

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.

Läroverstyrelsens kommitté 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 och förslag:	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	Läraprognoser.....	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 jämförbarhetspolitiska konsekvenser.....	389

Del V Reservationer och särskilda yttranden

Reservationer och särskilda yttranden	391
--	------------

Del VI Bilagor

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

Sammanfattning

Motiv för en reformering av lärarutbildningen

Lärarutbildningskommittén tillsattes på sensvåren 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 statmakterna 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 måste 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 knyts 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 teoriutbildning; 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.

Läroarutbildning och kunskapsbildning

För utbildning av lärare utgör kunskapsbildning eller själva lärandet samt dess tillämpning ett övergripande kunskapsområde. Läroarutbildningen är därmed unik bland yrkesutbildningar eftersom studenternas eget lärande kan utgöra ett studieobjekt i sig (ett metaperspektiv). Läroarutbildningens samlade kvalitet utgörs av vad det är för kunskap studenter tillägnar sig och hur denna kunskap utvecklas. En stor del av läroars 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 läroaren skall arbeta med.

Läroarutbildningskommittén hävdar att de blivande läroarna 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 läroarutbildningen utgöra ett väsentligt stöd för andra utbildningsområden i högskolan och för andra samhällsområden än skolväsendet. Läroarutbildningen är därmed användbar i ett vidare sammanhang.

Läroarutbildning och ämneskunskaper

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

Läroarutbildningskommittén ser det som mycket centralt att läroarstudenterna verkligen lär sig *att skapa goda förutsättningar* för individens 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, intresse för och behov av samarbete, samt tilltro till vad han/hon kan utföra tillsammans med andra.

Läroarutbildning 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.

Läroarutbildningens verksamhetsförlagda del

För att uppnå den yrkesförankring, som Läroarutbildningskommittén 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 läroarutbildningen måste därför föras närmare varandra, genom att de teoretiska studierna kopplas till den pedagogiska yrkesverksamheten.

Läroarutbildningskommittén 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 läroarlag och på så sätt får delta i det kollektiva arbetet med läroarens 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:

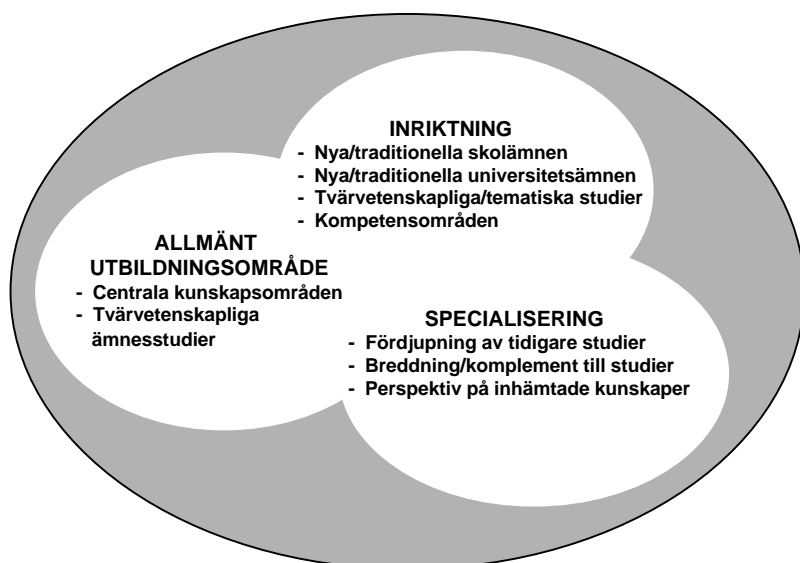
- Lärarutbildningen skall även fortsättningsvis vara statligt reglerad för att garantera förutsättningar för en nationellt likvärdig skola av hög kvalitet. Staten skall styra lärarutbildningen med tydliga, utvärderingsbara mål. Universitet och högskolor får uppdrag att anordna lärarutbildning med rätt 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 lä-

rare 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.

Lärarytbildningens nya struktur

Lärarytbildningskommittén föreslår att lärarytbildningens nya struktur byggs upp av tre väl integrerade utbildningsområden enligt följande figur.



Figur. Lärarytbildningens 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 lärarytstudenters 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 lärarytbildningens nya universitetsämnen. Studierna skall innebära successiv fördjupning och skall belysa betingelser för att ett lärande 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 yrkesämnena

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

För att bli lärare i yrkesämnena 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 yrkesämnena.
- Liksom andra lärare skall också lärarna i yrkesämnena ha det allmänna utbildningsområdet om 60 poäng.

Den sammanlagda omfattningen av lärarutbildningen för en lärare i yrkesämnena 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 yrkesämnena att ha stor eller mycket stor brist på lärare i yrkesämnena 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 yrkesämnena bör utveckla *aktiva forskningsmiljöer* bl.a. genom att inrätta professurer med inriktning mot yrkespedagogik och lärarutbildning i yrkesämnena.

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 högskolelagen¹)

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 elever²,
- 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 grupper 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 specia-

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

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

Läroverstyrelsens utredningskommittén 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

Lärarytbildningskommittén 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 rektorsers sätt att utöva sitt yrke.

Skolledarexamen

Lärarytbildningskommittén 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. Lärarytbildningskommittén 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 Lärarytbildningskommittén 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

Läraryrketskommittén 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 utbildning 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 förts om många satsningar förekommer samtidigt. Särskilda satsningar bör således samordnas och följas upp.

En forskningsstrategi för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet

Läroverkskommittén 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.

Läroverksutbildningen, som berör alla de traditionella filosofiska fakulteterna har, när det gäller forskning och forskarutbildning, kommit i kläm mellan två traditioner, nämligen forskning och pedagogisk yrkesverk-

samhet. 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

Lärarytbildningskommittén vill understryka att ett tungt argument för att förstärka forskning och forskarutbildning på lärarytbildningens 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 pedagogisk yrkesverksamhet 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.

Lärarytbildningskommittén anser att en nationell forskningsstrategi för lärarytbildning och pedagogisk yrkesverksamhet krävs för att stärka den vetenskapliga basen för lärarytbildning 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 lärarytbildningsperspektivet 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.

Lärarytbildningskommittén föreslår dessutom enklare och smidigare tillträdesmöjligheter till forskarutbildning för lärarytbildade.

