

Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor

Del I: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning

Denna rapport redovisar resultaten från utvärderingen av den nya lärarutbildningen, och ingår i Högskoleverkets uppdrag att under en sexårsperiod med början år 2001 utvärdera alla utbildningar vid svenska universitet och högskolor som leder till kandidat-, magister- eller yrkesexamen.

Rapporten *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor* publiceras i tre delar:

Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsgranskning
Del 2: Lärosättesbeskrivningar och bedömningar
Del 3: Särskilda studier

För att få största möjliga utbyte av rapporten rekommenderar bedömargruppen att läsaren tar del av rapportens del 1 före del 2

Högskoleverket • Luntmakargatan 13 • Box 7851, 103 99 Stockholm
tfn 08-563 085 00 • fax 08-563 085 50 • e-post hsv@hsv.se • www.hsv.se

Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor

Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning

Utgiven av Högskoleverket 2005

Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R

ISSN 1400-948X

Innehåll: Högskoleverket, utvärderingsavdelningen, **Ann-Britt Gabrielsson**

Formgivning: Högskoleverkets informationsavdelning

Tryck: Tryckeri, Ort, mars 2005

Tryckt på miljömärkt papper

Innehåll

Sammanfattning	5
Högskoleverkets beslut	7
Högskoleverkets reflektioner	11
Sammanfattande omdömen och rekommendationer	12
Reformens utgångspunkter och genomförande	14
Läraryrskategoriernas olika delar	14
Studenternas situation	17
Forskningsanknytning	18
Det särskilda organet för läraryrskategorierna	19
Anpassning till Bologna-processen	20
Utgångspunkter och tillvägagångssätt	21
BEDÖMARGRUPPENS RAPPORT	25
Missiv	27
Sammanfattande inledning	29
Den nya läraryrskategorierna – en bakgrund	33
Identifierade problem i läraryrskategorierna	33
En ny läraryrskategoriernas utredning	38
Implementering av den nya läraryrskategorierna	42
Sammanfattande kommentar	45
Den nya läraryrskategoriernas uppbyggnad	47
Kapitlets uppläggning	47
Högskolelagen	47
Högskoleförordningen	47
Propositionen ”En förnyad läraryrskategorierna” (prop 1999/2000:135)	50
Sammanfattande kommentar	55
Högskoleverkets regeringsuppdrag	57
Two olika regeringsuppdrag	57
Sammanfattande kommentarer	61
Bedömargruppens arbete	63
Utvärderingens uppläggning och genomförande	63
Möjliga typer av bedömning	67
Begränsningar i generaliserbarhet	71
Sammanfattande kommentarer – ett komplext uppdrag	73

Lärarprogrammets omfattning vid olika lärosäten	75
Lärosäten med examensrätt	75
De lärosätesspecifika utbildningsuppdragen	77
Utbudet av inriktningar och specialiseringar	81
Lärare av olika kategorier inom lärarutbildningen	82
Sammanfattande kommentarer	87
En reform som har skapat varierande uppläggnings med varierande innehåll	89
Implementeringen av reformen	90
Det tvingande i reformen	91
Det allmänna utbildningsområdet	92
Inriktningarna	99
Den verksamhetsförlagda utbildningen	106
Det särskilda organet	114
Ökad valfrihet för lärosäten och för studenter	120
Några iakttagna effekter av det nya regelsystemet	123
Sammanfattande kommentarer	126
Om kvalitet och förutsättningar för kvalitet	129
Lärarresurser, lärarkompetens och kompetensutveckling	129
Studentrekrytering	131
Forskningsanknytning och vetenskaplig grund	132
Progression, kravnivåer och ansvaret för den professionella förkovringen	143
Måluppfyllelse – en stickprovskontroll	149
Kvalitetssäkring genom uppföljningar och utvärderingar	156
Sammanfattande kommentarer	160
Slutsatser och rekommendationer	163
Nya utmaningar	163
En hektisk implementeringsfas	164
Rekommendationer	167

Sammanfattning

Denna rapport visar resultatet av den utvärdering av den nya lärarutbildningen och den uppföljning av lärarutbildningsreformen som Högskoleverket har låtit genomföra under år 2004. Utvärderingen ingår i verkets uppdrag att under sex år kvalitetsgranska all högskoleutbildning i Sverige.

En extern bedömargrupp med svenska och nordiska sakkunniga samt representanter för yrkesliv och lärarstudenter har anlåtats för detta uppdrag.

Rapporten publiceras i tre delar.

Del 1: *Reformuppföljning och kvalitetsgranskning* innehåller Högskoleverkets beslut och reflektioner samt bedömargruppens rapport.

Bedömargruppens rapport inleds med en sammanfattning av bakgrunden till och uppbyggnaden av den nya lärarutbildningen och Högskoleverkets uppdrag samt bedömargruppens arbete med granskningen och lärarprogrammets omfattning vid lärosätena. Gruppen finner att lärosätenas tolkning av reformen bidragit till att skapa utbildningar med varierande uppläggningar och varierande innehåll.

Vidare diskuterar bedömargruppen kvalitet och förutsättningar för kvalitet i utbildningen. De konstaterar i avsnittet om lärarresurser, lärarkompetens och kompetensutveckling att merparten av de lärare som undervisar, handleder och examinerar studenterna är adjunkter som i regel inte är forskarutbildade. De lärare som har den mest kvalificerade vetenskapliga utbildningen, t.ex. professorerna, återfinns ytterst sparsamt inom lärarutbildningen. Den nya lärarutbildningen ger vidare studenterna stor valfrihet att forma sin utbildning och att själva ta ansvar för sin egen utveckling vilket ställer stora krav på dem.

Forskningsanknytning och vetenskaplig grund, progression, kravnivåer och ansvaret för professionell förkovran, måluppfyllelse, kvalitetssäkring genom uppföljningar och utvärderingar samt studenternas medverkan och delaktighet tas upp. Bedömargruppen avslutar sin rapport med att summera sina slutsatser i rekommendationer till Högskoleverket och till lärosätena.

Högskoleverkets reflektioner inleds med sammanfattande omdömen och rekommendationer till regeringen och lärosätena samt de åtgärder

verket kommer att vidta inom ett år. De områden Högskoleverket valt att särskilt reflektera över är reformens utgångspunkter och genomförande, lärarutbildningens olika delar, dvs. allmänt utbildningsområde och inriktningar, den verksamhetsförlagda utbildningen, studenternas situation, forskningsanknytningen, det särskilda organet för lärarutbildningen samt lärarutbildningens anpassning till Bolognaprocessen.

Högskoleverkets beslutar, med utvärderingen som underlag, att följa upp bedömarens och verkets rekommendationer till lärosätena i en förnyad utvärdering om två år. Vidare innebär beslutet att Högskoleverket, inom ett år, skall granska det särskilda organets ansvar och befogenheter inom ramen för sin tillsyn, hur lärosätena garanterar att gemensamma centrala kunskapsområden, t.ex. läs- och skrivutveckling, prov, betyg, bedömning och utvärdering, behandlas i lärarutbildningen, stickprovsmässigt undersöka kvaliteten på examensarbetena samt genomföra en särskild studie av examinationsformerna inom lärarutbildningen.

Del 2: *Lärosätesbeskrivningar och bedömningar* beskriver situationen inom lärarutbildningen vid Uppsala universitet, Lunds universitet, Göteborgs universitet, Umeå universitet, Linköpings universitet, Luleå tekniska universitet, Karlstads universitet, Växjö universitet, Örebro universitet, Högskolan i Borås, Högskolan Dalarna, Högskolan i Gävle, Högskolan i Halmstad, Högskolan i Jönköping, Högskolan i Kalmar, Högskolan Kristianstad, Högskolan i Trollhättan/Uddevalla, Idrottshögskolan i Stockholm, Konstfack, Kungl. Musikhögskolan i Stockholm, Lärarhögskolan i Stockholm, Malmö högskola, Mitthögskolan, Mälardalens högskola och Södertörns högskola under våren och hösten 2004 samt lärarsituationen under år 2003. Bedömarens återger sina intryck efter att ha granskat självvärderingen med bilagor, tagit del av resultaten av de särskilda studier som genomförts i anslutning till utvärderingen samt besökt utbildningen under en dag. Varje beskrivning och bedömning avslutas med ett antal rekommendationer till lärosätet.

Del 3: *Särskilda studier* redovisar fyra av de studier som Högskoleverket låtit genomföra i anslutning till utvärderingen och som ingår i underlaget för bedömarens beskrivningar och bedömningar i del 1 och 2.

Högskoleverkets beslut

Rektorer vid berörda lärosäten
enligt sändlista

Utvärderingsavdelningen
Ann-Britt Gabrielsson
BESLUT
2005-03-21
Reg.nr 643-2678-03

Utvärdering av den nya lärarutbildningen och uppföljning av reformen

Högskoleverket beslutar att följa upp bedömgruppens och verkets rekommendationer i en förnyad utvärdering om två år. Om det då visar sig att allvarliga brister kvarstår, kommer verket att ifrågasätta examensrätten för de lärosäten som inte uppfyller kvalitetskraven. Ett ifrågasättande innebär att lärosätet inom en viss tid skall avhjälpa bristerna. I annat fall återkallas examensrätten.

Vidare beslutar Högskoleverket att inom ett år

- granska de särskilda organens ansvar och befogenheter inom ramen för sin tillsyn,
- granska hur lärosätena garanterar att gemensamma centrala kunskapsområden, t.ex. läs- och skrivutveckling, prov, betyg, bedömning och utvärdering, behandlas i lärarutbildningen,
- stickprovsmässigt undersöka kvaliteten på examensarbetena samt
- genomföra en särskild studie av examinationsformerna inom lärarutbildningen.

Högskoleverket beslutar rekommendera regeringen att

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

Högskoleverket beslutar rekommendera lärosätena att

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

Beslut i detta ärende har fattats av universitetskansler Sigbrit Franke efter föredragning av projektledare Ann-Britt Gabriellsson i närvaro av avdelningschef Ragnhild Nitzler och kanslichef Lennart Ståhle.

