter om hur könssystemet kan påverka alla led i de pedagogiska processerna. För lärare handlar det bl.a. om organisation av undervisningssituationen, val och presentation av stoff, val av arbetssätt till bedömning av prestationer. För eleverna handlar det om bl.a. om upplevelse av position och identitet i klassrummet/skolan samt motivation och intresse för olika kunskapsområden/ämnen.

Ovanstående lista uttömmer inte de olika ingångarna i den omfattande kunskap om kön som finns och som fortfarande är under stark utveckling. Nedan skall en del av de kunskapsområden som kan antas vara väsentliga i lärarutbildningar tas upp närmare.

Könssystemet och demokratin – jämställdhet som värdefråga

Läroplanens formulering av skolans värdegrund innefattar jämställdhet mellan kvinnor och män på följande sätt:

"Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhälle vilar på.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmed-

la. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande." (Lpo, Lpf)

Jämställdhet som begrepp har under åtminstone de senaste två eller tre senaste decennierna getts den specifika innebörden av jämställdhet mellan kvinnor och män. Jämställdhet, i den mening som angavs ovan, är en aspekt av det demokratiska grundantagandet om alla människors lika värde.

Jämställdhet är först och främst en värdefråga, dvs. om jämställdhet beskrivs som ett önskvärt tillstånd och därmed görs till ett mål att eftersträva så har ett positivt värde lagts i det jämställda tillståndet. Jämställdhet kan, liksom det mer generella begreppet "jämlikhet", diskuterats ur olika perspektiv. Man kan t.ex. även här skilja mellan "lika möjligheter" och "lika resultat". Tillämpat på jämställdhet kan man säga att det å ena sidan handlar om att ge flickor och pojkar respektive kvinnor och män samma förutsättningar för att utvecklas maximalt och därigenom bli "konkurrenskraftiga" inom alla områden. Å den andra sidan handlar det om värderingen av det som respektive kön "står för". Det som förknippas med "manlighet" värderas nästan alltid högre än det som förknippas med "kvinnlighet". Det basala kriteriet för könsindelning kan inte förändras – män kommer inte att kunna föda barn. Detta gör att kategoriseringen efter kön inte kan utplånas helt. Uppmärksamheten i jämställdhetsarbete måste därför vara dubbelriktad och både gälla att bryta ner konstruerade skillnader och utveckla former som ger rättvisa åt båda grupperna i de fall där reella skillnader finns (eller där konstruerade skillnader är önskvärda).

Man kan också säga att jämställdhet mellan könen kan ta sin utgångspunkt i könskategorin eller i individen. Det finns därför motsättningar *inom* begreppet (Gannerud och Wernersson, 1997). Om den individuella jämställdheten betonas behövs knappast något särskilt hänsynstagande till just kön. Kön är då bara en av de oändligt många egenskaper en individ har och som skall tas hänsyn till. (Detta synsätt fanns t.ex. i 1962 års läroplan för grundskolan.). Om "jämställdhet mellan kategorier" betonas blir dock den bestående skillnaden mellan könen – graviditet, födande och amning – tydligare. En rättvis fördelning av ansvaret för barnen blir då avgörande för jämställdhet. I den tidiga "könsrollsdebatten" var detta uppenbart (se t.ex. , Baude, 1992, Moberg, 1961). För grundskolans del var det också självklart i t.ex. 1969 års läroplan för grundskolan. Balansen mellan fördelning av ansvar i hemmet och deltagande i arbets- och samhällsliv lyftes fram genom införandet av ämnen som t.ex. barnomsorg och hemkunskap för alla. Detta har nu förändrats och den jämställdhet man talar om i Lpo 94 är

mer för oberoende individer på arbetsmarknaden. – inte familjeansvariga av båda könen.

I Sverige har nyligen kvinnors och mäns relativa positioner i olika dimensioner utretts i den s k Kvinnomaktutredningen. Här framgår att kvinnor som kategori med avseende på arbetsfördelning, maktfördelning och ekonomi fortfarande är diskriminerade dvs. att det inte finns något annat än könstillhörigheten i sig som kan förklara att kvinnor arbetar mer, har mindre att säga till om och får lägre ekonomiska belöningar än män. Samtidigt som dessa förhållanden är faktiska betyder inte den strukturella orättvisan att alla män har det bättre i alla avseenden än alla kvinnor. För närvarande finns i många länder, däribland Sverige, en utveckling mot att flickor klarar sig bättre än pojkar i skolan och att kvinnor utgör en allt större andel inom den högre utbildningen. Detta förhållande är en indikation på vikten av att jämställdhet inte gör enbart till en kvinnofråga.

Innehåll i lärarutbildning – jämlikhet som värdefråga

Den diskussion om innebörder i jämställdhet som antytts ovan är av central betydelse i lärarutbildning. Med avseende på "värderingsfrågor" drar man ibland slutsatsen att de handlar mer om människors känslor, än om kunskaper. I "En värdegrundad skola" (Ds 1997:57) refereras t.ex. svar från en enkät som sänts till lärarutbildningarna i landet. Ett svar (på frågan hur mycket tid som anslås till övergripande mål) lyder:

> *"Demokrati, jämställdhet, etik och liknande är inget man kan läsa sig till eller undervisas om. ...Dessa frågor är inga undervisningsobjekt utan måste internaliseras i de blivande lärarnas dagliga liv. Det avgörande för om lärarkandidaterna lär sig detta område är, att den utbildning de själva genomgår genomsyras av demokrati och goda etiska förhållningssätt. Det är ofrånkomligt att lärarutbildningen är normerande i detta avseende, vare sig vi lärarutbildare är medvetna om det eller ej."* (citerat på sid 75 i Ds 1997:57)

Denna ståndpunkt torde ha sin grund bl.a. i att det ofta är etiskt tveksamt och/eller resultatlöst att undervisa om de "rätta åsikterna" som om de i sig vore odisputabla fakta. Det är en annan sak att kunskaper om samtida och historiska förhållanden som påverkar ställningstaganden och prövning av olika ståndpunkters hållbarhet bör utgöra väsentligt innehåll i en lärarutbildning. (Därför skulle man kunna hävda att t.ex. Kvinnomaktutredningens slutbetänkande är en viktig text i sammanhanget.) Detta betyder även att värdeaspekten av jämställdhetsperspektivet måste ses som en kunskapsfråga. Att olika individer kommer att

dra olika slutsatser på grundval av det stoff de studerar dvs. att de kommer att ha skilda individuella värderingar fråntar inte lärarutbildningen ett stort ansvar för att förse dem med goda kunskaper om samhälleliga förhållanden respektive goda färdigheter i att analysera och hantera värdefrågor.

En komplikation till att lärarstuderande har olika individuella värderingar är att de i sin yrkesutövning som lärare måste ansluta till den syn på jämställdhet mellan könen som uttrycks i läroplan och skollag. Det är sannolikt att majoriteten av de lärarstuderande är, och genom utbildningen förblir, positiva till jämställdhet på ett generellt plan. Det är när det kommer till tolkningarna i olika konkreta sammanhang, som det är mest sannolikt att meningarna kan gå isär. Emellertid finns det på denna nivå ofta inte heller några klara direktiv eftersom de politiska besluten om värdegrund i allmänhet inte kan vara detaljerade. Några exempel på förhållanden där konflikter både mellan och inom individer kan förväntas är t.ex. följande:

- När jämställdhetsprogram för skolan först formulerades runt 1970 fanns ett antagande om att det främsta argumentet för jämställdhet är att det är förnuftigt och bra för alla. Det sågs då som ett gemensamt projekt för kvinnor och män att eftersträva lika villkor. Bland annat de delvis nedslående erfarenheterna från jämställdhetsarbetet under denna period satte *makt* i fokus för diskussionen. Maktskillnaderna mellan könen har sedan förblivit en kärnfrågan. Detta innebär bl.a. att kvinnor och män ställer sig eller kommer att ställas mot varandra och faktiskt har objektivt olika intressen i många sammanhang. Jämställdhetsfrågan är därigenom aldrig någon harmonisk fråga. Den rymmer många både individuella och strukturella konflikter, vilket leder till att man gärna undviker den om man kan.
- Både lärarutbildningen och skolan som organisationer är delar av ett system som inte bara motverkar utan också bekräftar och förstärker samhällets ojämlika könsstruktur. Bara det förhållandet att könsfördelningen i de flesta lärarutbildningar är skev – ibland mycket skev – illustrerar detta. (Hur man hanterar jämställdhet i undervisningen när studentgruppen är helt eller nästan enkönad är ett problem i sig.) Varken skolan eller lärarutbildningarna kan i sig själva betecknas som förebildliga. Det blir alltså ofta en uppenbar skillnad mellan "lära och liv".
- Det ökade inslaget i skolan av elever, som har sin hemhörighet i andra än svensk kultur/religion, innebär att det finns elever, som har starkt avvikande uppfattning om kvinnors och mäns roller i samhället. Elever med annat etniskt ursprung har samma självklara rätt till respekt och åsiktsfrihet, som elever med svenskt ursprung, samtidigt som jämställdhet mellan könen är en viktig del av värdegrunden i

den svenska skolan. Att kunna stå för en värdering och samtidigt respektera dem som har en oförenlig värdering blir alltså viktigt för många lärare i deras yrkesutövning.

Sammanfattningsvis har ovan betonats att även jämställdhet som värdefråga är ett kunskapsområde och att det har betydelse för utformningen av lärarutbildningarna. T.ex. på följande sätt:

- I utbildningarna bör finnas särskilda kurser där man studerar ideologier och värderingar och deras utveckling och sammanhang. Jämställdhetsideologier ingår som en del i sådana kurser.
- Att lära sig att använda de redskap som finns för kritisk analys av olika ideologier och ståndpunkter är ett annat kursinnehåll som är angeläget. Även här bör jämställdhet/könsperspektiv vara en del i ett större sammanhang.

Jämställdhetsfrågan är alltid laddad med intressemotsättningar och skall inte framställas som okontroversiell.

Det samhälleliga könssystemet

Ovan har jämställdhet som värdefråga beskrivits som ett kunskapsområde i lärarutbildning. För att förstå värderingar och för att själv kunna ta ställning behövs, som framhållits, kunskaper om hur den *sociala verklighet* som vi lever i ser ut. Kunskaper om könssystemet, dvs. om hur kön som en av de olika kategorier som formar den sociala organisationen, är en grund för att bättre förstå varför eleverna beter sig som de gör i klassrummet. Teoretiskt är begrepp som makt och social överordning/underordning centrala i analysen av kön som social kategori. Konkret och empiriskt är arbetsfördelning i yrkesarbete och i familjen, fördelningen av makt och ekonomiska tillgångar, inflytande och synlighet i det offentliga livet några av de faktorer som brukar lyftas fram när man vill beskriva, analysera och förstå jämställdhet. Emellertid är också synen på vad som är värdefull kunskap och vad som är eftersträvansvärda egenskaper delar av det samhälleliga könssystemet. Språket som bärare av våra föreställningar om världen, liksom olika kulturella yttringar som konst, musik, litteratur och vetenskap är alla företeelser som är präglade av könssystemet. Man kan fortsätta uppräkningen tills den innefattar praktiskt taget allt. Slutsatsen bli enkel. Alla som undervisar barn och ungdomar – eller vuxna – behöver i sin utbildning ha fått möjlighet att studera olika företeelser i samhället ur könsperspektiv. Detta gäller inte minst de lärare som undervisar i naturvetenskapliga och tekniska ämnen och som inte har denna typ av förhållningssätt i sin utbildning i undervisningsämnena.

Kunskap som behandlar sociala strukturer ur könsperspektiv finns både inom specialiserad kvinno- eller köns/genusvetenskaplig forskning och inom ett flertal samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen. Betoningen av jämställdhet *och* könsperspektiv som kunskapsområden innebär att det här inte handlar om normativt entydiga kunskaper och ståndpunkter. Inom de discipliner som vetenskapligt sysslar med dessa frågor finns många och inte sällan motstridiga teorier utvecklade. Detta kunskapsområde skiljer sig därvid inte från andra inom det samhällsvetenskapligt/humanistiska fältet.

Vad betyder detta för lärarutbildningarna?

- Universitet och högskolor erbjuder inom olika discipliner enstaka kurser av olika längd som behandlar köns-/genus-/jämställdhets- eller kvinnofrågor. Sådana kurser bör kunna vara valbara i lärarutbildningar och rekommenderas för intresserade studerande. Lärarutbild-ningarna bör också kunna efterfråga/initiera att sådana kurser utvecklas inom ämnesområden där de behövs men inte finns. (Kanske sådant som "Matematikens utveckling och samhälleliga användning ur könsperspektiv"?)
- Specifikt inom lärarutbildningarna kan också kurser utvecklas som fyller behov av fördjupade kunskaper inom detta område hos blivande lärare. Sådana kurser kan då med fördel också vara öppna för redan verksamma lärare och andra kategorier. Det är ofta en stor fördel med en studerandegrupp med varierande erfarenheter. De äldre med yrkeserfarenhet bidrar med just sina konkreta erfarenheter. De yngre bidrar med sin ungdom och med nya sätt att se på problem och frågeställningar.
- Det finns inte någon enkel relation mellan insikter om vad kön betyder på strukturell nivå och kompetent handlande i klassrummet. Det kan t.ex. vara lika kränkande för individen och lika destruktivt för undervisning att könstillhörigheten ges stor betydelse, som att den negligeras. En lärare bör alltså ha kunskaper om betydelsen av kön på strukturell nivå, i relationerna mellan människor och för individen och dessutom en uppövad känslighet för när könstillhörigheten är relevant att ta hänsyn till och när den inte är det. Olika kurser/moment skulle kunna utformas där detta problem uppmärksammas och övas.

Jämställdhet och läraryrket som kvinnoyrke

Ovan har i huvudsak jämställdhet berörts ur perspektivet "vad en lärare behöver för att undervisa sina elever". Under avsnittet om jämställdhet som en del av värdegrunden nämndes kort att såväl skola som lärarutbildning är problematiska ur jämställdhetsperspektiv därför att könsfördelningen ofta är skev bland såväl lärare som elever alternativt studenter. För att förändra detta skulle fler män behöva rekryteras till lärarutbildningarna, något som visats sig svårt att realisera. Ett särskilt problem här är att den ojämställda ordningen så lätt kommer till uttryck också i försöken att förändra (Wernersson och Lander, 1979). Kvinnors självförtroende som lärare skall t.ex. inte naggas i kanten därför att man vill rekrytera män! Om man vill ha fler manliga lärare måste man alltså använda metoder som inte ifrågasätter kvinnors kompetens och värde. (T ex: Kvinnliga lärare vill givetvis ha högre lön, men det är en kränkning att de skulle kunna få det först om fler män kommer till yrket.)

Det finns dock också andra aspekter av läraryrket som bör beaktas ur jämställdhetsperspektiv.