Kommittén förutsätter att det kan finnas olika forskningsinriktningar och forskarutbildningsämnen som knyter an till lärarytbildningen. Den utveckling och den specialisering som äger rum på den enskilda högskolan eller universitetet bör vara avgörande för vilken eller vilka olika in-

riktningar 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. Lärarutbild-

ningskommittén 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 samhällssektorer 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 ut-

veckling 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. Examensfrekvensen 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 ändå 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 företrädna.

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 förutsätt-

ningar 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 senkvåren 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 gymnasieläraryrkesprogrammet 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 samhälls-ekonomiska 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.

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 akademien före 1977.

I bilaga 3 redovisas i en tabell de nuvarande lärarutbildningsprogrammets 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 senkvåren 1997 på initiativ av riksdagen, som i december 1996 beslutat³ 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 vuxenutbildningen har reformerats. Nya läroplaner, kursplaner och betygssystem har införts

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

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 grundskolläraryt utbildningen 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 lärande i samspel med skolans verklighet. Ett sammanhållande organ inom högskolan bör ha ansvar för lärarutbildningen. Vidare behöver

⁴ Professionella lärare?; Lärarförbundets utvärdering av grundskolläraryt utbildningen, stencil Lärarförbundet 1995

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 förändring⁶ 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 universitetet 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 universitetet 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

Utbildningsutskottet framhöll i samband med sin begäran bl.a. att de snabba förändringarna i omvärlden kräver en ny lärarroll, som genom-

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

⁶ Lärarutbildning i förändring, Ds 1996:16.

⁷ bet. 1996/97:UbU1.

syrras 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 Waldorf-inriktning, 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 förskolläro- och fritidspedagogutbildningarna, grundskolläro- och gymnasialäro- utbildningarna liksom vid den nordiska lärarutbildningskonferensen.

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 ämnesteorin 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 profiler

Ingemar Lindskoug: Rekrytering till lärarutbildning

Solveig Hammarbäck och Fredrik Rösténus: Sammanställning av enkätsvar

Christa Löwl: Lärarutbildningens samverkan med omvärlden

Jan Stigare: Utbildning av lärare i yrkesämnen

Elisabeth Sörhuus/Kerstin Lindvall: Skolledarutbildning

Veli Tuomela: Modersmåslärarutbildning

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 mångkulturellt sam-

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.

hälle. 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 kunskap

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.

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 yrkesidentiteten. Därmed blir frågan om hur man tillägnar sig auktoritet central. Auktoritet är nå-

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

got 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.

Som lärare måste man därför kunna sätta in informationen i ett sammanhang och tillsammans med sina elever skapa kunskap. Det innebär

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

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 förknäpade 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.

Läroverksamhetskommittén menar att den estetiska kunskapen utgör ett angeläget kunskapsområde för alla lärare – oavsett ämne/ämnesområden eller skolform¹⁹. Estetisk kunskap, som per definition svarar mot ”den kunskap man får genom sinnen”, 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 samantagna kommunikativa förmåga. Barn och ungdomar behöver exempelvis lära sig hur de i rörelse kan gestalta och ge form åt inre bilder,

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.

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 ett praktiskt-estetiskt ämnesområde. Inom de teoretiska ämnena utgör texten den dominerande presentationsformen. Den praktiska och den estetiska 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

Läraryrkesutbildningskommittén 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 lärarens yrkeskompetens är därför att kunna förutsäga och möta förändringar samtidigt som man tillskapar läromiljöer där grundläggande mellanmänniska 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 vilja formulera egna frågor. Läraryrket handlar allt mera om att skapa

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*.

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 lärarens 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 delvis nya problem och situationer, omöjliga att definiera i förväg, utgör därför centrala inslag i en lärarutbildning. En sådan inriktning förväntas stödja

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*.

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 förväntas tolka, förstå och omsätta nya intentioner i konkret handling.²⁵ De senaste

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-

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. 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

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 *Ansvar 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.

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 behöver 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 förvän-

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

tas 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 bottenar i gemensamma reflektioner över den egna verksamheten kan dessutom befrämja utvecklingen av ett mera precist språk, det vill säga ett yrkesspråk.

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.

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.

3.3 Reflekterande arbetsätt – *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.

Läroutbildningen 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 elevens tänkande och för olika lärandemiljöer samt för vad som begränsar elevens lärande och sociala utveckling. Reflektionen medför dessutom ökad självkänedom 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 arbetsätt*.

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, liksom 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 systematiskt 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 utgångspunkt i hur olika teorier, perspektiv och metoder kan tillämpas i den pedagogis-

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

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).

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.

Till den intellektuella färdigheten hör, som en andra nivå, den *meta-kognitiva förmågan*. Exempel på lärares metakognition är egna uttalade

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; Göransson, B. (1990). *Det praktiska intellektet*. Carlsson Bokförlag; Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Övre Dalkarlsbyttan: Nya Doxa.

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 inläring och olika metoder för hur inläring kan främjas samt förmågan att kunna tillämpa detta kunskande 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 "inlärd" kunskaper, färdigheter och attityder komma till användning i framtida handlingar. Denna inriktning på lärarkompetens resulterar ofta i omfattande uppräkningslistor av olika innehållsområden (t.ex. datakunskap, trafik kunskap, miljö kunskap, 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.

Lärovermyndigheten menar att lärovermyndigheten måste stödja de blivande lärarna att verka i ett utvecklingsperspektiv på kompetens. Lärovermyndigheten 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 läroverarbetet. Det subjektiva handlingsutrymme, det vill säga lärarens subjektiva föreställningar om vad som är möjligt att genomföra, svarar inte alltid mot det faktiska handlingsutrymme. 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 professionella 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 allmäntdidaktik 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 undervisningsämnena, 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 undervisningsämnena, pedagogik, metodik, ämnesdidaktik och praktik behöver förändras när läraruppdraget förändras. Indelningen utgör en konst-

lad 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 yrkesutbildning* måste den baseras på vetenskaplig kunskap *och* beprövad erfarenhet. Detta borde i

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.

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 vetenskapligt förhållnings-sätt 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 lärarbetet 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 uppläggningsen 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 kunskapsöverande projekt – som en *kunskapspraktik*. De blivande lärarna måste få möjlighet att tillägna sig be-

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.

grepp 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

Läraryppdraget 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 lärarbetet 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 lärarbete 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 kunskapsstillägnande 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 sova 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 ämnesteoritiska 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 elevgrupperns 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 föremål för sär-

skild 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-givet-taganden (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 perspektivet upp-

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.

märksammas forskningens uppgifter att vidareföra pågående kunskapsutveckling till grundutbildningens studenter.