Sigbrit Franke

Ann-Britt Gabriellsson

Kopia
Utbildnings- och kulturdepartementet
Bedömarna

Sändlista

Rektor vid

- Uppsala universitet,
- Lunds universitet,
- Göteborgs universitet,
- Umeå universitet,
- Linköpings universitet,
- Luleå tekniska universitet,
- Karlstads universitet,
- Växjö universitet,
- Örebro universitet,
- Högskolan i Borås,
- Högskolan Dalarna,
- Högskolan i Gävle,
- Högskolan i Halmstad,
- Högskolan i Jönköping,
- Högskolan i Kalmar,
- Högskolan Kristianstad,
- Högskolan i Trollhättan/Uddevalla,
- Idrottshögskolan i Stockholm,
- Konstfack,
- Kungl. Musikhögskolan i Stockholm,
- Lärarhögskolan i Stockholm,
- Malmö högskola,
- Mitthögskolan,
- Mälardalens högskola och
- Södertörns högskola

Högskoleverkets reflektioner

Högskoleverket vill tacka bedömargruppen för ett mycket omfattande och väl genomfört arbete. Bedömargruppens rapport utgör en god analys av den nya lärarutbildningen när det gäller starka och svaga sidor i reformen 2001 och dess genomförande. De särskilda studier som genomförts inom ramen för utvärderingen har bidragit till att fördjupa utvärderingen på väsentliga punkter och har kunnat utnyttjas för att dra viktiga slutsatser. Rapporten ger en klar bild av kvaliteten i verksamheten såsom den utvecklats fram till och med hösten 2004. Det är Högskoleverkets förhoppning att den kan bidra till fortsatt utveckling av de berörda utbildningarna och vara till nytta för beslutsfattare på olika nivåer, lärare och studenter vid lärosätena samt kommunerna.

Bedömargruppen visar att den korta tiden mellan formellt beslut om reformen och utbildningens start ledde till svårigheter för lärosätena när det gäller att utforma organisation, ledning och innehåll i den nya lärarutbildningen. Implementeringsfasen uppfattades som påfrestande. Vid granskningen upptäckte bedömargruppen många och graverande brister. De problem som bedömargruppen påtalat är allvarliga och mer eller mindre omfattande vid olika lärosäten.

Högskoleverket anser att snabba och kraftfulla åtgärder omedelbart måste sättas in och förutsätter att såväl regering som lärosäten och kommuner skyndsamt agerar. Högskoleverket avser att redan inom det närmaste året vidta en rad åtgärder. Samtliga lärosäten kommer att uppmanas att inkomma med en skriftlig redovisning över hur de garanterar att för läraryrket centrala kunskapsområden behandlas i utbildningen. Högskoleverket kommer vidare att i särskilda studier granska dels examensarbetenas kvalitet, dels examinationsformerna och hur de påverkar undervisning och inlärning.

Högskoleverket kommer att följa upp resultaten i den nu genomförda granskningen genom en förnyad utvärdering om två år. Om det då visar sig att allvarliga brister kvarstår, kommer examensrätten att ifrågasättas för de lärosäten som inte uppfyller kvalitetskraven.

Sammanfattande omdömen och rekommendationer

En av reformens bärande idéer gäller studenternas fria val av kurser och inriktningar och lärosätenas flexibilitet i utbud av kurser och inriktningar. Denna frihet och flexibilitet har lett till att det blivit svårt för lärosätena att skapa en naturlig progression för studenterna i utbildningen. Statens möjligheter att styra lärarutbildningen har också minskat.

Den komplicerade strukturen med allmänt utbildningsområde, många olika inriktningar och specialiseringar, kombinerat med verksamhetsförlagd utbildning, och krav på examensarbete gör utbildningen svåröverskådlig. Studenternas behov av studievägledning blir stort. Flera lärosäten har avsatt otillräckliga resurser för denna, vilket bidragit till att studenterna gör orealistiska val som minskar deras möjlighet att få arbete.

Det allmänna utbildningsområdet på 60 poäng skall innehålla viktiga för läraryrket gemensamma delar. Lärosätenas frihet att utforma detta område kan dock leda till att endast 10 poäng av de 60 i praktiken rör sådant innehåll. Viktiga områden som t.ex. läs- och skrivutveckling, prov och kunskapsbedömning ska rymmas inom denna ram. Konsekvensen blir att undervisning i grundläggande moment vid vissa lärosäten är närmast obefintlig.

Kravnivån uppfattas ofta vara låg, framför allt inom det allmänna utbildningsområdet. Det visar sig i en av utvärderingens särskilda studier att studenter vid två tredjedelar av lärosätena ägnar mindre än 30 timmar per vecka åt studier samt i att examinationen i många fall är så utformad att den ger möjlighet att "glida igenom". Studenterna säger t.ex. att man inte behöver köpa särskilt många böcker och att det kan räcka med att läsa baksidestexten för att bli godkänd. Det går också bra att arbeta parallellt med studierna.

Bristen på forskningsanknytning manifesteras, dels i den låga andelen forskarutbildade lärare inom utbildningen, dels i att undervisningen snarare handlar om bestämda metoder än om den kunskapsteoretiska grunden för examensarbetet.

Vid många lärosäten är inte lärarutbildningen integrerad i den övriga verksamheten, vilket medför att lärosätets samlade lärarkompetens inte utnyttjas till fullo i utbildningen.

Sammanfattningsvis behöver därför ett flertal åtgärder vidtas, på olika nivåer, för att den nya lärarutbildningen skall svara mot skolans behov och uppfylla de kvalitetskrav som måste ställas på den högre utbildningen.

Högskoleverket rekommenderar *regeringen* att

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

Högskoleverket rekommenderar *lärosätena* att

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

Högskoleverket avser att inom ett år

- granska de särskilda organens ansvar och befogenheter inom ramen för sin tillsyn,
- uppmana lärosätena att inkomma med en skriftlig redovisning av hur de garanterar att centrala kunskapsområden, t.ex. läs- och skrivutveckling, prov, betyg, bedömning och utvärdering, behandlas i samtliga studenters lärarutbildning,
- stickprovsmässigt undersöka kvaliteten på examensarbetena inom lärarutbildningen,
- genomföra en särskild studie av examinationsformerna inom lärarutbildningen, samt att inom två år
- i en förnyad utvärdering också uppmärksamma bemanningen inom utbildningen samt lärosätenas strategier för utvärdering och kvalitetsarbete inom lärarutbildningen.

Reformens utgångspunkter och genomförande

Bedömargruppen gör inledningsvis en grundlig genomgång av utredningar och utvärderingar av lärarutbildningen under 1990-talet och de tankar som ledde fram till reformen 2001. Högskoleverket var i huvudsak positivt inställt till Lärarutbildningskommitténs förslag (SOU 1999:63), men pekade bland annat på de motsägelsefulla kraven på å ena sidan studenternas valfrihet och lärosätenas flexibilitet samt å andra sidan statens behov av att styra utbildningen.

Högskoleverket och bedömargruppen konstaterar att dessa krav är svår-förenliga. Att det inte fungerat tydliggörs också av att regeringen sett sig tvungen att i budgetpropositionen för 2005 särskilt specificera examensmål för 2005–2008 rörande förskola/förskoleklass. Högskoleverket bedömer dock att detta inte är tillräckligt.

Lärarutbildningens olika delar

Lärarutbildningen skall enligt examensordningen, bilaga 2 till högskoleförfordningen,

omfatta följande tre integrerade utbildningsområden: *ett allmänt utbildningsområde, AUO*, om 60 poäng, *ett utbildningsområde med en eller flera inriktningar om minst 40 poäng mot ämne eller ämnesområde* och *ett utbildningsområde med en specialisering om minst 20 poäng*. Inom det allmänna utbildningsområdet skall de tvärvetenskapliga ämnesstudierna omfatta minst 30 poäng. Av AUO skall minst 10 poäng vara verksamhetsförlagda och likaså minst 10 poäng per inriktning. För att få lärarexamen skall studenten ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om 10 poäng. I examensbeviset skall anges vilka inriktningar och specialiseringar som studenten har fullgjort och för vilken undervisning eller verksamhet utbildningen är avsedd.

Bedömargruppen påpekar att lärosätenas frihet att utforma utbildningen, studenternas stora frihet att välja mellan olika utbildningsmoment och utbildningens lösa struktur medför att många för den gemensamma lärarkunskapen väsentliga element inte blir behandlade i samtliga studenters utbildning. Variationen mellan lärosätena är betydande, både enligt styrdokumentet och enligt studenternas uppfattning om vad som behandlats i undervisningen. Bristen på struktur och styrning innebär att utbildningens innehåll blir beroende av de enskilda lärarna. Studenterna har svårt att hitta den röda tråden och utbildningens olika delar framstår inte som

logiska i förhållande till varandra. Avnämarna får svårt att bedöma vilken kompetens de lärare har som de skall anställa.

Bedömargruppen visar tydligt på de komplikationer som lärosätenas olika lösningar för att leva upp till förordningens krav har lett till.

Den nya lärarexamen ersätter åtta tidigare examina och alla lärosäten som tidigare hade någon form av lärarexamen har nu formell rätt att utveckla nya profiler. Detta är positivt, men ställer samtidigt krav på lärosätena så att de inte inrättar inriktningar och specialiseringar innan tillräcklig lärarkompetens finns tillgänglig.

Det allmänna utbildningsområdet och inriktningarna

Det allmänna utbildningsområdet skall omfatta de lärargemensamma momenten och vara en grund för samarbete mellan lärare med olika profiler och möjliggöra för dem att undervisa inom flera verksamhetsområden. Bedömargruppen pekar på de svårigheter som uppstår när studenter med olika inriktningar skall samläsa. Att utveckla kurser som upplevs som lika meningsfulla och krävande för alla studenter är en utmaning. Det framgår också av bedömargruppens rapport att flera lärosäten, vid tiden för platsbesöken, inte hade lyckats med detta. Vid nära hälften av lärosätena uppgav studenterna att kravnivåerna var alltför låga och cirka en tredjedel av lärosätena rekommenderas av bedömargruppen att fortsätta arbetet med att utveckla konsistens och progression inom AOU.

Det allmänna utbildningsområdet om 60 poäng skall alltså, dels ge utrymme för tvärvetenskapliga ämnesstudier, 30 poäng, dels verksamhetsförlagd utbildning, 10 poäng, samt täcka ”för läraryrket centrala kunskapsområden”. Det kan också innehålla ett examensarbete om 10 poäng och utgöra en bas för forskarutbildning inom det utbildningsvetenskapliga området. Alla dessa mål är i det närmaste omöjliga att förena och har i flera fall inneburit att väsentliga delar inte ingår. Bedömargruppen uttrycker sammanfattningsvis att ”*vid vissa lärosäten tycks undervisningen i för läraren centrala kunskapsområden vara närmast obefintlig*”.