Man talar ofta om två olika lärartraditioner, som bärs upp av klasslärare respektive ämneslärare. Trots att t.ex. den nuvarande grundskollärarutbildningen är ett försök att förena de två lärartraditionerna på ett sätt som motsvarar det försök att förena olika skolformer som grundskolan och gymnasieskolan utgör finns de olika traditionerna kvar i olika sätt att se på skolans uppgift. Denna distinktion är inte heller könsneutral. Klasslärartraditionen är i högre grad läraryrket som kvinnoyrke, medan ämneslärartraditionen med sina rötter i läroverket i högre grad representerar läraryrket som mansyrke. Detta avspeglar sig också i andelen män i olika lärarutbildningar. Icke förvånande är det ämneslärarna som har högst status och högst lön. Kanske är det också ämneslärartraditionen, som dominerar i diskussionen om hur undervisning bör bedrivas och vad lärarutbildningen följaktligen bör innehålla. En rad olika skillnader finns mellan de två traditionerna som det här inte finns någon anledning att uppehålla sig vid. En aspekt skall dock lyftas fram. I en lärares yrkeskompetens ingår, oavsett vilket stadium eller i vilket ämne det gäller, dels didaktisk-pedagogiska och ämnesmässiga kunskaper och färdigheter som avser den rena undervisningen, dels sociala och psykologiska kunskaper och färdigheter som avser eleverna som individer och som grupp. Ämneskunskaper och i viss mån didaktiska kunskaper antas vara en följd av aktiv inlärning hos den enskilde läraren och alltså sprungna ur ansträngning, medvetna val och bearbetning av ett specifikt innehåll. Den sociala och psykologiska, eller om man så vill socio-emotionella, kunskap som också är en nödvändig del av en lärares kompetens förmodas däremot ofta vara "medfödd" och

därför inte av samma kvalifikationsgrad och värde. Särskilt anses sådan kompetens vara "kvinnliga egenskaper". Lärare för yngre barn vittnar t.ex. om att det är de socio-emotionella delarna av yrket som är de mest ansträngande och frustrerande (Gannerud, 1998). I jämförelse är förberedelser och genomförande av renodlad undervisning ett nöje och en stimulans. De lärare som Gannerud intervjuat påpekar hur viktig erfarenhet och medveten reflektion är för det socio-emotonella arbetet. De talar också om att de lär sig allt mer med åren, men att man också skulle önska och behöva sig mer av teoretiska kunskaper.

Vad betyder detta för lärarutbildningarna?

- I moment i utbildningen där reflexioner över det egna yrkesvalet ingår bör det alltså klargöras att läraryrket – varken när det gäller tradition eller nuvarande praxis – är könsneutralt. Historiska studier av läraryrket kan t.ex. ge insikter om de nuvarande villkoren.
- Det är väsentligt att blivande lärare får möjlighet att se att fördelningen av makt och status inom yrket ingår i ett mönster där oftast det "kvinnliga" nedvärderas och det "manliga" uppvärderas. Detta sätter in de blivande lärarna själva i ett större sammanhang och kan bidra till självförtroende och utvecklingsmöjligheter att bli medveten om hur strukturella förhållanden kan konkretiseras i den egna vardagen.
- Rekrytering av män till olika lärarutbildningar där de nu är försvinnande få. Detta gäller utbildning till förskollärare, 1–7-lärare och även en del andra lärarkategorier som inte har matematisk/naturvetenskaplig inriktning.

Betydelsen av kön i pedagogiska processer

Ovan har betydelsen av jämställdhet som värdefråga respektive betydelsen av kön på strukturnivå beskrivits och vissa slutsatser har dragits om hur dessa kunskapsområden kan komma in och behandlas i lärarutbildningar. I det följande skall jag ta upp hur blivande lärare skall förberedas att hantera kön och jämställdhet i pedagogiska processer i mer avgränsad mening. Här kommer jag då att behandla 1) hur man kan se på könsskillnader i begåvning/inlärning 2) hur kön kan relateras till olika kunskapsområden 3) hur kön kan relateras till undervisningsformer och 4) hur kön ingår i det sociala spelet i klassrummet och hur detta kan relateras till den pedagogiska processen.

Hur kan man se på könsskillnader i begåvning/inlärning?

Frågan om könsskillnader i begåvning, inlärningskapacitet och kunskapsmönster är komplicerad och gammal, men ständigt återkommande. Komplexiteten består delvis i att det ofta är oklart om man avser förutsättningar för inlärning (begåvning), formerna för inlärning eller resultaten av inlärning. Det som är minst svårt att studera och därför mest beskrivet är resultaten av inlärning dvs. kunskapsprestationer av olika slag. Med utgångspunkt i resultaten från denna typ av forskning skulle man till och med kunna hävda att frågan om könsskillnader i inlärning i meningen inlärningens resultat är en "icke-fråga" (Rosén, 1998, Willingham och Cole, 1997). Den vanligaste övergripande slutsatsen förefaller nämligen vara att även om det finns vissa genomsnittliga skillnader mellan könen i resultat på olika typer av kunskaps- och begåvningstest så är de individuella skillnaderna *inom* respektive kön betydligt större. Det finns alltså mycket tunn empirisk grund för att, med begåvningsskillnader som skäl, t.ex. välja undervisningsmetod efter elevernas kön. Det är helt klart att det överväldigande flertalet empiriska studier visar att de vardagliga föreställningarna om könsskillnadernas storlek i allmänhet är överdrivna (Halpern, 1986, Rosén, 1998, Willingham och Cole, 1997). Antaganden om att biologiska skillnader är avgörande för flickors och pojkars möjligheter till framgång i skolan (se t.ex. Ds 1994:98) torde kunna lämnas därhän. I ett sent översiktsarbete om "the state of the art" – Handbook of Educational Psychology från 1996 säger man i denna fråga:

> *The arguments for brain differences as explanations for gender differences vary greatly in their focus. Some investigators focus on very specific areas of difference, such as the size of corpus callosum, the band of fibers that connect the two halves of the brain. Others focus on more global differences such as differences in the brain laterality due to prenatal hormones (...) or differences in maturation rate at puberty (...). These theories are presently controversial and the supporting evidence is mixed (...). In general males and females have brains that are more alike than different (...). Furthermore, recent research has challenged the common assumption that the brain is relatively invulnerable to experience. Instead, we now know that the brain is very plastic and that its growth is influenced by environment.* (Eisenberg, Martin och Fabes, 1996).

Detta betyder att när man upptäcker skillnader mellan flickor och pojkar i en klass med avseende på t.ex. prestationsskillnader så kan dessa inte avfärdas som opåverkbar biologi. Detta ger lärare ett ansvar för att kunna identifiera förhållanden i klassrummet som kan påverka elever av endera könet negativt. Det kan handla om hur klassrummet organi-

seras och hur relationer mellan elever och elever och lärare utformas, det kan handla om urvalet av stoff eller om val av metoder i undervisningen.

Vad betyder detta för lärarutbildning?

En blivande lärare bör i sin utbildning bli bekant med forskning av olika slag, t.ex. biologisk, psykologisk, pedagogisk, som behandlar inlärning ur (bl.a.) könsperspektiv. Undervisningen inom områden av detta slag bör i lärarutbildningen vara sådan att den ger grund för att kritiskt granska och ta ställning till nya forskningsfynd. Den bör också relateras till konkreta situationer så att den ger en grund för att analysera vad som händer i ett specifikt klassrum.

Hur kön är relaterat till kunskapsområden

Ovan har jag avvisat beständiga biologiska könsskillnader i inlärning, som grund för utformningen av skolans undervisning. Detta är med nuvarande kunskapsläge den enda rimliga ståndpunkten. Elevens könstillhörighet är för den skull inte orelaterad till inlärningssituationen, vad som händer där och vilka resultaten blir. Det finns t.ex. fast rotade föreställningar om att olika kunskapsområden "tillhör" det ena eller det andra könet. Vilken "etikett" ett visst undervisningsinnehåll har påverkar kvinnliga och manliga elevers självförtroende, motivation och förhållningssätt olika. En del mekanismer av detta slag kan vara uppenbara och självklara, medan andra är mycket subtila.