Metoder som berör kunskapsprocesser – t.ex. informationsökning 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 ämnesteorier. 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 och prioritera, skapa synteser mellan olika kunskapsområden.⁵² Det

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.

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

fordras ett ämne-teoretiskt 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, omarbета, 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 hänsyn till barns och ungdomars erfarenheter problematisera skolrelevant innehåll från de vetenskapliga disciplinerna.⁵⁶

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*. Höskoleverkets rapportserie 1996: 1 R.

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

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 skolämnen 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.

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 didaktik⁵⁷. Denna kunskap berör frågor om lärandets ramar, organisation och process.⁵⁸ Det gäller såväl universitetsämnet 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 samhällsliga 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 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

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.

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 arbetsätt, 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 icke-relevanta 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 ofta överbetonar den "beprovade erfarenheten" och att de saknar vetenskaplig skolning. Kritiken handlar också om att de regler, principer, metoder och arbetsätt 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,

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).

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 hävdad att hela lärarutbildningen måste betraktas som ett kunskapsöverrande 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 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

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 grundskolläraryrkesreformen. 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).

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 individens förståelse 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. Utbildningen 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

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

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 självkännet 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 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 mötetets 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 Lärarutbildningskommit-

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.

tén, 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 förvärfvas 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. Frågan

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.

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. folkskolläraernas utbildning, dvs. i seminarierna, som reglerades redan i 1862 års reglemente för folkskollärarseminarierna, skildes teori och praktik åt.⁷³ Praktiken erhöles, efter teoriinslag, vid övningskolor 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 lärarhögsko-*

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.

lan 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 samspekar 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 känneteckna 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 frågor 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 *praktisk*

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.

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 förhållningsätt till läraryrket.

Praktiken behöver utgöras av mer verklighetsanknutna upplevelser. Studenterna behöver delta i verklighetstroga 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 lärarutbildning.⁸⁰ Vid varje praktikskola (så kallad basskola) bildar drygt tio stu-

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

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

denter en basgrupp. I basgruppen kan studenterna fritt jämföra egna och andras tolkningar, perspektiv, föreställningar osv. i syfte att fördjupa den egna självkännetheten 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/elevens olikheter och växla mellan olika arbetsformer och arbetsätt. 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.

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 stu-

denten. 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/elevs 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 verklighetstroga 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 avnämarna, 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 forskarut-

bildning 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 skolorna.

- *Läroarutbildningens 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 läroarutbildningen i sin helhet.*

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

- att läroarutbildningen skall präglas av ett vetenskapligt förhållningsätt 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.

Läroarutbildningskommittén 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 läroarutbildningen i alla dess delar.

- *Läroarutbildning 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 läroarutbildningen som en organisatoriskt sammanhållen utbildning.*

När läroarhögskolorna 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 läroarutbildningsinstitutionerna 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 läroarutbildningsområdet.

Flera läroarutbildningslinjer 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 universitet och högskolor valde en organisation som i senare utvärderingar⁸² 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 utbildningsprogrammets 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 styrinstanserna som dessa parter representerar.*

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

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

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 innehållet

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

Läroverstyrelsens utredning 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 utökad 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 läroverstyrelsen.

- *Läroverstyrelsen 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.

Läroverstyrelsens utredning 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 läroverstyrelsen skapa lärare med mycket varierande kompetenser som i olika konstellationer (arbetslag, projektgrupper etc.) tillsammans klarar att lösa verksamhetens uppdrag och uppgifter.

Enligt utredningen förutsätter detta en betydligt flexiblere läroverstyrelsen 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 kompetensutveckling, 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.

Läraryrkeskommittén 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 samhällssektorer än i skolväsendet.

Läraryrkeskommitténs 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 läraryrkesutbildning och utbildade lärare som tydligare bidrar med sin professionella kompetens inom andra områden än förskolans, förskoleklassens, skolans, fritidshemmets eller vuxenutbildningens skulle, enligt kommittén, sannolikt bidra till en höjning av statusen för såväl läraryrkesutbildningen som för läraryrkesprofessionen.

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 läraryrkesutbildning och här utgör läraryrkesutbildningarnas 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 läraryrkesutbildningen krav på kompetenser som är gemensamma för alla lärare. Det är dessa kompetenser som skall utgöra en kärna av för samtliga läraryrkesstudenter gemensamma kunskaper.*

Mycket av den kritik som har riktats mot läraryrkesutbildningen 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 sägas falla på såväl de praktisk-pedagogiska institutionerna som på de ämnesinstitutioner som medverkat i utbildningen av lärare. Vidare har brister påtalats i ut-

vecklandet av förmågan till samarbete och samverkan mellan olika lärarkategorier.

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

Läraryrkesutbildningen 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 läraryrkesutbildningarna införlivades i högskolan gäller att dessa, förutom beprövad erfarenhet, också skall vila på vetenskaplig grund⁸³. 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 läraryrkesutbildningar som tillkom efter reformeringen av grundskolläraryrkesutbildningen 1988 var bl.a. att – innehållsmässigt och över tid – integrera teori och praktik i läraryrkesutbildningen 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 ungdomspedagogiska utbildningarna men visat sig vara problematiskt, bl.a. av organisatoriska och ekonomiska skäl, i läraryrkesutbildningarna för grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning. Särskilt för gymnasieläraryrkesutbildningen är

⁸³ Högskolelagen, 1 kap, 2 §

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 överförs 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 Distansutbildningskommittén⁸⁴.

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, förskoleklassens 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 avkrävt 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 status

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

som lärarutbildning åtnjuter 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 delta 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 deltar 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.

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

I all slags utbildning är lärarna en mycket viktig resurs. Detta gäller i särskilt hög grad inom läro-utbildning 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 kom-

petensen – 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.