Obligatoriska kurser som behandlar bl.a. läs- och skrivutveckling samt prov och utvärdering bör rimligtvis ingå i den för alla lärarutbildningar gemensamma delen. I den särskilda studien *Kurser i språk- och skriftspråksutveckling* framgår dock att obligatoriska kurser för alla studenter i läs- och skrivutveckling inom AOU endast ingår vid universiteten i Uppsala, Umeå, Växjö och Örebro samt vid högskolorna i Borås, Kalmar, Kristianstad och Mälardalen. Vid Södertörns högskola finns läs- och skrivutveckling i en obligatorisk specialisering.

I studien av för lärarutbildningen gemensamma områden uppgav cirka en tredjedel av studenterna vid universiteten i Uppsala, Göteborg, Karlstad och Örebro att de inte fått någon undervisning om utvärdering inom det allmänna utbildningsområdet. Högskolan i Trollhättan/Uddevalla framstår här som ett positivt exempel där endast 10 procent säger sig inte ha fått undervisning om detta.

Cirka 60 procent av studenterna vid Göteborgs universitet och Örebro universitet samt vid Högskolan i Kalmar och Högskolan Kristianstad uppgav att de inte fått någon undervisning om ”prov och bedömning”. Motsvarande siffra för Högskolan i Borås, Högskolan på Gotland och Högskolan i Trollhättan/Uddevalla är cirka 30 procent. Andelen som uppger att de inte fått någon undervisning om internationella prov varierar från cirka 30 procent till 80 procent.

Andra områden som också är eftersatta inom lärarutbildningen är undervisning och forskning om lärande, utbildningshistoria samt IKT.

Högskoleverket anser att detta är allvarligt. En fördjupad diskussion av innehållet i och en uppstramning av det allmänna utbildningsområdet är nödvändig. Samtliga lärosäten rekommenderas att se över utbildningens uppläggning så att den inrymmer dessa och andra för läraren högst väsentliga moment i tillräcklig omfattning.

Högskoleverket rekommenderar också regeringen att i examensordningen tydliggöra innehållet i det allmänna utbildningsområdet.

Verksamhetsförlagd utbildning, lärosätena och kommunerna

Verksamhetsförlagd utbildning, VFU, ersätter det tidigare praktikbegreppet, och är bland annat ett försök att skapa en bättre fungerande samverkan mellan kommuner och lärosäten. Denna samverkan tar tid att bygga upp och hade inte funnit sin form vid tiden för utvärderingen, enligt bedömargruppen.

Bedömargruppen har funnit att samarbetet mellan kommuner och lärosäten fungerar på lednings- och lärarnivå medan det finns problem på den mellannivå som utgörs av lärosätenas planerare och skolornas rektorer. Bäst tycks det fungera vid de mindre lärosätena. Många studenter uttrycker att den verksamhetsförlagda utbildningen är den mest meningsfulla delen av utbildningen.

Exempel på lärosäten där bedömargruppen har funnit att VFU-organisationen är väl anpassad för att stödja studenterna under deras verksamhetsförlagda studier är Högskolan Dalarna, högskolorna i Gävle, Jönköping och Trollhättan/Uddevalla samt Malmö högskola. Där har både

lärosätet och kommunerna gjort stora ansträngningar för att skapa förutsättningar för ett brett och långsiktigt samarbete i anslutning till den nya lärarutbildningen.

Ändå finns vissa svårigheter med att ge studenterna meningsfulla uppgifter under VFU. Skolans lärare har ibland svårt att hantera uppgifter som kommer från högskolans lärare på ett för studenterna meningsfullt sätt och på samma sätt har högskolans lärare svårt att problematisera studenternas erfarenheter från VFU inom den högskoleförlagda delen. På vissa orter är det dessutom svårt att få tillgång till relevanta VFU-platser, framför allt för de studenter som valt verksamhetsområdet gymnasielärare. För dessa studenter kan dessutom delar av VFU vara inplanerade så tidigt i utbildningen att deras ämne-teoretiska grund är alltför svag för de undervisningsuppgifter de ställs inför. VFU är med andra ord alltför ofta svagt integrerad både i ämneskurserna och i skolans verksamhet.

Högskoleverket noterar också att utrymmet för ämnesstudier inom lärarutbildningen minskat genom att dessa skall kombineras med verksamhetsförlagd utbildning och didaktisk reflektion.

Högskoleverket förutsätter, i likhet med bedömargruppen, att lärosätena generellt ser över lärarprogrammets uppläggning, inklusive den verksamhetsförlagda utbildningen, så att de examina som utfärdas överensstämmer med examensordningens krav. En omfördelning av poäng mellan det allmänna utbildningsområdet och inriktningar eller inriktningar som i realiteten inte innehåller någon verksamhetsförlagd utbildning strider mot examensordningen.

Slutligen kan det nämnas att en meningsfull verksamhetsförlagd utbildning som svarar mot reformens intentioner sannolikt fordrar att skolan kompenseras för detta.

Mot bakgrund av den bild som framkommit bör regeringen förtydliga kommunernas och lärosätenas ömsesidiga ansvar för planering och genomförande av den verksamhetsförlagda utbildningen.

Studenternas situation

Den nya lärarutbildningen ger studenterna stora möjligheter att successivt välja inriktning och specialiseringar samt den skolform de vill förbereda sig för. Det på många håll komplicerade mönstret av det allmänna utbildningsområdets uppläggning och av utbudet av inriktningar och specialiseringar på olika nivåer ställer emellertid stora krav på studenterna. Den hastighet med vilken reformen har satts har lett till att det varit svårt

för lärosätena att genomföra en planering som varit tydlig för studenterna. Inte minst har det varit svårt för dem att finna en utbildningsväg som har en klar progression och målsättning och där successivt högre krav ställs. De väljer ibland småkurser inom en mängd olika områden, som inte tydligt leder fram till verksamhet inom någon eller några skolformer. Studenterna saknar i dag i många fall en röd tråd i utbildningen. Valfriheten, som i sig är önskvärd, har därmed skapat stora problem. De stora universiteten har här haft ännu större svårigheter än de mindre. Bland annat har vägledningsresurserna inte räckt till. Vid Linköpings universitet, till exempel, har väntetiden för studievägledning varit upp till två månader.

Högskoleverket anser att en förbättrad och mer effektiv studievägledning är nödvändig men inte tillräcklig. Om studenterna skall få en professionsutbildning på vetenskaplig nivå som leder fram till en tänkt yrkesverksamhet är det nödvändigt att planeringssituationen för både studenter och lärosäten stramas upp. Verket bedömer att den stora valfrihet som examensordningen ger studenterna måste begränsas om utbildningen skall kunna uppfylla de kvalitetskrav som högskolelagen ställer. Studentinflytandet försvåras av studenternas ”nomadiserande” tillvaro vid flera olika institutioner utan att de har självklara kanaler för att medverka i utbildningen.

Högskoleverket rekommenderar därför lärosätena att se över utbildningsplanerna i syfte att tydliggöra lärarutbildningen uppläggning med avseende på innehåll och struktur.

Den nya lärarutbildningen ställer formellt stora krav på studenterna, men studenterna arbetsinsats under de för alla lärarstuderande gemensamma momenten är överlag låg. Vid två tredjedelar av lärosätena uppger hälften eller fler att de studerar mindre än 30 timmar per vecka. Detta är allvarligt och det är nödvändigt att lärosätena ser över sina kurser och kurskrav så att de tillvaratar studenternas potential och utmanar studenterna i tillräcklig utsträckning.

Forskningsanknytning

En professionsutbildning kräver en tydlig inriktning mot den blivande yrkesverksamheten. Det fordrar dels att utbildningen innehåller inslag av reflekterad praktik, dels att de lärare som undervisar har erfarenhet av och kunskap om professionen. Samtidigt ställer högskolelagen krav på att all högre utbildning skall vara forskningsanknuten. Detta fordrar att undervisning och examination är grundade på aktuell forskning och samlad

kunskap. En förutsättning för detta är lärare som är forskarutbildade och helst också aktiva forskare.

Bedömargruppen påpekar att studenterna ”*alltför sällan kommer i kontakt med pågående forskning och inte heller introduceras till att ta del av den ackumulerade kunskap som forskning genererar*”. Lärarutbildningen har av tradition haft många adjunkter och förhållandevis få lektorer och mycket få professorer. Så är fallet fortfarande. Andelen disputerade lärare som undervisar inom det allmänna utbildningsområdet varierade under år 2003 från cirka 40 procent vid Linköpings universitet till 0 procent vid Högskolan i Halmstad med ett medianvärde på 16 procent. Detta, tillsammans med att många studenter inom området upplever att examinationskraven är låga, finner Högskoleverket vara mycket oroande.

Andelen disputerade totalt inom lärarutbildningen är också låg men dock något högre än inom det allmänna utbildningsområdet. Andelen varierar från cirka 40 procent vid Linköpings universitet ned till 8 procent vid Högskolan i Trollhättan/Uddevalla. Medianvärdet var 22 procent.

Situationen är än mer bekymmersam om man beaktar att den nya lärarutbildningen skall ge grundläggande behörighet för forskarutbildning, där examensarbetet utgör en viktig grund för fortsatta studier. Bedömargruppen har inte kunnat granska examensarbetenas kvalitet eftersom få studenter vid tiden för utvärderingen hade slutfört sådana.

Enligt bedömargruppen tycks förberedelserna för examensarbetena vila på metodologisk snarare än på kunskapsteoretisk grund. Denna betoning av det vetenskapliga hantverket kan bero på att de flesta av de lärare som studenterna möter har en begränsad erfarenhet av forskning. Lärosätena uppger också att många examensarbeten kommer att handledas av icke disputerade på grund av bristen på disputerade lärare.

Högskoleverket uppmanar lärosätena att intensifiera arbetet med att rekrytera disputerade lärare samt fortbilda egna adjunkter för att stärka den vetenskapliga grunden i utbildningen. Vid utvärderingen om två år, avser Högskoleverket att granska lärarkompetensen och hur lärare och forskare vid lärosätet i sin helhet medverkar i lärarutbildningen. Högskoleverket avser vidare att i en särskild studie inom ett år stickprovsmässigt undersöka om examensarbetena håller vetenskaplig kvalitet.

Det särskilda organet för lärarutbildningen

Det särskilda organets ställning och befogenheter har vållat problem. Det har tillkommit för att ha det samlade ansvaret för lärarutbildningen, för

att hävda denna gentemot starka fakulteter och för att ansvara för forskning och forskarutbildning som knyter an till lärarutbildningen. Organet ansvarar för kvaliteten i lärarutbildningen, för utbildningsplaner och kursplaner. Det skall förbereda utbildningsbudget för beslut i högskolestyrelsen, fördela medel för forskning och forskarutbildning samt samverka med andra berednings- och beslutsorgan inom lärosätet.