Inom feministisk forskning, bl.a. inom vetenskapsteori (Harding, 1986, Keller,1985), har man visat hur t.ex. naturvetenskapen kan ses som i vissa avseenden en "manliga konstruktion". Inget kunskapsområde består av enbart könsneutrala fakta, utan formas genom valet av perspektiv, frågeställningar och förhållningssätt. Det kan hävdas att det är i sådana processer i utformningen av kunskapsområden som könsskillnader skapas snarare än i skillnader i individuell förmåga. Detta kan beskrivas som att det könsdifferentierade samhället också kommer till uttryck i hur olika vetenskapliga discipliner– och därmed i förlängningen också skolämnen – utformas och presenteras. Staberg (1992) finner t.ex. i sitt arbete om könsskillnader i naturvetenskapliga ämnen i högstadiet att flickorna mer än pojkarna söker djupare förståelse och sammanhang. Pojkarna tycks ha en mer avslappnad och lekfull inställning. Sådana skillnader kan givetvis bero på generella könsskillnader i förhållningssätt till lärande, men kan också tolkas som att pojkarna

upplever dessa områden som "sina", medan de för flickorna är "de andras".

När det gäller t.ex. matematisk/naturvetenskapliga ämnen är "kärninnehållet" i huvudsak könsneutralt. Det är svårt att hävda att matematiken i sig själv är "könsdiskriminerande" eller formad efter manlig modell. Här kan det istället handla om mer eller mindre subtila föreställningar om ämnets lämplighet eller tillgänglighet för individer av olika kön. Det kan finnas antaganden om vad ämnet är och används till, som är riktiga eller felaktiga, men som på olika sätt inbjuder eller utestänger individer av olika kön att intressera sig. De små eller obefintliga könsskillnader i prestationer inom t.ex. matematik som numera finns i skolan kan på intet sätt förklara kvinnors ointresse för högre studier i matematik. Skillnader mellan olika kulturer med avseende på andelden kvinnor inom denna typ av studier indikerar också "könsstämpeln" är socialt/kulturellt bestämd.

Vad betyder detta för lärarutbildning?

Att kunskapsområden kan vara "könsbestämda" bör uppmärksammas i lärarutbildning både med avseende de blivande lärarnas egna studier och med avseende på hur skolämnen presenteras för framtida elever. Det blir fråga om att reflektera över vad könstillhörigheten betyder för den egna relationen till olika ämnen och hur denna, liksom könssystemet i sig, bidrar till att forma olika förhållningssätt hos elever.

Hur ingår kön i det sociala spelet i klassrummet?

Hur de sociala relationerna mellan eleverna och mellan elever och lärare i klassrummet utvecklas utgör ram för enskilda elevers kunskaps- och personlighetsutveckling. Att elevernas kön kan ha betydelse för vilka möjligheter denna ram ger är många gånger beskrivet (Wernersson, 1977, Öhrn, 1991, Staberg, 1992, Dalenius, 1997) och ingår i de flesta människors "common sense". Nedanstående får ses som ett exempel på en aspekt av de könsrelaterade sociala mönstren i skolan. I de flesta studier har man funnit att det vanligaste mönstret är att pojkarna dominerar klassrumssituationen, men det är inte helt självklart vad detta innebär. Pojkarnas dominans består bl.a. i att de får mer tid och mer utrymme och att deras intressen är mer avgörande för valet stoff. Beroende på vilket sammanhang dessa iakttagelser sätts in i blir tolkningarna olika. Sålunda har man, med utgångspunkt i flickors bättre skolprestationer och "skolanpassning", ibland tolkat detta mönster som

ett uttryck för att pojkarna inte finner sig tillrätta i det"femininiserade" klassrummet. Genom att huvuddelen av lärarna på lägre stadier är kvinnor antar man att klassrumsmiljön och skolans krav blir "kvinnliga" och därmed lättare för flickor att leva upp till. Pojkarnas "dominans" handlar i själva verket om att de bråkar därför att deras behov inte tillgodoses. En tolkning med andra utgångspunkter säger istället att det verkligen handlar om dominans och att pojkarna tillåts dominera därför att de därmed befäster den sociala ordningen med manlig överordning och kvinnlig underordning. Relationerna mellan vuxna kvinnors och mäns inflytande i samhället och positioner i arbetslivet bl.a. antas vara indikationer på att den senare tolkningen är den korrekta. En tredje typ av tolkning av samma observerade mönster innebär att skillnader mellan flickors och pojkars sätt att vara i klassrummet inte primärt behöver handla om dominans av en grupp över den andra. Skillnader i sociala förhållningssätt, t.ex. om man i första hand relaterar sig till personer eller till positioner i den sociala strukturen, innebär att olika handlingsmönster blir rationella. Till detta kommer också att variationen mellan klassrum kan vara stor. Det är aldrig möjligt att utan vidare dra slutsatser från mönster på aggregerad nivå ner till det enskilda klassrummet. Låt mig ta ett exempel på det senare. Det rör sig om ett autentiskt fall i en gymnasieklass.

En kvinnlig lärare önskade, utifrån insikter om flickors och pojkars klassrumspositioner, stödja flickorna. Hon ville ge flickor samma uppmärksamhet som pojkar och uppmuntra flickor att hävda sina intressen. Elevernas reaktioner blev dock inte vad hon väntat. Flickorna tog parti för pojkarna, som de ansåg orättvist behandlade. Flickorna var inte tacksamma för det stöd deras lärare ville ge dem. Effekten av goda intentioner i jämställdhetens namn blev alltså inte de tänkta. Varför blev de inte det? Det är naturligtvis svårt att säga, men några möjligheter är följande:

- Eleverna har inte genomskådat könsmönstren och förstår inte lärarens intention.
- Flickorna identifierar sig mer med sina manliga, jämnåriga klasskamrater än med den äldre läraren av samma kön. De upplever inte henne som allierad.
- Kanske finns inte problemet med pojkdominans i just denna klass? Klassen var t.ex. antalsmässigt flickdominerad. Läraren har kanske "övergeneraliserat" och antagit att beskrivna mönster alltid gäller och inte förmått se förhållandena i denna specifika klass.

Vad betyder detta för lärarutbildningarna?

För det första betyder det att det är särskilt viktigt i en yrkesutbildning att man tränas i att förstå skillnaden mellan generell, teoretisk kunskaps och praktisk handling. I lärarutbildningar är det därför viktigt att det normativa budskapet inte tränger undan det kritiska förhållningssättet. Olika teorier och olika tolkningar måste därför behandlas. Träning i att analysera förhållanden i enskilda klasser/situationer och därvid använda, men inte slaviskt följa, teoretiska förklaringar och insikter. Av detta följer, föga originellt, att det är nödvändigt att det sker ett nära samspel mellan teori och praktik. "Osmält" och starkt normativ teori kan, som i exemplet ovan, leda till mer skada än nytta. Bara praktik utan teoretisk insikt och reflexion kan å andra sidan innebära ett omedvetet vidareförande av "vanföreställningar och fördomar".

Ytterligare en aspekt av sociala relationer som bara skall nämnas är sexuella trakasserier. Denna företeelse kan naturligtvis betraktas som en form av mobbning, men det är en form där könsrelationer är i fokus. En effekt av att kvinnorna i många lärarutbildningar är i så stor majoritet är att lärarstuderande i vissa program i studiesituationen ger liten övning i vissa former av relationer mellan kvinnor och män. Fall av sexuella trakasserier uppstår inte ofta i enkönade grupper och problemet kan därför glömmas bort och inte bli föremål för diskussion med avseende på hur man upptäcker och åtgärdar sådana företeelser i skolan.

Hur kan kön relateras till undervisningsformer?