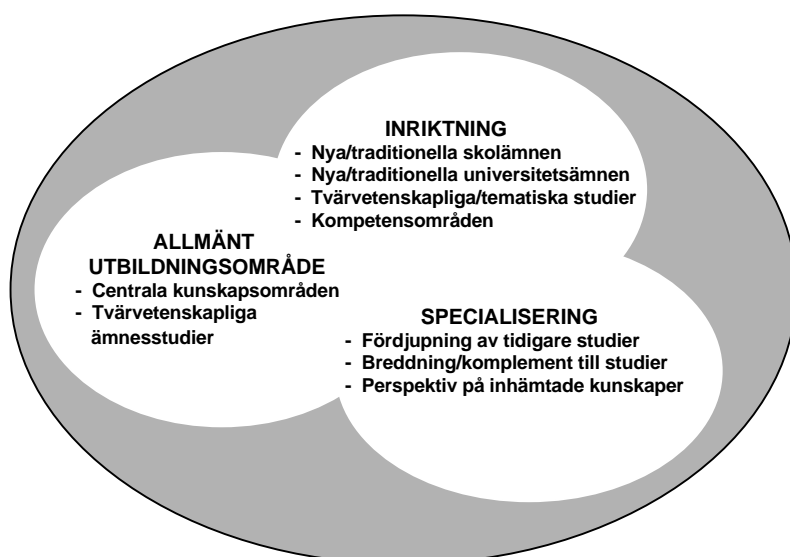
6 Läraryrket och den nya strukturen

6.1 Inledning

De utgångspunkter som redovisas i föregående kapitel har lett kommittén fram till ett förslag till förnyelse av läraryrket 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.

Läraryrkeskommittén föreslår att läraryrket och den nya strukturen 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 läraryrket 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: Läroarutbildningens 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).

Läroarutbildningskommittén 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 växelverkan

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 upplägning av och ett innehåll i en flexibel lärarytbildning som ger möjlighet för den enskilde studenten att, inom vissa ramar, själv ta ansvar för den egna yrkesutbildningens profilering. Lärarytbildningens 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 upplägning 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 lärarytbildningen 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 lärarytbildning" utvecklas jämställdhet och könsteori som kunskapsområde med särskild tonvikt på lärarytbildning. Jämställdhet och könsteori är, enligt kommittén, ett viktigt perspektiv för all lärarytbildning 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 lärarytbildningen.

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 lärarytbildning 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 lärarytbildningen och kan då behandlas som kunskapsområde.

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 lärarytbildningen att innehålla en grundläggande och för alla blivande lärare gemensam *kärna*. Detta allmänna utbildningsområde är därför obligatoriskt för samtliga lärarytstudenter 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.

Läraryrkeskommittén vill betona att läraryrket 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 individens 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*. Läraryrkeskommittén 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 läraryrket.)

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, begreppsbyggnad 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 analys 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 överenskommelser⁸⁶ 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 Salamanca-deklARATIONEN. 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. Upplägning 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.

Lärarytildningskommittén 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 samhällsfrågor. 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 lärarytbildningen 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 (sahällsorienterande ämnen) eller NO (naturorienterande ämnen). Inriktningar kan dessutom utgöras av universitetsämnen som av tradition stått utanför lärarytbildningen. 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 lärarytprofessionen – 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 lärarytbildningens 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 grund-

utbildning 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 lärdoms historia, 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

Lärarytbildningskommittén har i tidigare kapitel redovisat sin syn på betydelsen av att lärarytbildningen 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 lärarytbildningar 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

redovisar 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 Läroarutbildningskommittén 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 fördjupas 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 lärarytildningens möjligheter

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

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 grundskollärarytildning som genom riksdagens beslut (prop. 1984/85:122, UbU 31, rskr. 366) ersatte den tidigare klasslärar- och ämneslärarytildningen för grundskolan 1988/89 hade två inriktningar, nämligen mot undervisning i årskurserna 1–7 respektive mot årskurserna 4–9. Grundskollärarytildning för årskurserna 1–7 hade sin tur dels en inriktning mot matematik och naturvetenskapliga ämnen, dels en mot svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Grundskollärarytildning 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 uppläggningsen 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 lärarytbildning 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 gymnasielärarytprogrammet på vissa lärarytbildningsorter 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 lärarytstudenterna 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. Grundskollärarytutbildningen skall avse antingen yngre eller något äldre elever och ett urval av vissa ämnen i grundskolan.

Den *struktur för ny lärarytutbildning* som Lärarytutbildningskommittén föreslår innebär betydligt större möjligheter för lärarytutbildningsanordnaren 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 Lärarytutbildningskommitténs förhoppning att både högskolorna och studenterna med tiden blir allt mer benägna att utnyttja den nya lärarytutbildningens möjligheter.

Specialiseringen är enligt kommitténs bedömning det inslag i den nya lärarytutbildningen där de olika högskolorna kommer att ha det mest diversifierade utbudet. Specialiseringskurserna bör bli intressanta också för andra än lärarytstudenter 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 lärarytstudenternas val av specialisering inte begränsas till den egna högskolans utbud. Studenter

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

Den av Lärarytbildningskommittén 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 lärarytbildningen 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 en högre grad i gymnasial utbildning kan elevernas val påverka underlaget för lärarens tjänstgöring – eller, i värsta fall, elevernas val inte tillgodoses av hänsyn till lärarens 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 lärarytutbildning 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 skrivinläring 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 skrivinläring 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-/profileringsskurser 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

Uppläggningsen 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 lärarytbildningen 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 elever

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 läroarbldningen.

Den nya läroarbldningen 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. Läroarbldningskommittén 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 grundskolläroarbldningen 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 "ettämnes-examina" i dagens examensordning som föreskriver ibland mycket omfattande studier i det aktuella ämnet. Musiklärarexamen omfattande

160 poäng (varav 120 poäng musik) är en sådan liksom bildläro-, hushållsläro-, idrottsläro- och slöjdläroexamen (kräver 80 poäng i respektive ämne). Sökandetrycket till dessa utbildningar är fortfarande högre än till grundskolläroarutbildningarnas tvåämneskombinationer, trots att möjligheterna till heltidstjänstgöring i allmänhet är sämre för ettämnesläroare i dagens skolsystem.

Den nya läroarutbildningsstruktur som kommittén föreslår innebär att läroarutbildningsanordnaren kan erbjuda ett flexiblere 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 läroare 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 Läroarutbildning för arbete inom förskola, förskoleklass och fritidshem

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

Förskolläroare arbetar i dag huvudsakligen inom förskolan samt förskoleklass. Integrationen förskola-förskoleklass-grundskola medför att förskolläroare 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 läroarbldningsexamina) anger Läroarbldningskommittén 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 utbildningen

⁸⁷ Skollagen, 2 kap. 3§.