Det särskilda organet har kommit att utformas olika på olika lärosäten eftersom förordningstexten tolkats olika. Bedömargruppen förutsätter därför att dess ansvar och befogenheter prövas i kommande granskningar vid cirka hälften av lärosätena. Bedömargruppen noterar t.ex. att det vid Umeå universitet finns en stark och sammanhållen ledningsorganisation för lärarprogrammet och att Linköpings universitet skapat en fungerande organisation med ett samlat ansvar för att planera och genomföra lärarutbildningen. Även vid Uppsala universitet är det särskilda organets ställning relativt stark i organisatoriskt avseende.

Vid universiteten i Umeå, Linköping, Karlstad och Växjö finns, enligt bedömargruppen, etablerad forskning med anknytning till lärarutbildningen, som det särskilda organet ansvarar för. Likaså satsas relativt omfattande resurser på finansiering av forskarutbildning vid högskolorna i Dalarna, Jönköping, Kristianstad och vid Lärarhögskolan i Stockholm.

Högskoleverket har tidigare granskat lärosätenas tillämpning av de bestämmelser som gäller för de särskilda organen (Högskoleverkets rapportserie 2002:41 R). Verket instämmer i bedömargruppens rekommendation att lärosätena bör se över det särskilda organets inplacering och beslutsbefogenheter. Mot bakgrund av det som framkommit avser Högskoleverket att granska de särskilda organens ansvar och befogenheter inom ramen för sin tillsyn.

Anpassning till Bologna processen

Högskoleverket och dess bedömargrupp pekar i denna rapport på en rad åtgärder som behövs för att styra upp utbildningen och åstadkomma en tydligare forskningsanknytning. De förändringar som behöver göras på olika nivåer måste också ta hänsyn till internationella erfarenheter. Att så inte har skett var en svaghet redan i Lärarutbildningskommitténs förslag. Lärarutbildningen kommer självfallet att omfattas av de förändringar som följer av Bologna processen varvid förutsättningarna för generella examina och yrkesexamina kommer att påverkas också i Sverige. Högskoleverket tar för givet att lärosätena i vidareutvecklingen av lärarutbildningen tar hänsyn till detta.

Utgångspunkter och tillvägagångssätt

Uppdraget

Utvärderingen av den nya lärarutbildningen är en del av det regeringsuppdrag som Höskoleverket arbetar med sedan år 2001. Uppdraget innebär att samtliga utbildningar för generella examina och yrkesexamina skall utvärderas inom sex år. Utvärderingsuppdraget omfattar såväl grund- och forskarutbildningar som yrkesutbildningar. Bakgrunden till uppdraget beskrivs i regeringens proposition *Studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan* (prop. 1999/2000:28).

Utvärderingens huvudsakliga syften är att:

- bidra till utbildningarnas och utbildningsanordnarnas egen kvalitetsutveckling
- granska om utbildningarna svarar mot mål och bestämmelser i högskolelagen och högskoleförordningen
- ge information, bland annat till studenter, inför deras val av utbildning.

Högskolelagen, högskoleförordningen och lärosätenas egna mål är utgångspunkter för utvärderingen. De kvalitetsaspekter som ingår i Höskoleverkets utvärderingar är framtagna i samarbete med lärosätena utifrån en tolkning av målen i högskolelagen och högskoleförordningen.

Höskoleverkets uppdrag i denna utvärdering utökades i regleringsbrevet för budgetåret 2004 med att *i utvärderingen särskilt följa upp lärarutbildningens forskningsanknytning, fördjupade ämnesinnehåll och verksamhetsförlagd utbildningsdel samt om syftet med att införa ett särskilt beslutsorgan för lärarutbildningen på lärosätena har uppfyllts.*

Utvärderingsmodellen

Den utvärderingsmodell som Höskoleverket tillämpar baseras på kollegial bedömning. Modellen omfattar en *självvärdering*, som utbildningsanordnaren genomför, *extern bedömning*, inklusive besök vid utbildningen, samt *återkoppling* i form av en konferens där utvärderingens resultat diskuteras med representanter för berörda lärosäten. Dessutom följs utvecklingen inom utbildningen normalt upp senast tre år efter utvärderingen.

Självvärderingen genomförs enligt en manual från Höskoleverket som modifieras inför varje utvärdering i samråd med representanter för de lärosäten som skall utvärderas. I denna utvärdering fokuserade manualen även på de områden som nämns i regleringsbrevet. Höskoleverket utsåg, efter förslag från berörda lärosätena, en bedömargrupp med sakkunniga för att granska och bedöma det insända materialet samt besöka utbildningarna för att få kompletterande och fördjupad information.

Höskoleverkets kvalitetsaspekter, bedömargruppens referensramar och de särskilda studier som genomförts samt i detta fall även regeringens uppdrag enligt regleringsbrevet, utgör grund för bedömningen.

Bedömargruppens rapport utgör underlag för Höskoleverkets reflektioner och beslut.

Mer information om det generella tillvägagångssättet finns på Höskoleverkets webbplats: www.hsv.se

Bedömargruppen och utvärderingsprocessen

I utvärderingen ingår de 25 lärosäten som har examensrätt för lärarexamen, dvs. Uppsala universitet, Lunds universitet, Göteborgs universitet, Umeå universitet, Linköpings universitet, Luleå tekniska universitet, Karlstads universitet, Växjö universitet, Örebro universitet, Högskolan i Borås, Högskolan Dalarna, Högskolan i Gävle, Högskolan i Halmstad, Högskolan i Jönköping, Högskolan i Kalmar, Högskolan Kristianstad, Högskolan i Trollhättan/Uddevalla, Idrottshögskolan i Stockholm, Konstfack, Kungl. Musikhögskolan i Stockholm, Lärarhögskolan i Stockholm, Malmö högskola, Mitthögskolan, Mälardalens högskola och Södertörns högskola.

Höskoleverket förordnade, efter förslag från lärosätena, följande bedömare:

Berit Asklings, ordförande, professor, Göteborg universitet,

Anders Fransson, ordförande, professor, Högskolan i Borås,

Edgar Almén, ordförande, universitetslektor, Linköpings universitet,

Marie Berg, student, Växjö universitet, t.o.m. dec. 2004,

Anita Ferm, direktör, Stadsledningskontoret, Stockholm,

Birgitta Garme, universitetslektor, Uppsala universitet,

Peder Haug, professor, Volda College, Norge,

Ola Helenius, universitetslektor, Karlstads universitet,

Kirsti Klette, ass. professor, Universitetet i Oslo, Norge, t.o.m. dec. 2004,

Per-Daniel Liljegren, gymnasielärare, Luspengymnasiet, Storuman,

Eva Lindgren, doktorand, Umeå universitet,

Mathias Nässbjer, student, Luleå tekniska universitet,

Jens Rasmussen, professor, Danmarks Pædagogiske Universitet, Köpenhamn, Danmark,

Karin Rönnerman, universitetslektor, Göteborgs universitet,

Johan Sperling, student, Lärarhögskolan, Stockholm,

Hans Stjernfeldt, konsult, Malmö,

Ingegerd Tallberg-Broman, professor, Malmö högskola,

Michael Uljens, professor, Åbo Akademi, Vasa, Finland,

Ulla Wiklund, undervisningsråd, Myndigheten för skolutveckling, Stockholm och

Inger Wistedt, professor, Stockholms universitet.

Utredarna vid Högskoleverket, Ann-Britt Gabrielsson, projektledare, Eva Åström, Sture Långström och Staffan Wahlén (fr.o.m. dec. 2004) delade på sekretariatsfunktionen.

Lärosätena genomförde en självvärdering under tiden december 2003–mars 2004 och bedömargruppen besökte utbildningarna under september–november 2004. Gruppen samtalade då med representanter för institutions- och utbildningsledning, fakultetsledning eller motsvarande samt med lärare och med studenter från olika delar och nivåer av utbildningen. Vid varje besök deltog sex bedömare, tre svenska och en nordisk sakkunnig, en yrkeslivsrepresentant och en student, tillsammans med en utredare från Högskoleverket som sekreterare.

Bedömargruppens ledamöter deltog inte i besök, granskning eller bedömning av det egna lärosätet.

De utvärderade enheterna har fått möjlighet att faktagranska de beskrivande delarna av lärosätetestexterna i rapportens del 2.

BEDÖMARGRUPPENS RAPPORT

Missiv

Till Högskoleverket

2005-03-21

Reg.nr 643-2678-03

Utvärdering av den nya lärarutbildningen samt reformuppföljning

För detta uppdrag förordnade Högskoleverket följande bedömare:

Berit Askling, ordförande, professor, Göteborg universitet,

Anders Fransson, ordförande, professor, Högskolan i Borås,

Edgar Almén, ordförande, universitetslektor, Linköpings universitet,

Marie Berg, student, Växjö universitet, t.o.m. dec. 2004

Anita Ferm, direktör, Stadsledningskontoret, Stockholm

Birgitta Garme, universitetslektor, Uppsala universitet

Peder Haug, professor, Volda College, Norge

Ola Helenius, universitetslektor, Karlstads universitet,

Kirsti Klette, ass. professor, Universitetet i Oslo, Norge, t.o.m. dec. 2004,

Per-Daniel Liljegren, gymnasielärare, Luspengymnasiet, Storuman,

Eva Lindgren, doktorand, Umeå universitet,

Mathias Nässbjer, student, Luleå tekniska universitet,

Jens Rasmussen, professor, Danmarks Pædagogiske Universitet, Köpenhamn, Danmark,

Karin Rönnerman, universitetslektor, Göteborgs universitet,

Johan Sperling, student, Lärarhögskolan, Stockholm,

Hans Stjernfeldt, konsult, Malmö,

Ingegerd Tallberg-Broman, professor, Malmö högskola,

Michael Uljens, professor, Åbo Akademi, Vasa, Finland,

Ulla Wiklund, undervisningsråd, Myndigheten för skolutveckling, Stockholm och

Inger Wistedt, professor, Stockholms universitet.

Utredarna Ann-Britt Gabrielsson, projektledare, Eva Åström, Sture Långström samt Staffan Wahlén (fr.o.m. dec. 2004) har varit gruppens sekreterare.

Utvärderingen och reformuppföljningen genomfördes under år 2004 och bedömningen grundas, dels på den information och de intryck som

självvärderingarna med bilagor och resultaten av de särskilda studierna gett, dels på platsbesöken där gruppen samtalat med företrädare för studenter, lärare, utbildningsledning, fakultetsledning eller motsvarande samt lärosätets ledning.