Ovan har könsskillnader i förutsättningar, kunskapsinnehållets könsetikettering och sociala relationer mellan könen behandlats som ramar för undervisning. När man försökt dra slutsatser om hur undervisning skall arrangeras på grundval av vad man vet om könsskillnader och könsrelationer har en rad olika faktorer identifierats och t.ex. följande sammanställning kan göras av ett urval av "typåtgärder" som föreslagits:

- Man har riktat in sig på *läraren*. Skolan domineras av kvinnor, vilket antas missgynna pojkar. Den åtgärd man föreslagit är fler manliga lärare för yngre barn.
- Man har riktat in sig på *gruppstorlekar*. Flickor får mindre uppmärksamhet i klassrummet. En av de åtgärder man föreslagit är mindre undervisningsgrupper. (En annan åtgärd att träna flickorna i att synas och höras mer.)
- Man har riktat in sig på *motsättningen konkurrens-samarbete*. Flickor vill hellre samarbeta och pojkar vill hellre tävla (kanske). De

åtgärder man här föreslagit är att – beroende på vad man vill uppnå – minska eller öka betoningen av konkurrens eller samarbete.

- Man har riktat in sig på *pojkars förtryck*. Pojkarna dominerar klassrummet. Detta är ett uttryck för samhällets mansdominans och en träning (för pojkarna) i att man får förtrycka respektive (för flickorna) i att acceptera att man är förtryckt. En åtgärd som i liten skala prövas på många håll är att flickor undervisas i enkönade grupper. (Följden blir att pojkar också undervisas för sig, vilket uppmärksammats i mindre grad.)
- Man har riktat in sig på *olika prestationer i olika ämnen*. Flickor är bra på människor och språk, pojkar är bra på siffror och ting. Båda könen antas behöva kompensation. Åtgärder som prövas här och där är särskilda kurser eller andra insatser för flickor i dessa ämnen.
- Man har riktat in sig på *utvecklingsskillnader*. Könsskillnader i utvecklingstakt antas orsaka prestationsskillnader. Skolan bygger på pojkars utvecklingstakt. I skriften "Vi är alla olika" antyddes t.ex. möjligheten att flickor borde kunna börja skolan tidigare.

Det finns alltså en hel del tänkande omkring hur man skall undervisa flickor och pojkar för bästa inlärningsresultat. Under 80- och 90-talen har utgångspunkten ofta varit *antaganden om särart* dvs. man utgår från könsskillnader. Under 70-talet var utgångspunkten däremot *antaganden om likhet*. Problemen med anpassning av undervisningsmetoder efter kön är många. Förutom att man inte alltid kan vara säker på att det alls blir några effekter riskerar man att få icke önskvärda bieffekter. Å andra sidan kan det ibland vara nödvändigt att t.ex. undervisa flickor och pojkar för sig. Återigen handlar det för läraren om att ha förmåga att analysera den konkreta situationen och därifrån planera handling med användande av hela sin teoretiska insikt och praktiska erfarenhet.

Vad betyder detta i lärarutbildningar?

Återigen – kopplingen mellan generella insikter och tillämpning är inget självklart, utan något som måste övas och prövas. Inslag i lärarutbildning skulle kunna vara systematisk prövning av olika former av undervisning där man försöker att verkligen analysera hur formen fungerar för elever av respektive kön i olika situationer. Olika former av "aktionsforskning" inom ramen för lärarutbildning skulle kunna vara en möjlig väg. Studiet av könsaspekten kan också fungera som en konkretisering av andra typer av relationer och förhållanden, som har med överordning, underordning, dominans och makt att göra.

Hur kan jämställdhet och könsteori behandlas i lärarutbildning?

Ovan har jag försökt beskriva några olika faktorer i undervisning/skola där samhällets könsstruktur och individens könstillhörighet är av betydelse. Jag har också försökt antyda vad som kan göras i olika lärarutbildningar för att förbereda lärarstuderande att hantera jämställdhet som en värdefråga och med utgångspunkt i insikter om den sociala könskategoriseringens karaktär och betydelse ge flickor och pojkar samma/rättvisa villkor. Nedan skall jag försöka sammanfatta och något utveckla *hur* kunskaper om jämställdhet och kön ska tas upp i lärarutbildningarna.

Två gamla och välkända principer finns för hur innehåll av detta slag läggs in i en utbildning. 1) Kön/jämställdhet integreras i olika sammanhang/ ämnen/teman och "genomsyrar" hela utbildningen eller 2) särskilda kurser/moment utvecklas för att garantera både djup och bredd inom kunskapsområdet.

Det är, för det första, uppenbart att jämställdhet respektive könsteori måste integreras i alla delar av lärarutbildningarna.

- I ämnesdidaktik bör könsperspektivet komma in vid behandling av ett ämnes historiska utveckling och form likaväl som i behandlingen av hur undervisningen idag bör bedrivas så att hänsyn tas till både flickor och pojkar.
- I pedagogikundervisningen har temat sin plats inom barns och ungdomars utveckling och socialisation, sociala relationer och skolans historiska och aktuella utveckling osv..
- I all undervisning inom de kommande undervisningsämnena bör könsperspekivet beaktas – på olika sätt beroende på ämnets karaktär. Ibland ingår det i själva ämnet. Ibland hör det hemma i reflexioner över ett ämnes sociala sammanhang.
- I praktik bör könsrelationer och jämställdhet på olika sätt beaktas både när det gäller den direkta klassrumssituationen och när det gäller läraryrkets utformning och organisation.
- Det är också viktigt att könsperspektivet inte isoleras, utan behandlas samtidigt med andra sociala kategorier som t.ex. klass och etnicitet.

Det kan understrykas att behandling av just könsaspekten är ovanligt bra som "pedagogiskt exempel". Innebörden av social eller etnisk bakgrund, tillhörighet till andra kulturer eller olika inhemska subkulturer ibland kan vara svårfångade och sammantaget komplexa. Betydelsen av kön är i och för sig också komplex och ofta svårförklarlig, men samtidigt är denna dimension hela tiden närvarande och konkret för

alla. Det finns garanterat inte någon som saknar egna erfarenheter. Genomgående behandling av könsperspektivet kan alltså vara en bra väg in till behandling av betydelsen av också andra sociala kategorier och klassificeringar.

Det är emellertid nödvändigt att komplettera intergationsstrategin med koncentrerad behandling av ämnesområdet. Ovan har jag argumenterat för att kunskaper om kön/jämställdhet skall ses som kunskapsområden i den meningen att det finns en systematiskt skapad kunskapsmassa om fenomenet. För att denna kunskapsmassa skall kunna användas effektivt så krävs idealt att den blivande läraren får både djup och bredd, reflexion och mognad inom området i sin utbildning. Samma typ av krav kan ställas här som man ofta hävdar när det gäller de olika undervisningsämnena. Med tanke på den mängd olika stoff som är väl motiverat i en lärarutbildning är det knappast rimligt att kräva att varje lärarstuderande fördjupar sig inom varje område. Emellertid kan man hävda att lärarkårens totala kompetens ökas om olika individer fördjupar sig inom olika områden. En utveckling i denna riktning när det gäller jämställdhet/kön kan ske på olika sätt t.ex. följande:

- Universitet och högskolor erbjuder inom olika discipliner enstaka kurser av olika längd som behandlar köns-/genus-/jämställdhets- eller kvinnofrågor. Sådana kurser bör kunna vara valbara i lärarutbildningar. Lärarutbildningarna bör också kunna efterfråga/initiera att sådana kurser utvecklas inom ämnesområden där de behövs men inte finns.
- Specifikt inom lärarutbildningarna kan också kurser utvecklas som fyller behov av fördjupade kunskaper inom detta område hos blivande lärare. Sådana kurser kan då med fördel också vara öppna för redan verksamma lärare och andra kategorier. Det är ofta en stor fördel med en studerandegrupp med varierande erfarenheter. De äldre med yrkeserfarenhet bidrar med just sina konkreta erfarenheter. De yngre bidrar med sin ungdom och med nya sätt att formulera frågor och problem t ex.
- Examensarbeten och andra former av specialarbeten är ett sätt att få individuell fördjupning i ett ämne. Inom det här aktuella området (liksom givetvis i alla andra) kan examensarbetens teman styras genom att de knyts till forskargrupper med denna inriktning. Genom att flera studerande ingår i samma grupp och studerar olika aspekter av ett och samma tema kan samtliga få större bredd. Till forskargrupper eller seminariegrupper kan också verksamma lärare knytas antingen som diskussionspartners eller som "aktionsforskare".
- Obligatoriska kurs(er) bör finnas när det gäller behandlingen av läraryrkets värderingsfrågor av vilka jämställdhet är en. Det är här att föredra att jämställdhet behandlas tillsammans med andra besläktade

frågor bl.a. därför att de i konkret tillämpning ofta påverkar varann på olika sätt. I dessa kurser bör redskap ges som kan användas för analys av värdefrågor. Enbart normativ påverkan är inte önskvärd när det gäller jämställdhet.