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 befast 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 omfattning. I skilda dokument har inslag av det som kallats förskolepedagogik

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.).

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 lärarytbildning 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 lärarytbildningen.

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.

Lärarytbildningskommittén 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 fritidshemmets 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 kompanjonläraryskap 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 for 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 utbildnings-traditioner, byggd på omsorg och lärande och baserad på en helhetssyn i utbildningspolitiken, förutsätter, enligt Läroarutbildningskommittén, 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 läroarutbildningsstrukturen 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 läroarutbildningsprogram.

Modersmåslärare

Mellan 1977 och 1988 utbildades modersmåslärare på hemspråks-läroarlinjen, som omfattade 80 poäng och gav behörighet att undervisa endast i modersmålet. I dag är modersmålet ett av de ämnen som kan väljas på grundskolläroarprogrammet, 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 grundskolläroarprogrammet, dels att sökande skall med godkänt resultat ha genomgått språkprov i svenska och modersmålet. Det finns mycket som talar för att modersmåslärare skall undervisa även i ett eller flera andra ämnen. De enskilda modersmåsläroararnas tjänstgöring är mera osäker än de flesta andra läroars, eftersom elevunderlaget snabbt kan förändras. Ofta finns inte tillräckligt elevunderlag för en heltidstjänst. Skolans allmänna intentioner att få fler läroars med invandrarbakgrund förverkligas snabbt om modersmåsläroars undervisar också i andra ämnen än modersmål.

Sedan 1993 har det emellertid funnits så få sökande till modersmåls-inriktningen inom grundskolläroarprogrammet 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 modersmåls-
lärare.

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. Där-
emot har de vanligtvis sådana kunskaper att de uppfyller språkraven i modersmålet. Hos dem som bott länge i landet varierar däremot färdigheten i svenska språket alltifrån nästan inga kunskaper alls till nästan en infödd 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 modersmåls-
lärare 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 modersmåls-
lärare 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.

Lärarytbildningskommittén 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 utbildnings-
området och inriktningen mot undervisning i modersmål och studiehand-
ledning 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 modersmållärare 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 modersmållärare. Endast ca 300 har genomgått hemspråklärlinjen och drygt 100 har behörighetsförklarats av Skolöverstyrelsen.⁹³ Av de 1 600 övriga modersmållärarna har närmare 400 annan utländsk eller svensk lärarytbildning. 800 saknar lärarytbildning och 400 har s.k. annan behörighet, dvs. oftast längre erfarenhet av tjänstgöring som lärare.

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

Lärarytbildningskommittén föreslår att regeringen uppdrar åt någon eller några högskolor att anordna särskilda kurser för modersmållärare 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 modersmållärare.

⁹³ Omkring 1 200 personer har genomgått hemspråklärlinjen 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 specialisering 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

Läroarutbildningskommittén skall enligt direktiven analysera vilka krav som skall ställas på läroarutbildningen 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 arbetsätt skulle kunna befrukta undervisningen även i andra skolformer.

Kunskapslyftskommittén har behandlat frågan om det finns speciella vuxenpedagogiska/vuxenmetodiska arbetsätt 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 inläring 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.

Läroarutbildningskommittén, 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.

Lärarytbildningskommittén 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 lärarytbildning för folkhögskolans behov. Lärarytbildningskommittén föreslår inte några ändringar i den utbildningen. Kommittén redovisar i kapitel 8 förslag till examensbeskrivning för folkhögskollärarytexamen. Den skiljer sig endast språkligt från dagens.

6.10 Pedagogiska profileringar

Enligt regeringens direktiv skall Lärarytbildningskommittén behandla frågor om lärarytbildning för olika pedagogiska profileringar.

Begreppet *profilering inom lärarytbildning* 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. Lärarytbildningskommittén har, som framgått ovan, valt att föreslå *en* sammanhållen lärarytbildning med en struktur som medger att studenten profilerar sin lärarytbildning mot olika ämnen, tvärvetenskapliga ämnesstudier och kompetensområden genom valet av inriktning och specialisering.

Kommitténs förslag till struktur för den nya lärarytbildningen 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 läraryrket. Härigenom får studenterna möjlighet att betrakta olika pedagogiska eller metodiska profiler ur skilda perspektiv och reflektera över dessa skillnader.

Det skall av examensbeviset framgå val av inriktning och specialisering samt för vilken undervisning läraryrket 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 Läraryrket och dess utbildning och förslag:

Läraryrket och dess utbildning föreslår:

- en ny struktur för läraryrket 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 statuskillnaderna 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 yrkesämnena

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 gymnasie-lärargruppen går mellan lärarna i allmänteoretiska ämnen och dem i yrkesämnena. 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.

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

- Undervisningen i yrkesämnena 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 kärnämnena, vilket leder till närmare kontakter mellan lärare och elever. Till detta bidrar också att många lärare i yrkesämnena har samma elevgrupp under många lektioner. Lärarens sociala roll får därför stor betydelse.
- Lärare i yrkesämnena har vanligen större undervisningsvolym och lägre lön än den genomsnittliga 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 läraranställning 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 delta 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 lärargrupperns 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 Omvårdnadsprogrammet. 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 omvårdnads-lärarna, som alla har sjuksköterskeexamen eller motsvarande med minst tre års högskolestudier bakom sig. Det nyttillkomna 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 restaurangprogrammet. För vissa ämnen/ämnedområden 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. Kombinationen 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 Energi-programmet, 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

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

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. 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.

⁹⁷ (inkl. 29 vt i Göteborg)

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 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 gymnasieläro-utbildning i yrkesämnen. Vid de tre-fyra antagningstillfällen då det nya antagningskravet gällt har tolkningen i stort sett varit att det skall vara kurser i det fackinriktade 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. Läro-utbildningskommittén 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 läro-studenterna 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

⁹⁸ Högskoleförordningen. Bilaga 2 - Examensordning. 15. Gymnasieläro-examen

fackteoretiska kunskaper, där materialkunskap, hållfasthetsberäkning och liknande förs till en högre nivå. Högskolestudierna kommer alltså att innebära att en högre "fackteoretisk" kompetens tillförs.

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 statuskillnader 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 yrkeserfarenhet 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 högskoloutbildning 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.