Rapporten överlämnas härmed till Högskoleverket
För bedömargruppen

Berit Askling
Ordförande

Anders Fransson
Ordförande

Sammanfattande inledning

Den utvärdering som Högskoleverket låtit genomföra inom ramen för sitt 6-årsprogram för nationella ämnes- och programutvärderingar redovisas i tre delrapporter. I denna del, *Reformuppföljning och kvalitetsbedömning*, redovisar bedömargruppen generella intryck från hela bedömningsarbetet, baserat på självvärderingar och annat bakgrundsmaterial samt platsbesök på sammanlagt 26 olika orter med lärarutbildning. I en andra delrapport, Lärösätesbeskrivningar och bedömningar ger bedömargruppen kortfattade beskrivningar och värderingar av var och en av de sammanlagt 26 lokala lärarprogram som granskats. I en tredje delrapport, *Särskilda studier*, presenteras de kartläggningar och andra studier som genomförts i anslutning till utvärderingen.

Denna delrapport inleds med en översikt över det omfattande reformarbete inom lärarutbildningsområdet som genomförts under hela 1990-talet. I en följd av utvärderingar och utredningar hade en rad problem identifierats i den grundskolläroverutbildning som startade 1988 och som ersatte de tidigare klass- och ämnesläroverutbildningarna. Det framstod som alltmer nödvändigt att göra genomgripande förändringar av grundskolläroverutbildningen och att samtidigt ta ett samlat helhetsgrepp på läroverutbildningarna. Skolan hade förändrats radikalt under hela 90-talet och med det även läroverutbildning och läroverroll. När direktiven för en stor parlamentarisk kommitté formulerades i april 1997 låg en omfattande problemanalys till grund för detta.

Kommittén, som tog namnet Läroverutbildningskommittén (LUK), lämnade sitt slutbetänkande i maj 1999. Redan i regeringens proposition om en ny läroverutbildning 1999/2000:135 aviserades en grundlig utvärdering så snart som tre år efter genomförandet av reformen. I regleringsbrevet till Högskoleverket för 2004 återkom regeringen till detta krav på en reformutvärdering. I februari 2004 redovisade Högskoleverket till regeringen att man avsåg att genomföra utvärderingen inom ramen för verkets sexårsprogram för ämnes- och programutvärderingar.

Redan i ett tidigt skede av bedömargruppens arbete stod det klart att det dubbla uppdraget att samtidigt genomföra en kvalitetsutvärdering och en reformuppföljning innebar att kvalitetsbedömningen måste få en delvis annan karaktär och ett annat fokus än andra kvalitetsbedömningar. I

första hand är det tillgången på forskarutbildade lärarutbildare som inventerats, liksom lärosätenas sätt att realisera forskningsanknytning och att forma en vetenskaplig bas för utbildningen. Reformen har följts upp med en genomgång av på vilket sätt intentioner och föreskrifter, formulerade i proposition och högskoleförordning, tolkats och ”översatts” till programmens uppläggning och utbildningens innehåll.

Denna delrapport är uppbyggd av tre avdelningar. Den första, kapitlen 1–2, redovisar det omfattande reformarbetet som föregick inrättandet av det nya lärarprogrammet, beskriver den nya lärarutbildningens uppbyggnad och det regelverk som anger ramen för lärosätenas frihet att ge utbildningen en lokal utformning.

I den andra avdelningen, kapitlen 3–4, ges en ingående beskrivning av bedömargruppens uppdrag, hur gruppen lagt upp sitt arbete och vilka kvalitets- och reformaspekter som valts ut för granskning och bedömning. Här redogörs ingående för vilka olika typer av bedömningar som bedömargruppen haft ambitionen att kunna genomföra och vilken typ av frågor som gruppen genom sina kritiska granskningar av självvärderingar och i samtal under platsbesöken velat göra. Här förs också en diskussion om tillförlitlighet och generaliserbarhet i denna typ av utvärdering.

Den tredje avdelningen, kapitlen 5–8, presenterar bedömargruppens intryck och värderingar. Här tecknas en bild av de mycket varierande förutsättningar som gäller för lärarutbildningen på de olika lärosätena, såväl vad gäller lärosätets totala storlek och lärarutbildningens inplacering i lärosätets organisation, liksom utbudet av inriktningar och specialiseringar, som traditioner av tidigare lärarutbildningar och tillgången på lärarutbildarkompetens. Den nya lärarutbildningen markerar en strävan från statsmakternas sida att med olika organisatoriska och innehållsliga grepp skapa en gemensam kärna av yrkeskunskap hos alla lärare, höja lärarutbildningens forskningsanknytning, stärka den vetenskapliga grunden och samtidigt stärka yrkesrelevansen. Några ytterligare medel har dock inte tillskjutits för detta. I stället förordnas omfördelningar av befintliga resurser inom lärosätet.

Det framgår mycket tydligt att lärosätena ställts inför uppgiften att genomföra en genomgripande reform med ett minimum av förberedelser och att detta fått en hel del negativa konsekvenser. Viktiga förutsättningar, t.ex. en ny examensordning, saknades fortfarande när det inledande årets utbildning annonserades och detaljplanerades kring årsskiftet 2000/01. Fortfarande – när bedömargruppen gjorde sina besök hösten 2004 – pågick

planeringsarbetet eller snarare ett reviderings- och reorganiseringsarbete av hela programmet.

I delrapporten förs en diskussion av hur landets lärarutbildningar som helhet hittills förmått leva upp till reformintentionerna och samtidigt svara mot de stora förväntningarna på en höjd kvalitet. Bedömargruppen har identifierat svåröfrenliga drag i reformen och svårigheterna att komma till rätta med de problem som reformarbetet utgått ifrån och som genom reformen skulle bli lösta. Bedömargruppen har noterat betydande olikheter mellan lärosätena i både uttolkning och tillämpning av regelsystemet och även påtalat uppenbara avvikelser från gällande föreskrifter. Det har emellertid varit omöjligt att ge samlade omdömen om reformens utfall innan den första studentkullen slutfört sin utbildning.

En del av bedömargruppens analysarbete handlar om hur lärosätena förmått leva upp till högskoleförordningens krav i ett antal avseenden t.ex. det särskilda organets ansvar och befogenheter, innehåll och omfattning av det allmänna utbildningsområdet, AUO, kravet på VFU i AUO och inriktningar.

En annan del av analysarbetet har inriktats mot att granska och värdera på vad sätt lärosätena hanterat viktiga reformintentioner, som inte regleras i förordningstexter t.ex. ökad valfrihet för studenterna och möjligheter för var och en att själv komponera sin lärarutbildning – och vilka konsekvenser och effekter som olika typer av strategier och modeller som kan iaktas. Denna del av arbetet – som primärt varit inriktat mot en uppföljning av reformen – har gett vid handen att regelverket i vissa avseenden, t.ex. beträffande AUO, bör ses över och förtydligas och i andra avseenden, t.ex. det särskilda organet, bör ses över och eventuellt omprövas.

En uppenbar svaghet i reformen som får negativa återverkningar på utbildningens kvalitet är att den stora valfriheten för studenterna att välja mellan olika inriktningar även när de väl är antagna skapar svårigheter att garantera en tydlig progression i utbildningen. Studenterna har svårt att se sin egen utveckling och förkovran. De anser sig få för lite återkoppling från lärarna. De upplever också, speciellt under de inledande kurserna i AUO, att kravnivån är alldeles för låg.

Den vetenskapliga basen för lärarutbildningen är fortfarande ganska utvecklad och därmed blir också anknytningen till pågående forskning svag. De föreskrivna examensarbetena sätter stor press på lärosätena att tillhandahålla kvalificerade examinatorer och handledare. En omfattande forskarutbildning bedrivs inom pedagogik men även inom nyetablerade forskarutbildningsämnen som pedagogiskt arbete och ämnesdidaktik.

Flera av deltagarna i forskarutbildningen är adjunkter inom lärarutbildningen, som på detta sätt höjer sin kompetens.

Avslutningsvis ger bedömaregruppen några rekommendationer om insatser och åtgärder för att i detta implementeringsskede försöka avhjälpa en del av de svagheter och svårigheter som identifierats.

Den nya lärarutbildningen – en bakgrund

Identifierade problem i lärarutbildningen

Hela 1990-talet kan för lärarutbildningens del ses som en enda lång period av översyner, utvärderingar och probleminventeringar av den grundskollärarutbildning som infördes 1988. Samtidigt kan hela perioden också ses som en grundlig förberedelse för den reformering inom hela lärarutbildningsområdet som regeringen beslutade om 1999 och som trädde i kraft 2001.

Utvärderingar under 1990-talet

Efter ett långvarigt beredningsarbete, som utgick från de förslag som Lärarutbildningsutredningen från 1974 (LUT -74) lagt fram, fattade riksdagen 1985 beslut om att en ny lärarutbildning för grundskolan skulle inrättas fr.o.m läsåret 1988/89. Därmed skapades en gemensam lärarutbildning för hela grundskolan, grundskollärlinjen, som ersättning för de tidigare klass – och ämneslärarutbildningarna för årskurserna 1–3 och 4–6 respektive 7–9. Samtidigt etablerades en ny gymnasielärlinje – enbart inriktad mot gymnasieskolan.

Redan 1989, dvs. i omedelbar anslutning till igångsättandet av den nya grundskoleutbildningen, gav regeringen Universitets- och högskoleämberetet (UHÄ) i uppdrag att genomföra en systematisk utvärdering och uppföljning av utbildningen¹, den s.k. Utgrund². Tre problemområden identifierades: linjens struktur, utbildningens innehåll samt de studerandes skolning till lärare. Även likvärdigheten i lärarutbildningen uppmärksammades av regeringen i tilläggsdirektiv till UHÄ³. I sin slutrapport från 1992⁴ framhöll Utgrund att den form som getts utbildningen i allt väsentligt varit mycket ändamålsenlig, dock med viss reservation för den starka befattningsinriktade karaktären. Tonvikten borde flyttas från specifika till

1 UHÄ:s Utvärdering av utbildningen av lärare för grundskolan (UHÄ-rapport 1992:21).

2 Utvärdering av utbildningen för grundskolan (UTGRUND).

3 UHÄ-rapport 1991:8. En likvärdig lärarutbildning?

4 UHÄ-rapport 1992:21 En grund att bygga på.

generella yrkeskompetenser och studenternas möjligheter till individuella val och fördjupningar borde främjas. Den vetenskapliga basen och utbildningens anknytning till forskning borde generellt stärkas. I det lokala genomförandet identifierades vissa problem och ett sammanhållande organ för lärarutbildningen på varje högskoleenhet efterlystes.