Sammanfattning

Jämställdhet och könsteori skall behandlas som *kunskapsområden* inom lärarutbildning. *Jämställdhet* är en värderingsfråga och en politisk fråga. *Könsteori* handlar om beskrivningar och teorier om vad könstillhörighet betyder för individen och hur relationerna mellan könen ser ut i olika sociala strukturer.

Det finns inga generellt giltiga sätt att möta flickor och pojkar i skolan. För att som lärare kunna hantera jämställdhet och ge flickor och pojkar lika/rättvisa villkor behövs kunskaper om den sociala könsstrukturen (genussystemet) och dess konsekvenser på olika nivåer. Djupa och breda kunskaper behövs för att som lärare kunna göra analyser av konkreta situationer i klassrummet och handla konstruktivt.

Jämställdhet

Att jämställdhet som värderingsfråga innebär att det i lärarutbildningär ofrånkomligt med ett normativt innehåll – en lärare måste i sitt yrke följa lagen som säger att jämställdhet mellan könen skall eftersträvas.

Värderingar är varken metafysiska eller enbart emotionella. Att värderingar inte är sanna eller falska innebär inte att alla är "lika bra". I lärarutbildningarna bör därför finnas ett innehåll som ger redskap för att analys av jämställdhetsvärderingar och hur dessa förhåller sig till andra värderingar. Det ökade inslaget av elever från andra kulturer kräver också träning i att respektera andra ståndpunkter än den egna, utan att för den skulle överge sin egen ståndpunkt.

Könsteori

Insikter inom området "könsteori" (genuskunskap etc.) behövs i lärarutbildningar i olika sammanhang och på olika nivåer med bl.a. följande avseende innehåll:

a) Den könsdifferentierade samhällsstrukturen som kommer till uttryck i bl.a. maktfördelning, yrkessegregering, orättvis lönesättning, och ojämn arbetsfördelning i hemmet skall belysas.

b) Läraryrket är en tydlig del av en arbetsfördelning baserad på kön. Värdering och betoning av olika delar av yrket, dess organisation och status mm är inte könsneutralt. Möjligheter bör finnas i utbildningen till studier av och reflexion över detta.
c) Kunskaper om hur det sociala könet formas i samhället och hos individen samt återskapas och nyskapas när omständigheterna förändras är väsentliga. Elever (och lärare) med olika kulturell bakgrund bör vara en stor tillgång för att förstå mekanismer av detta slag.
d) Insikter om hur vår bild av vad som är "Kunskap" är relaterad till kön och hur olika vetenskapliga kunskapsområden och därmed också olika "skolämnen" på olika sätt är formade så att de blir könsåtskiljande är centrala.
e) Specifika insikter om hur det sociala könet formar relationerna mellan elever och lärare i klassrummet och hur dessa relationer utgör ramar för undervisning och lärande är viktiga. "Sexuella trakasserier" är en aspekt av detta.
f) Insikter om likheter och skillnader mellan könen och vad könstillhörigheten betyder för den enskilda individen behövs. Alla typer av förklaringar bör behandlas och diskuteras.
g) Särskilt viktigt är att behandla skillnaden mellan strukturell och individuell nivå. "Genomsnittliga" könsskillnader på generell nivå kan inte förutsättas i en enskild klass eller hos enskilda elever.

Referenser

Addelson, K.P. (1994): *Moral Passages. Toward a Collectivist Moral Theory.* Routledge, London.

Baude, A (1992): *Visionen om jämställdhet.* SNS Förlag: Stockholm.

Dalenius, L. (1998): Särundervisning, bra eller dåligt? En studie av flickklasserna på Thorildsplans gymnasium. FoU-rapport 1998:9, Stockholms stad.

Ds 1994:98 *Vi är alla olika. En åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde.* Utbildningsdepartementet, Stockholm.

Ds 1997:57 *En värdegrundad skola – ideér om samverkan och möjligheter.* Utbildningsdepartementet, Stockholm.

Gannerud, E. och Wernersson, I. (1997): Vad lever vi för? Om jämställdhet som frihet eller begränsning. I Mäkitalo, Å. & Olsson, L-E. (red.): *Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus.* SOU 1997:158, Stockholm.

Gannerud, E. (1998): Gender construction int the work and lives of women primary school teachers: The socio-emotional dimensions of teachers' work. Uppsats presenterad på konferensen "Multiple Mariginalities: Gender, Citizenship and Nationality in Education. Nordic-Baltic Research Symposium (NORFA), Helsinki, Finland, 28-30 Augusti.

Lpo 94 Läroplaner för det obligatoriska och de frivilliga skolformerna. Utbildningsdepartementet, 1994.

Moberg, E: (1961): Kvinnans villkorliga frigivning. *Unga Liberaler,* Bonniers: Stockholm. (omtryckt i Baude, A. (1992): *Visionen om jämställdhet.* Studieförbundet Näringsliv och Samhälle.)

Rosén, M. (1998): *Gender Differences in Patterns of Knowledge.* Acta Universitatis Gothoburgensis (kommer i oktober).

Rosén, M. & Wernersson, I. (1996): Kunskapsmönster och kön. Om nödvändigheten av kbantitativ feministisk forskning i pedagogik. *Pedagogisk forskning, årg. 1,* nr 1, *s 8-24.*

SOU 1998:6 *Ty makten är din... Myten om det rationella arbetslivet och det jämställda Sverige.* Betänkande från Kvinnomaktutredningen.

Staberg, E-M. (1992): *Olika världar, skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik.* Pedagogisk institutionen, Umeå universitet.

Wernersson, I. (1977): *Könsdifferentiering i grundskolan.* Acta Universitatis Gothoburgensis.

Wernersson, I. & Lander, R. (1979) *Män och kvinnor i barnomsorgen. En analys av könskvotering, yrkesval och arbetstrivsel.* Stockholm: Jämställdhetskommittén.

Öhrn, E. (1991): *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En intervju- och observationsstudie av högstadieelevers lärarkontakter.* Acta Universitatis Gothoburgensis.

Högskoleverkets fördelning av medel för forskningsanknytning av lärarutbildningar – en lägesbeskrivning

Högskoleverkets preliminära utvärdering pekar på att det ibland saknas praktiska kunskaper om hur forskningsprojekt formuleras, om hur forskning och forskarutbildning utvecklas i konkreta former samt hur resultat återförs och utnyttjas inom högskolan. Dessutom förefaller det som om det ofta saknas en utvecklad infrastruktur inom lärarutbildningen som kan ta emot, administrera och nyttiggöra forskningsresurser.

I syfte att förstärka forskningen inom lärarutbildningens område avsattes 8 miljoner kronor för budgetåret 1997.[1] (För de två följande åren avsattes ytterligare 8 mkr budgetåret 1998 respektive 9 mkr budgetåret 1999, summa 49 mkr.) Forskningen skulle ha relevans för skolområdet och lärarutbildningen, bygga på samarbete mellan institutioner som medverkar i lärarutbildningen samt omfatta for skarutbildning för yngre lärarutbildade medarbetare på respektive högskola. Högskoleverket, som fick regeringens uppdrag att svara för fördelning av de av regeringen anvisade medlen, sände våren 1997 ut en inbjudan till landets universitet och högskolor. Vad resulterade denna inbjudan i?[2]

Sammanlagt lämnades ett femtiotal projektförslag från hälften så många lärosäten. I flertalet fall var kompletteringar nödvändiga för att möjliggöra ställningstaganden till projekten. Sådana insändes under våren 1998. Arbetet med bedömningar och beslut slutfördes under april och maj. Vid den slutliga bedömningen beviljades anslag till 13 projekt från 12 lärosäten, medan ytterligare fyra bedömdes vara intressanta att utveckla. De senare uppmanades att fortsätta ut veckla sina projekt och underställa dem förnyad prövning.