Läro- och utbildningskommittén 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 skraddarsydd som underlag för en lärarutbildning i yrkesämnen. Utbildningen har dock för närvarande inte tillräcklig volym för att kunna lösa brist-situationen 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 delta i kvalificerad yrkesutbildning krävs genomgången 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 yrkesbefarna 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 programriktningar 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 högskoleingenjör, yrkesteknisk högskola och kvalificerad eftergymnasial

⁹⁹ 23 § Förordning (1996:372) om en försöksverksamhet med viss kvalificerad yrkesutbildning.

yrkesutbildning. Alla tre utbildningarna är enligt kommitténs bedömning lämpliga som påbyggnad på gymnasial utbildning för den som önskar söka till utbildningen av lärare för yrkesämnena. 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 yrkesämnena

Kommittén har i kapitel 3 Det nya läraruppdraget redovisat de kompetenser som alla lärare bör ha. De gäller således också lärarna i yrkesämnena. Det kommittén framhållit om lärarutbildningarnas uppdrag (kapitel 4) och om den nya lärarutbildningens struktur (kapitel 6) är relevant också för lärarna i yrkesämnena.

Även lärarna i yrkesämnena 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 statuskillnader 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 kärnämnena och lärare i yrkesämnena skall kunna samverka.

I likhet med alla övriga lärarstudenter skall de studenter som ämnar bli lärare i yrkesämnena anknyta studierna i det allmänna utbildningsområdet till sina ämnen/ämnesområden.

För att bli lärare i yrkesämnena 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
- För det andra bör det krävas omfattande yrkeserfarenhet. Lärarutbildningskommittén har övervägt ett förslag om att kravet på yrkes-

¹⁰⁰ SOU 1998:165 Validering av yrkeskunskaper från utländska utbildningar.

erfarenhet 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 yrkesämnen 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 yrkeslärares 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 gymnasieläroexamen 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.

Läroarbetsutbildningskommittén 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 tillämpbar 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 lands-ting skall sträva efter att för undervisningen i gymnasieskolan, gymnasial vuxenutbildning och påbyggnadsutbildning anställa lärare som har forskarutbildning.

7.10 Sammanfattning av Läraryrkesutbildningskommitténs 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 läraryrkesutbildning. 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 faktesoretisk inriktning av relevans för yrkesområdet och antingen vara genomförda före antagningen till läraryrkesutbildningen eller ingå i läraryrkesutbildningen. Lärarexamen kommer således för lärare i yrkesämnen att omfatta minst 120 poäng.
- Personer som tjänstgjort som lärare i yrkesämnen utan att ha läraryrkesutbildning bör få tillgodoräkna högst två år som yrkeserfarenhet vid ansökan till läraryrkesutbildning.
- Läraryrkesutbildning 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 läraryrkesutbildning 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 måldokumenterna 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 övrigt del). För lärarutbildningarna innebar examensbeskrivningarna dessutom en avsevärd ”kondensering” jämfört med tidigare dokument, samt en harmonisering med övriga utbildningars styrdokument.

Kommittén ser ingen anledning att frånga 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 avnämarna att rätt

introducera och utnyttja de nya lärarna på basis av deras olika kompetensprofiler.

Läraryrkomben 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 antagnings-systemet, 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. Höskoleverkets rapport¹⁰²) 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 läraryrkomb medför på ett antal punkter stor lokal frihet och därmed krav på att varje lärosäte systematiskt svarar för uppföljning och utvärdering. Höskoleverkets olika utvärderings- och kvalitetssäkringsinsatser, som kommittén uppfattar som mycket betydelsefulla för att läraryrkomben skall kunna utvecklas, behöver kompletteras med mera systematiska uppföljningar och utvärderingar lokalt.

Med *uppföljning* avser kommittén den regelmässiga och fortlöpande insamling av information om läraryrkomben som gör det möjligt att följa hur den utvecklas, dvs. en mer löpande kontroll av hur läraryrkomben fungerar utifrån de indikatorer som ges i verksamhetens normala informationsflöde. *Utvärdering* uppfattar kommittén som en mer djupgående och systematisk undersökning inom olika delar av läraryrkomben. Utvärdering bör också syfta till förändring och utveckling.

¹⁰² Examensmål för lärarexamina – ett regeringsuppdrag. HSV rap. 1997:36 R, s. 37–38.

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, högskolelärares förhållningssätt och kompetens, deras förhållning 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

Uppläggningsen 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 följer måldelen som utgörs av 2–8 målformuleringar som redovisar vad studenten skall ha (förvärvat, utvecklat, tillägnat sig kunskaper om) för att

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.

erhålla examen. För vissa examensbeskrivningar finns också vissa övriga föreskrifter.

Den nya examensbeskrivningen för lärare föreslås således innehålla ett avsnitt om omfattning, en måddel 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. Modersmåslärare 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 yrkesämnena 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 yrkesämnena i gymnasial utbildning. Av kapitel 7 (Utbildning av lärare i yrkesämnena) 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

Läraryrkesutbildningskommittén 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 läraryrkesutbildningen 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

Läroverkskommittén 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. Läroverkskommittén 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

¹⁰⁵ Högskoleverket (1997, s. 35).

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 styrdokumentet 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, forskollärare och fritidspedagoger: ”Kommuner och landsting är skyldiga att för undervis-

ningen 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 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 sam-

¹⁰⁶ Skollagen, 2 kap. 3§.

hällskunskap. 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 högskolelagen¹⁰⁷)

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 elever¹⁰⁸,
- 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:

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.

- 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 före-

slår 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 högskolelagen¹⁰⁹)

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 studieförbunds förlagd del av utbildningen.

I examensbeviset skall anges för vilken undervisning utbildningen är avsedd.

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9§ i högskolelagen¹¹⁰)

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 samhällseliga 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 grupper 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 förlovar 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 kvarsitning.

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/specialläraren.

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. Specialpedagogik är

¹¹¹ SOU 1978:86 1974 års lärarutbildningsutrednings betänkande ”Lärare för skola i utveckling” (LUT), s. 279.

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 genomgången 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 förmår inte alltid att

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.

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 segregation. 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 inlärningsituation, 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-/hörselläroverutbildningen 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. Läroverutbildningskommittén 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 grundskolläroverutbildning 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 grundskolläroverutbildningen skall permanentas.