Genom högskolereformen 1993 kom de organisatoriska förutsättningarna för lärarutbildningen att förändras på ett genomgripande sätt vilket aktualiserade frågan om lärarutbildningens styrning. Reformen gav all högskoleutbildning, och därmed även lärarutbildningen, en organisatorisk inramning som byggde på principer om decentralisering och målstyrning.

Efter högskolereformen 1993 uttryckte även Lärarförbundet oro inför utvecklingen av grundskollärarutbildningen, bl.a. med avseende på avvägningen mellan yrkesutbildningskrav och mer renodlade akademiska krav i den lokala planeringen av utbildningen. Lärarförbundet uppdrog åt Bertil Gran att göra en begränsad uppföljning av Utgrund och att analysera på vilket sätt de senaste reformerna inom skola och högskola hade påverkat lärarutbildningens innehåll och utformning.

Gran lyfte i sin utvärdering fram brister i lärarutbildningens professionalitet. Det saknades ofta en gemensam grundläggande idé om vad man på de olika inblandade institutionerna ville med sin lärarutbildning. Balansen och relationen mellan olika delar av utbildningen måste förskjutas för att lärarutbildningen skulle kunna förändras till det bättre. Ämnesdidaktiken, liksom den praktisk-pedagogiska utbildningen, måste förstärkas. Även styrningsproblematiken uppmärksammades. Om en nationellt likvärdig lärarutbildning skulle kunna uppnås måste formerna för en central styrning av utbildningen övervägas. Den målstyrning som gällde inom högskolan efter högskolereformen sågs som otillräcklig.

År 1995 fick Kanslersämbetet (sedermera Högskoleverket) regeringens uppdrag att genomföra en utvärdering av grundskollärarutbildningen⁵. En projektgrupp tillsattes under ledning av Carl-Olof Jacobsson, Kungl. Vetenskapsakademien, och med Tomas Englund, Lärarhögskolan i Stockholm, som projektledare. Projektet var en selektiv uppföljning av UHÅ:s tidigare utvärdering, Utgrund. Sex huvudaspekter låg till grund för arbetet där jämställdhetsaspekten angavs redan i direktiven från regeringen. Därutöver uppmärksammades särskilt didaktikens utformning, lärarut-

5 Högskoleverkets rapportserie 1996:1. Grundskollärarutbildningen 1995.

bildarnas kompetens, den vetenskapliga nivån på lärarutbildningen, pedagogikämnetns karaktär samt naturorientering och naturvetenskap. I utvärderingen ingick ett antal specialstudier.

Högskoleverket sammanfattade sina rekommendationer på följande sätt:

- att särskilda forskningsresurser avsätts för att utveckla den vetenskapliga basen för grundskollärarutbildningen och övriga lärarutbildningar
- att den didaktiska ansatsen i verksamheten förstärks samt
- att lärosätenas självständighet, ansvar och aktiva roll i förändringsarbetet aktivt stimuleras.

En departementsöversyn

I budgetpropositionen 1994/95⁶ aviserade regeringen en översyn av lärarutbildningen, i vilken bl.a. rekryteringen till läraryrket, lärarutbildningens förhållande till utvecklingen i skolan, "seminarietraditionen" kontra "universitetstraditionen" och den didaktiska forskningen skulle behandlas. Dessutom lyftes relationen mellan lärarutbildning och skolväsende fram:

En av utgångspunkterna för lärarutbildningen i en decentraliserat system bör vara dess möjligheter att fungera som ett regionalt utvecklingscentrum i nära kontakt med kommuner, skolor och lärare. Detta bör också analyseras och diskuteras.

En arbetsgrupp tillsattes 1995 med uppdrag att göra en uppföljning av vissa aspekter på grundskollärarutbildningen med utgångspunkt från UHÄ:s tidigare nämnda Utgrundrapport. Arbetsgruppen fick i uppdrag att göra en inventering av problem och frågeställningar som har att göra med grundutbildningen av lärare för skolan, fortbildning och vidareutbildning av lärare samt forskning och forskarutbildning inom området. Inventeringen skulle göras mot bakgrund av de förändringar som skett i samhället, i skolan och högskolan och de därav förändrade kraven på lärarnas yrkeskompetens och kunskaper. Följande frågor skulle särskilt belysas:

- lärarutbildningens innehåll och organisation
- didaktiken: sambandet mellan ämneskunskaper, metodik, pedagogik och praktik

6 Budgetproposition 1994/95:100, bilaga 9, sid. 30.

- utvecklingen i lärarrollen
- utnyttjandet av informationsteknikens möjligheter inom utbildningsväsendet
- internationaliseringens krav inom högskola och skola
- samverkan mellan olika utbildningsprogram för skola och förskola.
- lärarutbildningens kompetens
- basen för lärarutbildningens forsknings- och utvecklingsarbete
- relationerna skola–lärarutbildning och högskolans roll i lärarnas kunskapsutveckling
- lärarutbildningen som regionalt utvecklingscentrum.
- rekryteringen till lärarutbildningen.

I stället för att följa direktiven punktvis, valde arbetsgruppen⁷ att utveckla ett tänkande om läraryrket och lärarutbildningen som kunde ligga till grund för överväganden på de olika områden som togs upp i direktiven. Gruppens huvudstrategi var att föra fram grundläggande problem i lärarutbildningen och att lita till högskolans kraft och förmåga att självständigt bearbeta dessa.

Arbetsgruppen hade ett flertal överläggningar med representanter för universitet och högskolor och andra med intressen för lärarutbildningen t.ex. Svenska kommunförbundet och Sveriges förenade studentkårer m.fl. Många värdefulla synpunkter kom fram och även idéer som pekade på en vilja att utveckla lärarutbildningen. Men även problem belystes, bl.a:

- risken för att lärarutbildningen kunde falla samman i sina beståndsdelar och att ingen hade överblick över eller ansvar för att utbildningen hängde ihop och uppfyllde examenskraven. Ett särskilt beslutsgorgan för lärarutbildningen som kunde svara för ansvarsfördelning av medel mellan institutioner med central reglering och med externa ledamöter efterlystes
- risken för att ämnesstudier frikopplas från skola och undervisning – ett yrkesperspektiv måste framhåvas
- behov av ämnesdidaktik
- avsaknaden av samarbete mellan de olika lärarutbildningsprogrammen
- behovet av att utveckla examinationsformerna
- bristen på samband mellan praktik och ämnesstudier

⁷ DsU 1996:16 *Lärarutbildning i förändring*.

- pedagogiken som ämne måste få en större relevans för den framtida yrkesrollen
- en önskan hos företrädare för skolan att högskolan i större utsträckning skulle avråda studenter från fortsatta studier inom denna utbildning.

Tyngdpunkten i arbetsgruppens arbete låg på frågor med anknytning till lärarutbildningen av grundskollärare och gymnasielärare då de största förändringarna inom skolväsendet gällde dessa grupper. Men resonemangen om förändrande villkor och krav för läraryrket, lärarutbildningens forskningsbas och behov av regionala centra gällde även för de övriga lärarutbildningarna.

Examensmålen för lärarutbildningen

Högskoleverket, HSV, fick 1997 regeringens uppdrag att kartlägga och analysera tillämpningen av högskoleförordningens examensbeskrivningar för lärarexamina. HSV konstaterade att tillämpningarna och konkretiseringarna av målen, liksom kännedomen om dem, varierade. Verket förordade en ”dialog” kring examensmålen⁸.

Andra intressenter i lärarutbildningen

Kommunförbundet presenterade 1998 sin idé om flexibel lärarförsörjning⁹. Mot bakgrund av de påtagliga upp- och nedgångarna i barnkullarnas storlek krävs, menade Kommunförbundet, en mer sammanhållen utbildning för förskollärare, grundskollärare och gymnasielärare och, dessutom möjligheter för brett utbildade och vidareutbildade lärare att få arbete inom olika årskurser och skolformer. Även Sveriges arbetsgivareförening, SAF, argumenterade för en radikalt förändrad lärarroll för att elever skulle kunna förberedas för det moderna samhället och arbetslivet¹⁰. SAF föreslog bl.a. att arbetsgivaren skulle ha huvudansvaret för att utbilda och utveckla sina lärare. Lärarutbildningarnas verksamheter skulle därmed bli efterfrågestyrda.

8 Högskoleverkets rapportserie 1997:36 R. Examensmål för lärarexamina – ett regeringsuppdrag.

9 Kommunförbundet 1998: En idé om flexibel lärarförsörjning.

10 Sveriges arbetsgivareförening (1998) För skolan och det livslånga lärandet – En radikalt förändrad lärarutbildning.

Även lärarnas fackliga organisationer var aktiva i den offentliga debatten om den förändrade lärarrollen och behovet av en förändrad lärarutbildning. I en skrift från Lärarnas Riksförbund belystes skolans utveckling och den förändrade lärarrollen från olika utgångspunkter i ett antal signerade artiklar¹¹. Lärarförbundet uppmärksammade på olika sätt behovet av etiska regler och ett yrkesspråk som viktiga steg mot en professionalisering av lärararbetet¹².

En ny lärarutbildningsutredning

Lärarutbildningskommittén

I budgetpropositionen för 1997 anförde riksdagens utbildningsutskott att en parlamentarisk utredning borde tillkallas för att komma med ytterligare förslag till förnyelse av lärarutbildningen. Lärarutbildningskommittén (LUK) tillsattes på senhösten 1997 med utbildningsutskottets ordförande som ordförande för kommittén.

Ett viktigt motiv var de avsevärt förändrade villkoren för arbetet som lärare. Mål och styrning av skolan hade förändrats, vilket bl.a. innebar att lärarna själva förväntades utveckla nya sätt att organisera och leda arbetet i skolan. Den förändrade lärarrollen krävde enligt regeringen ett ledarskap med professionella kunskaper om hela verksamheten – läraren måste kunna ta ansvar för såväl övergripande mål som ämnesspecifika – vara både generalist och specialist. Läraryrket krävde också mer av teoretisk kompetens. Ett annat motiv var den kritik som framkommit i flera tidigare utvärderingar. Lärarutbildningskommitténs, LUK:s, uppdrag omfattade lärarutbildningens alla delar och aspekter. Kommittén skulle också lägga fram förslag om skollärover utbildning.

Direktiven som gavs för utredningen var omfattande. Kommittén skulle:

- 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 profiler

11 Lärarnas Riksförbund 1996: *Möjligheternas skola – lärarroll i förändring*.

12 Lärarförbundet: *Pedagogiska magasinet* från 1996 och framåt.

- 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.