Karaktären av projektmedel, som ansökningarna gäller, varierar. I några fall handlar det om medel till forskningsprojekt. Projektstödet bestod av forskartjänst jämte doktorandtjänster. Härigenom förstärktes såväl forskningsuppbyggnad som forskarutbildning. Varje projekt beviljades ca 1 miljon kronor per år och medfinansiering om 30 % från det/den mottagande universitetet/högskolan förutsattes. Ett universitet erhöll stöd för två projekt.

Även om forskningsprojekten i och för sig måste betraktas som vällovliga och ansatserna för det mesta spännande, är anknytning till lärarutbildning och skolutveckling i dessa fall ofta indirekt eller oklar.

[1] Budgetpropositionen 1996/97:1 (s. 54).

[2] Redovisningen skall ses som preliminär. PM. Högskoleverket 1998-11-26.

Betydligt fler handlade om anslag till forskar- och/eller utbildningstjänster, de allra flesta med klar anknytning till lärarutbildning. I denna grupp återfinnes många projekt som beviljats medel. En tredje grupp projekt avsåg medel till direkta utvecklingssatsningar. Här återfinnes såväl projekt med förankring i lärarutbildningarnas problematik som sådana med oklar eller tveksam anknytning till området. Även i denna grupp finns många projekt som beviljats anslag.

Ser man till ansökningarnas innehåll och inriktning rör sig ansökningarna inom vedertagna, för att inte säga traditionella, områden och problemställningar i lärarutbildningen. En grov kategorisering av ansökningarna ger vid handen att det övervägande antalet handlar om stöd för att lösa välbekanta problem:

A. Omkring en fjärdedel av ansökningarna söker stöd till projekt som vill utveckla eller förändra strukturen på och/eller infrastrukturen i utbildningarna. De representerar försök med ett mera övergripande perspektiv på lärarutbildningarnas utveckling. Som exempel på sådana kan nämnas projekt som "IT och undervisningens villkor" och "Utveckling av en strategisk plan för lärarutbildningens forskningsanknytning".
B. Nästan lika stor andel av ansökningarna är inriktade på att fördjupa kunskapen om utbildningens innehåll och arbetsformer. I projekt av den här karaktären beskrivs fördjupade insikter i didaktiska förhållanden och undervisningens innehåll som centrala för utbildningen av lärare. Kunskapsområdets vikt för gemensam reflektion för forskare och praktiker framhålls ofta. Företrädare för denna grupp av ansökningar är, vid sidan av en rad ämnesdidak tiska projekt, exempelvis "Historia och samhälle" och "Gymnasisters specialarbeten". Två projekt, som erhöll stöd, var förlagda till ämnesinstitutioner vid matematisk-naturvetenskaplig fakultet. De gällde uppbyggnad och utveckling av forskning och forskarutbildning i matematik respektive kemi med direkt anknytning till läraryrket. I projekten betonades samverkan mellan ämnesinstitutioner och de institutioner som ansvarar för metodik/praktik.
C. Projektansökningar rörande "Barns och ungdomars villkor i skola och samhälle", utgör ytterligare en grupp av projekt. Ofta förs genus- och etnicitets- och integrationsproblematiken in i detta problemområde. Typiska exempel är "Lärar- och elevroller i ett mångkulturellt samhälle", "Grupp- och individintegrering i förskola och skola" och "Skolan, lärarutbildningen och den kulturella mångfalden".
D. Förvånansvärt få – 6 av 50 – tar direkt upp lärarutbildning ens egen problematik. Här finns å andra sidan flera projekt, som klart syftar

till forskningsanknytning bl.a. genom samarbete mellan forskare och lärare i skolan. Här kan projektförslagen "Att lära till lärare", "Pedagogisk praxis i lärarutbildning och skola" och "Lärarutbildning som lär miljö" anges som exempel.

E. Något fler (9 ansökningar), exempelvis projektet "Kunskap, tankar och frågan om människan och livet i relation till de senaste årens snabba biokemiska utveckling" har inte kunnat sorteras in i någon av ovanstående kategorier.

Fördelningen mellan ansökningar och beviljade projekt av olika kategorier framgår av nedanstående uppställning.

	A	B	C	D	E
ANSÖKTA	12	13	6	10	9
BEVILJADE	3	4	4	6	0

Två angränsande förhållanden har genomgående ställt till problem vid bedömningen av ansökningarna. Båda aspekterna ställer frågan om hur infrastrukturen skall vara beskaffad för att på ett framgångsrikt sätt kunna anknyta lärarutbildning till forskning om skola, utbildning, barns och ungdomars villkor och angränsade fält. Det ena rör svårigheten att bedöma den kompetens den sökande institutionen (motsvarande) har att ta emot projektmedel och få dem operativa i forskning och forskar utbildning med anknytning till lärarutbildning. Det andra har att göra med såväl den vetenskapliga kompetens som den fältanknytning som finns att tillgå/kan knytas till projektet under genomförandefasen. Att det finns problem med båda dessa aspekter antyds av det faktum att delar av de medel som beviljades i juni 1998 fortfarande inte hade rekvirerats vid årets slut.

Lärarutbildningskommittén konstaterar att den satsning som regeringen gjorde för att stärka forskningsanknytningen av lärarutbildningen ännu inte lett till att frågan funnit en permanent lösning.