Inom den nu gällande inriktningen "syn" ryms både en läroverutbildning för blinda/synsvaga elever och en utbildning för personal, främst ögon-

¹¹⁴ SOU 1998:66 Funktionshindrade elevers situation i skolan (FUNKIS).

sjuksköterskor 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 resurstilldelning hade under samma tidsperiod däremot inte minskat i samma utsträckning.

¹¹⁵ Se Skolverkets webbplats <http://www.skolverket.se>.

¹¹⁶ Skolan. Jämförelsetal för skolhuvudmän 1997, årsrapport. Rapport 134. Skolverket, 1998.

Enligt Skolverkets attitydundersökning¹¹⁷ 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

Läroverksamhetskommittén 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 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 sam-

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.

arbetar 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 arbetssätt utvecklas inom arbetsenhetens ram. Varje elev skall ha rätt att få delta i skolans arbete utifrån sina förmågor, sina erfarenheter och kunskaper i

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).

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.

Läroverksamhetskommittén 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 överenskommelser¹²⁵, som Sveriges handikappolitik och våra läroplaners övergripande mål vilar på, har haft svårt att få genomslag i skola och inte minst i lärarutbildning. Läroverksamhetskommittén 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 – Salamanca-deklarationen.

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 om-

¹²⁶ Skolverket, 1998. Elever med behov av särskilt stöd.

fatta 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.

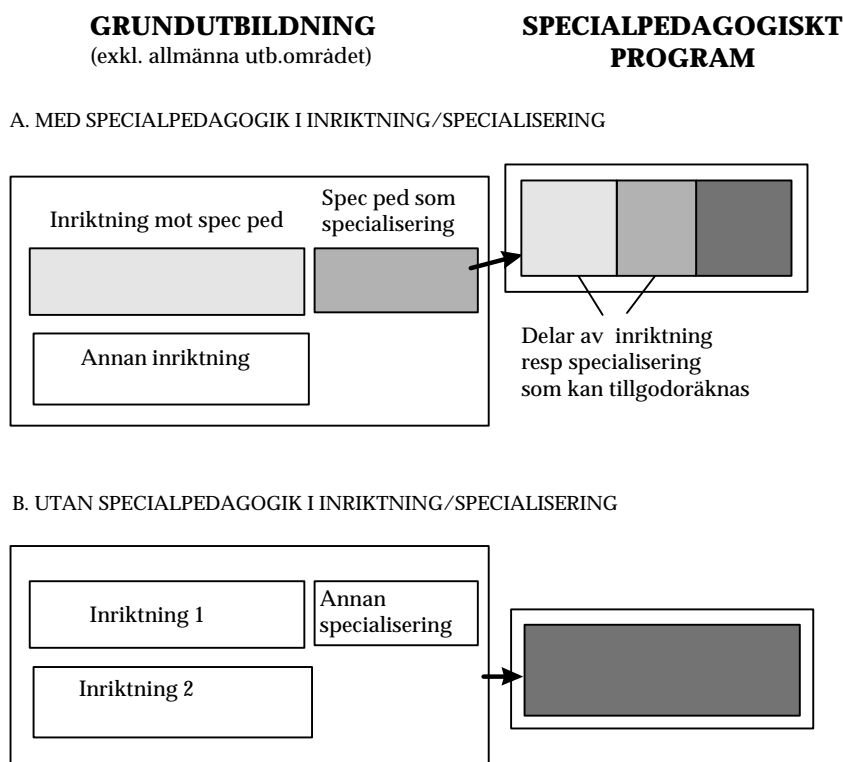
Alla lärare behöver t.ex. kunskaper om den sociala gemenskapens betydelse för individens utveckling och hur man kan arbeta med gruppen för att stimulera alla individers lärande och utveckling i en gemenskap med andra. Alla lärare bör därför ha kunskaper om hur man skapar goda förutsättningar för både 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 undervisningsämnena.

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 kommittén 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

Läraryrketskommittén 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 ar-

betslagets 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.

Läroverksamhetskommittén 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 dövläro-utbildning 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 kunskapsområden bör spe-

cialiseringskurserna 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 FUNKIS¹²⁷, 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 specialise-

¹²⁷ SOU 1998:66 Funktionshindrade elevers situation i skolan (FUNKIS).

ring 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/rehabilitering¹²⁸ 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

Läroverstyrelsens utredning 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

Läroverstyrelsens utredningskommitté 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.

Läroverstyrelsens utredningskommitté 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. Läroverstyrelsens utredningskommitté 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 läroverstyrelse som utredningskommittén 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 rektorer¹²⁹ 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 syo-funktionärer, men också psykologer, militärer, civilingenjörer och socionomer förekom bland de nya skolledarna. Kommunernas fortsatta omorganiseringar har medfört att framförallt förskolläraryrket 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 sjuttio-talet 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 uppläggningsen hade flera motiv. Utbildningen var obligatorisk för rektorer som anställdes, vilket innebar att den inte skulle komma att tjäna som kvalifikationsgrund för befattningen. I utbildningen betonades att lärandet skulle ske genom att skolledarnas egna erfarenheter lyftes fram till bearbetning. Nya kunskaper konstruerades av deltagarna, varför man

¹³⁰ Under åren 1976–1992 utbildades mer än 7 000 skolledare i den tvååriga Skolledarutbildningen.

undvek att använda akademins traditionella litterartunga 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 skrivelse¹³¹ från Svenska Kommunförbundet till Lärarutbildningskommittén. Kommunerna har huvudmannaskapet för skolans drift, liksom det fulla arbetsgivaransvaret för lärarna. Ansvaret för att den enskilda skolan uppfyller de nationella målen åvilar rektorn. Det medför t.ex. att landets kommuner svarar för

¹³¹ Svenska Kommunförbundet (1999). Kompetensprofil för ledare i skolan. Skrivelse till Lärarutbildningskommittén.

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 första området (skolans mål) avser bl.a. nationella mål för skolan, skolans roll i samhället, skolans ansvar att främja och utveckla ett demokratiskt

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.

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 Göteborg¹³⁵, 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 förtrodda 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 för skolledarskap. The National Policy Board of Educational Administration kritiserade dessa utbildningar bland annat för att ha ett irrelevant, föga utmanande

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.

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 styrdokumenterna. Denna yrkesstödande 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 anpas-

sas 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 fortsättningsvis bedrivas så att ett erfarenhetsbaserat lärande utgör en viktig komponent i utbildningssatsningen.