Kommittén skulle också överväga t.ex. behovet av specialpedagogisk kompetens, av vuxenpedagogisk kompetens och att beträffande målen för lärarutbildningen särskilt uppmärksamma uppgiften att förmedla samhällets värdegrund.

Kommitténs slutsats blev att en omfattande och genomgripande förnyelse av lärarutbildningen var nödvändig. Det inhämtade materialet, de erhållna synpunkterna och förslagen samt analyser av beskrivna problem och förändringsbehov ledde i utredningsarbetet fram till några principiella utgångspunkter som sammanfattades 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.
- Lärarutbildningen 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 och vuxenutbildning skall utvecklas.
- I en lärares utbildning ingår förutom grundutbildning även kommunal introduktionsutbildning samt kompetensutveckling, eventuellt också preparandutbildning. Delar av grundutbildningen kan också användas för kompetensutveckling av verksamma lärare. Grundutbildningen skall dessutom förbereda studenterna för forskarutbildning.

- Lärarutbildningen skall bli mer flexibel för att bättre kunna svara mot de behov som genereras av en målstyrd skola i ett samhälle i allt snabbare förändring. Förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning behöver lärare som kan komplettera varandra och samverka i syfte att utveckla verksamheten och uppnå målen. Det krävs därför en lärarutbildning som utbildar en mångfald av olika lärare som dels har en gemensam kärna av kunskaper, dels har många olika kunskapsprofiler.
- Samhällförändringen 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.
- Utbildning 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.

Remissreaktioner på LUK

Inom högskolesektorn var reaktionerna på LUK:s utredning och förslag mycket blandade. En majoritet av högskolorna var positiva till förslaget till ny struktur för lärarutbildningen och menade att reformens intentioner redan var väl accepterade inom högskolans egen lärarutbildning.

Bland universiteten var reaktionerna mer blandade eller rent negativa. Man ifrågasatte möjligheterna att kunna erbjuda en flexibel utbildning och samtidigt åstadkomma tydlig progression i utbildningen. Flera remissinstanser beklagade utredningens tydliga här-och-nu-perspektiv och efterlyste en belysning av internationella erfarenheter från lärarutbildningsområdet. Man efterlyste en djupare analys av hela begreppet allmän gemensam lärarkunskap och en tydlig problematisering av ”det förändrade läraruppdraget” och ställde sig också tveksam till konstruktionen ”allmänt utbildningsområde och dess uppdelning i ämnesstudier och tvärvetenskapliga studier. Från många fakultetsnämnder inom universitetet framfördes med skärpa att tiden för ämnesfördjupning skulle bli otillräcklig.

Propositionens förslag i korthet

I propositionen En förnyad lärarutbildning (prop. 1999/2000:135) lade regeringen sitt förslag till reformerad lärarutbildning. En ny lärarexamen skulle ersätta åtta av de befintliga lärarexamina. Den nya utbildningen skulle sättas samman av tre s.k. utbildningsområden: ett allmänt utbildningsområde om 60 poäng med de lärargemensamma momenten, ett utbildningsområde med inriktningar som angav lärarexamens profil, och ett utbildningsområde med specialisering som kunde innebära fördjupning eller breddning av tidigare studier. Den nya lärarexamen skulle få olika längd för olika lärarverksamheter. Utbildningen av förskollärare och fritidspedagoger föreslogs bli förlängd med 20 poäng och omfatta minst 140 poäng. För undervisning i grundskolans tidigare årskurser skulle läraren liksom hittills behöva 140 poäng. Lärare i grundskolans senare årskurser och kärnämnen och karaktärsämnen (utom yrkesämnen) i gymnasieskolan skulle behöva minst 180 poäng, vilket motsvarar längden på den då aktuella utbildningen. För undervisning i yrkesämnen i gymnasieskolan skulle krävas dels AUO, dels omfattande yrkeserfarenhet samt en relevant yrkesinriktad högskoleutbildning om minst 60 poäng eller motsvarande, alltså sammanlagt minst 120 poäng.

Den som hade inhämtat sin ämneskompetens på annat sätt och ville bli lärare skulle ha möjlighet att läsa AUO, som en fristående utbildning och därefter få lärarexamen.

Målen och villkoren för lärarexamen avsåg regeringen att liksom hittills reglera i examensordningen, som utgör en bilaga till högskoleförordningen (1993:100). Utbildningens närmare innehåll och uppläggning i fråga om kurser, program och studieorganisation i övrigt skulle – liksom för annan högskoleutbildning – bestämmas av varje lärosäte mot bakgrund av det

som står i högskoleförordningen. För att underlätta rekryteringen borde enligt regeringens uppfattning huvudalternativet vara att den studerande under utbildningens gång skulle ha möjlighet att välja fortsatt inriktning av examen. Man skulle dock även redan från början kunna välja ett program av en bestämd omfattning och inriktning.

Resurserna för forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildningen skulle öka. Universitet och högskolor som anordnar lärarutbildning skulle ha ett särskilt styrorgan för denna utbildning och för forskning med anknytning till den.

Utbildningsutskottets skrivelse till regeringen¹³

I en diskussion om huruvida regeringens förslag innebär en allmän sänkning av kraven på ämneskunskaper – ett av de mest kritiserade inslagen i utredningens förslag – menade utskottet att AUO enligt regeringens förslag till ungefär hälften skulle bestå av tvärvetenskapliga ämnesstudier. Utskottet ansåg att det låg i linje med den utveckling som pågick i skolan, och som utskottet välkomnade, bort från en strikt ämnesindelad undervisning, bunden av en detaljerad timplan. De tvärvetenskapliga kurserna skulle enligt utskottets uppfattning göra läraren bättre rustad att möta denna utveckling. Det ansågs viktigt att AUO integrerades med inriktningar och specialiseringar och fördelas över tiden. Därmed skulle det skapas möjligheter för de tvärvetenskapliga ämnesstudierna och de övriga ämnesstudierna att fungera i samspel med varandra. (Sid. 10 f)

Vidare framgår det av regeringens proposition att vuxenpedagogik skall kunna ingå i AUO och att det är meningen att det skall kunna finnas särskilda specialiseringar för de studenter som avser att undervisa vuxna. Utskottet räknar med att lärosäten som har speciell kompetens när det gäller vuxenpedagogik kommer att se till att den kommer till användning i deras utbud av kurser inom de tre utbildningsområden som tillsammans utgör lärarutbildningen. (Sid. 14 f)

Implementering av den nya lärarutbildningen

Redan Lärarutbildningskommittén (LUK) kunde konstatera att förverkligandet av kommitténs förslag skulle innebära en betydande förändring i förhållande till den aktuella lärarutbildningen. Ett omfattande förnyel-

13 Utbildningsutskottets betänkande 2000/01: UbU3.

searbete förestod såväl vad gäller utbildningens utformning och innehåll som ledningsformer och organisation. Kommitténs slutbetänkande överlämnades till regeringen i maj 1999. Under förutsättning att en proposition förelades riksdagen i början av 2000 och riksdagen fattade beslut under senvåren samma år ansåg kommittén att det skulle vara möjligt att starta den nya utbildningen tidigast höstterminen 2001. (LUK sid. 385)

Den fortsatta beredningsprocessen fram till riksdagsbeslutet gick emellertid betydligt långsammare än LUK utgått ifrån. Efter en remissomgång där reformförslagen, som nämnts tidigare, utsattes för åtskillig kritik presenterade regeringen sin proposition (prop. 1999/2000:135) först 25 maj 2000, dvs. vid en tidpunkt då LUK föreställt sig ett riksdagsbeslut, så att erforderliga ändringar av högskoleförordningen, t.ex. examensordningen, skulle kunna genomföras i början av hösten 2000. Riksdagsbeslutet skulle därmed sannolikt komma att dröja till senare delen av hösten och ändringar av målformuleringar och regelverk i högskoleförordningen inte ske förrän en bit in på 2001.

I början av hösten 2000 diskuterades den besvärliga planeringssituationen vid möten mellan ledningarna för landets universitet och högskolor. Man enades om att göra en gemensam skrivelse till regeringen med begäran om uppskov med genomförandet av reformen. En sådan skrivelse sändes den 14 oktober 2000 från lärosätenas samarbetsorganisation, Sveriges universitets- och högskoleförbund. Underhandsbesked från Utbildningsdepartementet tydde på att man där tog rektorerna farhågor på allvar. Trots detta avvisades önskemålet om uppskov. Utbildningsministern meddelade att reformen skulle genomföras med start höstterminen 2001. Utbildningsutskottet presenterade sitt betänkande En förnyad lärarutbildning den 17 oktober 2000 och en vecka senare fattade riksdagen beslut.

Lärosätena hade i detta läge ungefär två månader på sig att slutföra berednings- och beslutsprocessen fram till en ny utbildningsplan för lärarutbildningen och åtminstone det första läsårets kursplaner och att därefter under jul- och nyårshelgerna utarbeta informationsmaterial inför vårens ansökningsomgång. Den nya examensordningen är daterad den 25 januari 2001 och blev känd på lärosätena först i mitten av februari samma år, dvs. långt efter att väsentliga delar av beslutsprocessen var avslutad och informationsmaterialet sänts för tryckning.

En viktig del av reformen var etablering av ett särskilt organ för lärarutbildning med samlat ansvar för såväl grundutbildning som forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildningen. Regelverket för det särskilda organets sammansättning och uppgifter blev känt först en

bit in på 2001 och trädde i kraft först den 1 juli 2001. Under hela den inledande berednings- och beslutsprocessen tvingades därför lärosätena att tillämpa en interimistisk berednings- och beslutsorganisation med oklarheter om ansvarsförhållanden som följde.

Styrningen av den existerande och nya lärarutbildningen skedde, åtminstone på en del lärosäten, på olika sätt och av olika organ. Detta var mycket olyckligt, inte minst med tanke på att genomförandet av den nya lärarutbildningen skulle komma att innebära förskjutningar och förändringar av ansvarsområden såväl mellan olika institutioner och lärargrupper inom högskolan som mellan högskolan och de kommuner som medverkar i lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar.

Vid årsskiftet 2000/01 återstod på flertalet lärosäten stora och viktiga delar av planeringen inför reformen, såsom:

- Uppbyggnad av en ändamålsenlig organisation för den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) som i fortsättningen skulle komma att beröra stora lärargrupper, som inte varit involverade som handledare i den praktik som hittills ingått i lärarutbildningen
- Uppbyggnad av en ändamålsenlig och högskolegemensam organisation för information och studievägledning
- Klargörande av examensarbetets funktioner och placering i utbildningen
- Klargörande av vad kravet på att lärarutbildningen skulle ge behörighet för forskarutbildning i praktiken skulle innebära
- Klargörande av hur man skulle åstadkomma integration mellan olika utbildningsdelar inom ett system med stor valfrihet för den enskilde studenten.