Statens offentliga utredningar 1999

Kronologisk förteckning

1. Nya förmånsrättsregler + Bilagor. Ju.
2. Steriliseringsfrågan i Sverige 1935-1975. Ekonomisk ersättning. S.
3. Yrkesfiskets konkurrenssituation. Jo.
4. God sed i forskningen. U.
5. Effektiva värme- och miljölösningar. N.
6. Effektivare Totalförsvarsstöd i Östersjöområdet. Fö.
7. Märk väl! Fi.
8. Invandrarskap och medborgarskap. Demokratiutredningens skriftserie. Ju.
9. Att slakta ett får i Guds namn. Om religionsfrihet och demokrati. Demokratiutredningens skriftserie. Ju.
10. Rasism, nynazism och främlingskap. Demokratiutredningens skriftserie. Ju.
11. Bör demokratin avnationaliseras? Demokratiutredningens skriftserie. Ju.
12. Elektronisk demokrati. Demokratiutredningens skriftserie. Ju.
13. Etik och demokratisk statskonst. Demokratiutredningens skriftserie. Ju.
14. Den framtida kommersiella lokalradion. Ku.
15. Nytt system för prövning av hyres- och arrendemål. Ju.
16. Ökad rättssäkerhet i asylärenden. UD.
17. Garantipension och Bosättningstillägg för personer födda år 1937 eller tidigare. S.
18. Frågor till det industriella samhället. Ku.
19. Artikel 7 i EG:s varumärkesdirektiv. Ändringar i varumärkeslagen. Ju.
20. Sverige och judarnas tillgångar. UD.
21. Lindqvists nia – nio vägar att utveckla bemötandet av personer med funktionshinder. S.
22. Den skyddade provinsen. En essä om demokratins värde och värdighet. Demokratiutredningens skriftserie. Ju.
23. Utveckling av mänskliga resurser i arbetslivet. Förslag till inriktning av nya mål 3 inom EG:s strukturfonder. N.
24. EG:s strukturstöd. Ny organisation för de geografiskt avgränsade strukturfondsprogrammen. N.
25. Samerna – ett ursprungsfolk i Sverige.
26. Införsel av beskattade varor. Fi.
27. Delta – Utredningen om deltidsarbete, tillfälliga jobb och arbetslöshetsersättningen. N.
28. Kontantmetod för småföretagare. Fi.
29. Internationell konflikthantering – att förbereda sig tillsammans. Fö.
30. Yttrandefriheten och konkurrensen – Förslag till mediekoncentrationslag. m. m. Ku.
31. Tillsyn över advokater m. m. Ju.
32. Utvecklingssamarbete på rättsområdet. Ju.
33. Bo tryggt – Betala rätt. Särskilda boendeformer för äldre samt avgifter för äldre- och handikappomsorg. S.
34. Svenskt medborgarskap. Ku.
35. Fastighetsmäklarnämnden – effektivare tillsyn. Fi.
36. Likvidation av aktiebolag. Ju.
37. Underrättelsetjänsten – en översyn. Fö.
38. Följdleveranser i samband med export av krigsmateriel. UD.
39. Vuxenutbildning för alla? Andra året med Kunskapslyftet. U.
40. Demokratin i den offentliga sektorns förändring. Demokratiutredningens skriftserie. Ju.
41. Bevara dokumentärfilmens kulturarv. Åtgärdsförslag samt förslag till ett centrum för dokumentärfilm och en filmvårdscentral. Ku.
42. Ny luftfartslag. N.
43. Oberoende, ägande och tillsyn i revisionsverksamhet. Ju.
44. Öppen elmarknad. N.
45. Slutförvaring av kärnavfall. Kommunerna och platsvalsprocessen. M.
46. Ökade socialbidrag. En studie om inkomster och socialbidrag åren 1990 till 1996. S.
47. Mervärdesskatt – Frivillig skattskyldighet. Fi.
48. Lära av Estonia. Den andra delrapporten och slutredovisning. N.
49. Invandrare som företagare. Ku.
50. Skyddsjakt på varg. M.
51. Smittskydd, samhälle och individ. Del A+B. S.
52. Inkomstprövning av bostadstillägg till pensionärer. S.
53. Ekonomisk brottslighet och sekretess. Ju.
54. En ny tullag. Fi.
55. Konvergens och förändring. Samordning av lagstiftningen för medie- och telesektorerna. Ku.
56. Globaliseringen och demokratin. Demokratiutredningens skriftserie. Ju.
57. Rikstrafiken – En ny myndighet. N.
58. Löser juridiken demokratins problem? Demokratiutredningens skriftserie. Ju.
59. Begränsad fastighetsskatt. Fi.
60. Kundvänligare taxi. N.
61. Brottsförebyggande arbete i landets kommuner. Ju.
62. Bilen, miljön och säkerheten. Fi.
63. Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling. U.

KUNGL. BIBL.
1999 -06- 28
STOCKHOLM

Statens offentliga utredningar 1999

Systematisk förteckning

Justitiedepartementet

Nya förmånsrättsregler + Bilagor. [1]
Invandrarskap och medborgarskap. Demokratiutredningens skriftserie. [8]
Att slakta ett får i Guds namn. Om religionsfrihet och demokrati. Demokratiutredningens skriftserie. [9]
Rasism, nynazism och främlingskap.
Demokratiutredningens skriftserie. [10]
Bör demokratin avnationaliseras?
Demokratiutredningens skiftserie. [11]
Elektronisk demokrati. Demokratiutredningens skriftserie. [12]
Etik och demokratisk statskonst.
Demokratiutredningens skriftserie. [13]
Nytt system för prövning av hyres- och arrendemål. [15]
Artikel 7 i EG:s varumärkesdirektiv.
Ändringar i varumärkeslagen. [19]
Den skyddade provinsen. En essä om demokratins värde och värdighet. Demokratiutredningens skriftserie [22]
Tillsyn över advokater m. m. [31]
Utvecklingssamarbete på rättsområdet. [32]
Likvidation av aktiebolag. [36]
Demokratin i den offentliga sektorns förändring.
Demokratiutredningens skriftserie. [40]
Oberoende, ägande och tillsyn i revisionsverksamhet. [43]
Ekonomisk brottslighet och sekretess. [53]
Globaliseringen och demokratin.
Demokratiutredningens skriftserie. [56]
Löser juridiken demokratins problem?
Demokratiutredningens skriftserie. [58]
Brottsförebyggande arbete i landets kommuner. [61]

Utrikesdepartementet

Ökad rättssäkerhet i asylärenden. [16]
Sverige och judarnas tillgångar. [20]
Följdleveranser i samband med export av krigsmateriel. [38]

Försvarsdepartementet

Effektivare Totalförsvarsstöd i Östersjöområdet. [6]
Internationell konflikthantering – att för bereda sig tillsammans. [29]
Underrättelsetjänsten – en översyn. [37]

Socialdepartementet

Steriliseringsfrågan i Sverige 1935-1975. Ekonomisk ersättning. [2]
Garantipension och Bosättningstillägg för personer födda år 1937 eller tidigare. [17]
Lindqvists nia – nio vägar att utveckla bemötandet av personer med funktionshinder. [21]
Bo tryggt – Betala rätt. Särskilda boendeformer för äldre samt avgifter för äldre- och handikappomsorg. [33]
Ökade socialbidrag. En studie om inkomster och socialbidrag åren 1990 till 1996. [46]
Smittskydd, samhälle och individ. Del A+B. [51]
Inkomstprövning av bostadstillägg till pensionärer. [52]

Finansdepartementet

Märk väl! [7]
Införsel av beskattade varor. [26]
Kontantmetod för småföretagare. [28]
Fastighetsmäklarnämnden – effektivare tillsyn. [35]
Mervärdesskatt – Frivillig skattskyldighet. [47]
En ny tullag. [54]
Begränsad fastighetsskatt. [59]
Bilen, miljön och säkerheten. [62]

Utbildningsdepartementet

God sed i forskningen. [4]
Vuxenutbildning för alla? Andra året med Kunskapslyftet. [39]
Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling. [63]

Jordbruksdepartementet

Yrkesfiskets konkurrenssituation. [3]
Samerna – ett ursprungsfolk i Sverige. [25]

Kulturdepartementet

Den framtida kommersiella lokalradion. [14]
Frågor till det industriella samhället. [18]
Yttrandefriheten och konkurrensen – Förslag till mediekoncentrationslag m. m. [30]
Svenskt medborgarskap. [34]
Bevara dokumentärfilmens kulturarv. Åtgärdsförslag samt förslag till ett centrum för dokumentärfilm och en filmvårdscentral. [41]
Invandrare som företagare. [49]
Konvergens och förändring. Samordning av lagstiftningen för medie- och telesektorerna. [55]

Näringsdepartementet

Effektiva värme- och miljölösningar. [5]
Utveckling av mänskliga resurser i arbetslivet. Förslag till inriktning av nya mål 3 inom EG:s strukturfonder. [23]
EG:s strukturstöd. Ny organisation för de geografiskt avgränsade strukturfondsprogrammen. [24]

Statens offentliga utredningar 1999

Systematisk förteckning

Delta – Utredningen om deltidsarbete, tillfälliga jobb och arbetslöshetsersättningen. [27]
Ny luftfartslag. [42]
Öppen elmarknad. [44]
Lära av Estonia. Den andra delrapporten och slutredovisning. [48]
Rikstrafiken – En ny myndighet. [57]
Kundvänligare taxi. [60]

Miljödepartementet

Slutförvaring av kärnavfall. Kommunerna och platsvalsprocessen. [45]
Skyddsjakt på varg. [50]



fakta info direkt

Tel 08-587 671 00. Fax 08-587 671 71.
Box 6430. 113 82 Stockholm.
order@faktainfo.se www.faktainfo.se