¹³⁷ SKOLLEDARNA. (1999). Skolledarutbildning. Skrivelse till Lärarutbildningskommittén.

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 rektoreernas 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, uppläggningsen 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 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 litteratursumma (vanligen 200 sidor per högskolepoäng).

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.

Erbjud rektorer att ta examen

Läroverksamhetskommittén 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 bedrivs 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. Läroverksamhetskommittén väljer att benämna den *skolledar-examen*.

Skolledarexamen – en länk i en långsiktig kompetensutveckling

Läroverksamhetskommittén 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 samspelefförståelse. 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 kvalificerad 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

Läroverutbildningskommittén 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 läroverutbildningen – men också med olika forskningsverksamheter.

Det nya ämnets utveckling

Framväxten av ett ämne inom akademien 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.

Genom att inrättas som ett självständigt ämne inom högskolan kan ämnet vidga sitt intresse, så att inte bara organisationsledarskapet står i

¹⁴⁰ Sörhuus, E. (1999). Förslag till utbildning av skolledare. PM inom Läroverutbildningskommittén.

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 Högsolan 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 högskolepoäng. 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 resurssnåvt 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 universitetet i Uppsala och Örebro) och vid universitetet 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 vidare forskningssuppbyggnad om ledarskap inom skolområdet. Regeringen bör då inbjuda universitet och högskolor till att konkurrera om dessa medel med syftet att utveckla nya forskningsmiljöer och forskningsprogram 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 Lärarytbildningskommitténs bedömning och förslag

Lärarytbildningskommittén 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.

Läraryrkesutbildningskommittén föreslår att Skolverket uppdrar åt universitetet 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 utbildning 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 utbildning. 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 utbildning är ett centralt inslag eller utgör den huvudsakliga verksamheten. För att lösa detta dubbla krav föreslår Läraryrkesutbildningskommittén 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.

Läraryrkesutbildningskommittén 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, fritidshemmets 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.

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 länskolnämnderna. 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. Länskolnämnderna 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 skapandet och vidmakthållandet av en likvärdig skola för alla – se till att

¹⁴¹ Vad är fortbildning bra för? 1992. Skolverkets rapport nr 1.

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 initiativet 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.

Högskolorna erbjuder kurser som skolorna skickar sina lärare på. Det kan handla om seminarier eller kurser inom nationellt prioriterade områden. En mer omfattande poänggivande kurs på högskolan kan inne-

¹⁴² 2 kap. 7 § skollagen.

bära 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 fortbildningsinsatser 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 inläring, 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 2000¹⁴³ 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 kommer 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.

¹⁴³ Uppföljning av avtal 2000. U 2 av STIBRA SKOLKONSULT 1999-04-06.

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-, kvalitets-säkrings- 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

¹⁴⁴ STÖK 98; Intern rapport om Skolverkets arbete med bidrag till insatser för kompetensutveckling 1998.

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 arbetsätt
- 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.

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 ur-

val 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 %.

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 kontaktföra 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

¹⁴⁵ Stencil; Clas Jackert, SEVENCO, oktober 1996.

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 tillfällen¹⁴⁶ 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 ettämnslärare 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 grundskolläraryxamen 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. Projektet skulle utgå från den inriktning av skolutvecklingen som regeringen angav i Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet (skr. 1996/97:112). Medlen skulle utbetalas som ett engångsbelopp men kunna användas för projekt som pågår under en längre period, kanske 2–3 år.

Skolminister Ylva Johansson lyfte i sin inbjudan bl.a. fram den förnyade lärarrollen och behovet av ökad social kompetens, av didaktisk kompetens och också av en djupare teoretisk kompetens. Utvecklingsprojektets syfte skulle vara ”att finna vägar att teoretisera och verbalisera läroprocesserna och det tysta lärarkunnandet som i förlängningen kan leda till vetenskapligt arbete. Det är önskvärt att projekten leder till kvalificerad reflekterande dokumentation kring lärares vardagliga arbete.” Av ansökan skulle framgå vilken högskola och/eller pedagogiskt centrum som skolan önskade samarbeta med samt också samarbetets innehåll.

Ca 1 200 ansökningar hade kommit in då ansökningstiden gick ut den 16 januari 1998. Det sammanlagda beloppet som ansökningarna avsåg var 800 mkr Bortåt 20 % av landets skolor hade ansökt om medel.

I ansökningarna gav skolorna uttryck för ambitionen att skolutveckling och kompetensutveckling går hand i hand. Skolorna redovisade ett behov av samverkan mellan lärarna i skolan och över ämnesgränserna. Att göra studiebesök på andra skolor, att auskultera hos varandra, utvärdera varandra, få handledning av högskolan eller ta del av seminarier från högskolan är andra exempel på nya former och innehåll 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 *varför* i undervisningssituationen. Slutligen efterfrågades också i ansökningarna utbildning i dokumentation och utvärdering.

I Utbildningsdepartementets arbete med att bedöma ansökningarna deltog Svenska Kommunförbundet, Lärares 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 sarskolan.

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 multimediatator 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 gymnasieskolan.

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, lands- ting, 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 verkssamma 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 inställda 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.

Läraryrketskommittén har i de tidigare kapitlen utförligt redovisat sina överväganden om vilka nya kompetenser som behövs i skolan – och konsekvenserna därav för läraryrket. 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 läraryrket 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 läraryrketskommittén utvecklats från att vara individorienterad till att bli skolorienterad. Läraryrketskommitténs 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 läraryrkesstrukturen

Den struktur för ny läraryrket 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. Läraryrkesstrukturen gör det möjligt att ut-

öka 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 individens 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 efter sökta 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 verk samma 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

Läraryrskommittén har ovan betonat att lärares kompetensutveckling är en del av läraryrskommittén. 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.

Läraryrskommittén 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

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.

Föreslagen lydelse

2 kap.

7 §

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 ny-examinerade 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 regleringsbrev.

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 förfogande, 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 inrym-

mas 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 utvecklingsåtgärder med särskilda resurser förtas om det förekommer många samtidigt. De särskilda medlen bör inte heller uppmuntra till alltför kortsiktiga satsningar.

11.6 Sammanfattning av Lärarytbildningskommitténs bedömning och förslag

- Lärarytbildningskommittén 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 uppdraga 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 förts om många satsningar förekommer samtidigt; särskilda satsningar bör samordnas och följas upp.