Lärosätena tvingades till ett pragmatiskt förhållningssätt och fick inrikta sitt planeringsarbete på sådant som krävdes för att överhuvudtaget kunna genomföra en ordnad utbildning av de studenter som antogs inför hösten 2001. Genomgående fick det första läsårets verksamhet en interimistisk karaktär i avvaktan på att en mer genomtänkt planeringsprocess hunnit genomföras. Många studenter från första utbildningsomgången har redovisat att de känt sig som "försökskaniner". Deras upplevelser kan naturligtvis inte förnekas. De deltog i en utbildning genomförd som "det möjliga konst utövad under oklara förutsättningar".

Såväl lärosätenas självvärderingar som platsbesöken visar att praktiskt taget alla lärosäten gjort stora förändringar av såväl organisation som utbildningens innehåll och utformning under de år som följt efter starten

hösten 2001. Bedömningar av erfarenheter från det delvis kaotiska första året kan därför bara i begränsad utsträckning läggas till grund för en utvärdering av reformen. Många av de problem och brister som kan iakttas har sin grund i förhållanden utanför lärosätenas räckvidd.

Sammanfattande kommentar

Bakgrundsteckningen visar att lärarutbildningen uppvisar en mycket komplex problembild. Under lång tid har den brottats med en rad strukturella, organisatoriska och innehållsliga problem som ytterst gällt avvägningen mellan generell och specifik yrkesförberedelse, mellan olika typer av inslag i denna yrkesförberedelse samt graden av nationell enhetlighet respektive variation för både lärosäte och studenterna i utbildningen. Denna avvägningsproblematik har gradvis skärpts genom att utbildningen generellt gett allt bredare ”behörighet”, samtidigt som den inom sig erbjudit förberedelser för mer avgränsade verksamhetsområden. Den grundskollärlinje som inrättades 1988 ersatte *tre* olika lärarutbildningar, den nya lärarutbildning som tog sin början 2001 ersätter *åtta* tidigare separata lärarutbildningar.

Dessutom har lärarutbildningens anknytning till forskning, dess organisatoriska hemvist i högskolesystemet samt dess relation till skolan varit återkommande teman i debatten om lärarutbildningen under senare år, förstärkta på grund av de djupgående förändringar som skett i fråga om ansvarsfördelning, innehåll och arbetsformer inom både skolväsende och högskolesystem.

Kritik mot utbildningen har framförts från olika intressenter och avsett delvis olika företeelser. Ett huvudintryck är att motsättningar mellan olika uppfattningar om hur utbildningen bör läggas upp och genomföras återspeglas på alla besluts- och genomförandearenor inom högskolan.

Att reformera lärarutbildningen och att kort därefter genomföra en utvärdering är inte unikt för Sverige. I Danmark infördes en ny lärarutbildning 1998 och en utvärdering genomfördes 2003. I Norge introducerades en ny utbildningsplan för allmänlärarutbildning 2003 och hela utbildningen skall utvärderas under 2005–06. Beträffande upplägg och innehåll finns också många likheter mellan de skandinaviska lärarutbildningarna: en tydligare målstyrning, en starkare betoning på reflektionens betydelse, en didaktisering av ämnesinnehållet och en starkare ställning för den verksamhetsförlagda delen av utbildningen.

Även utanför Skandinavien ser man omfattande försök att förnya lärarutbildningen genom att betona studenternas aktiva och självständiga lärande och betydelsen av en egen reflektionsgrund för det professionella lärarbetet.

Vad som framför allt skiljer ut den svenska lärarutbildningsreformen från utbildningen i många andra länder är strävan att integrera alla olika tidigare specialiserade lärarutbildningar (för förskola, grundskola, gymnasieskola, musik, idrott m.m.) inom ett enda program (som byggs upp av gemensamma centrala utbildningsmoment och profileringar av varierande omfattning) samt att lärarutbildningen i sin helhet är helt integrerad i det gemensamma sammanhållna högskolesystemet. För samtliga lärarkategorier inom förskola/fritidshem, grundskola och gymnasieskola är alltså den svenska lärarutbildningen en till stora delar gemensam utbildning, som både skall vara en akademisk utbildning och en yrkesutbildning.

Den nya lärarutbildningens uppbyggnad

Kapitlets uppläggning

Detta kapitel är organiserat så att det som är tvingande för den nya lärarutbildningen, dvs. högskolelag och högskoleförordning (HF), behandlas först. Därefter följer en genomgång av sådana dokument som ligger till grund för lag och förordning, regeringens proposition *En förnyad lärarutbildning* och kommentarer från utbildningsutskottets betänkande. Lärarutbildningskommitténs betänkande redovisas inte i denna genomgång.

Högskolelagen

I samband med införandet av den nya lärarutbildningen infördes en särskild föreskrift i högskolelagen 2 kap. § 5 a:

Universitet och högskolor där lärarexamen får avläggas skall dock alltid ha ett särskilt organ med ansvar för grundläggande lärarutbildning och för forskning som knyter an till sådan utbildning. Vid universitet och högskolor där det finns vetenskapsområde skall det särskilda organet ha ansvar för sådan forskarutbildning som knyter an till lärarutbildningen.

Efterlevnaden av denna bestämmelse har tidigare granskats av Högskoleverket i en tillsynsrapport november 2002 (Högskoleverkets rapportserie 2002:41 R).

Högskoleförordningen

Utöver vad som gäller generellt för all högskoleutbildning och generellt för alla yrkesprogram regleras programmets uppbyggnad, organisation och innehåll i examensordningen för lärarexamen:

- I examensordningen skall det anges vilka krav som skall uppfyllas för en viss examen (examensbeskrivning, HF 6 kap. § 4).
- Student som uppfyller fordringarna för examen skall på begäran få examensbevis av högskolan (HF 6 kap. § 15).

Examensordningen för den nya lärarexamen som 2001 ersätter åtta av tidigare elva lärarutbildningar återfinns som punkt 23 i HF Bilaga 2. Här redovisas dess innehåll schematiskt under de båda rubrikerna ”organisationskrav” och ”innehållskrav”.

Organisationskrav:

Lärarexamen omfattar 120, 140, 160, 180, 200 eller 220 poäng.

Utbildningen skall omfatta följande tre integrerade utbildningsområden:

- ett allmänt utbildningsområde om 60 poäng
- ett utbildningsområde med en eller flera inriktningar om minst 40 poäng mot ämne eller ämnesområde och
- ett utbildningsområde med en (?) specialisering om minst 20 poäng (jfr nedan om examensbeviset).

(Minimi-) omfattning för olika läraruppgifter:

- För undervisning och annan pedagogisk verksamhet i förskola, förskoleklass, grundskolans tidigare år och fritidshem samt för undervisning i modersmål krävs minst 140 poäng.
- För undervisning i modersmål krävs inriktning om minst 60 poäng i relevant ämnesområde.
- För undervisning och annan pedagogisk verksamhet i grundskolans senare del och i gymnasieskolan, dock inte yrkesämnena i gymnasieskolan, krävs (minst) 180 poäng inklusive en respektive två fördjupning(ar) till minst 60 poäng i relevant(a) ämne(n) eller ämnesområde(n). För undervisning i svenska respektive samhällskunskap krävs i grundskolans senare år minst 60 poäng och i gymnasieskolan minst 80 poäng i ämnesområden som är relevanta för dessa ämnen.
- För undervisning i yrkesämnena i gymnasieskolan krävs (minst) 120 poäng. Här gäller inte de tre utbildningsområdena utan omfattande yrkeserfarenhet, allmänt utbildningsområde samt en relevant högskoleutbildning om minst 60 poäng eller motsvarande utbildning.

För att få lärarexamen skall studenten ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om 10 poäng (utan angiven relation till utbildningsområde).

Inom AUO skall de tvärvetenskapliga ämnesstudierna omfatta minst 30 poäng (vilket verkar förutsätta propositionens distinktion mellan ”för

läraryrket centrala kunskapsområden” och ”tvärvetenskapliga ämnesstudier”). Av AUO skall minst 10 poäng vara verksamhetsförlagda.

Minst 10 poäng per inriktning skall vara verksamhetsförlagda. (Det står inte uttryckligen att två inriktningar skall ingå i en 180-poängsutbildning, men det ligger nära till hands att läsa föreskrifterna så om fördjupningar, ovan, och om examensbeviset, nedan.)

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

Innehållskrav:

Innehållet skall bidra till att utbildningen uppfyller angivna mål:

- Den studerande skall för att få lärarexamen ha de kunskaper och de färdigheter som behövs för att förverkliga förskolans, skolans eller vuxenutbildningens mål samt för att medverka i utvecklingen av respektive verksamhet enligt gällande föreskrifter och riktlinjer.

Studenten skall vidare för att få lärarexamen kunna

- omsätta goda och relevanta kunskaper i ämnen eller ämnesområden så att alla elever lär och utvecklas
- bedöma och värdera elevers lärande och utveckling samt informera och samarbeta med föräldrar och vårdnadshavare
- förmedla och förankra samhällets och demokratins värdegrund
- orientera sig om, analysera och ta ställning till allmänmänskliga frågor, ekologiska livsbetingelser och förändringar i omvärlden
- inse betydelsen av könsskillnader i undervisningssituationen och vid presentationen av ämnesstoffet
- 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 utveckling i yrkesverksamheten
- använda informationsteknik i den pedagogiska utvecklingen och inse betydelsen av massmediernas roll för denna.

Propositionen ”En förnyad lärarutbildning” (prop 1999/2000:135)

För uttolkningen av förordningstext har proposition och utskotts- betänkande alltid en nyckelfunktion. Eftersom examensordningen i detta fall utfärdades först 2001-01-25 och lärosätena tvingades påbörja sin planering utan tillgång till den, fick propositionstexten i detta fall närmast förordningskaraktär. Det finns därför skäl att utförligt återge också för- arbetena och uppmärksamma eventuella skillnader mellan propositionen och den slutliga förordningstexten. Uppställningen anknyter till den sche- matiska redovisningen av examensordningen. (Siffror inom parentes anger pagina i propositionen.)

Organisationskrav:

Den nya lärarutbildningens struktur består av tre s.k. utbildningsområ- den:

- ett allmänt utbildningsområde med de lärargemensamma momenten
- inriktningar som anger lärarexamens profil, samt
- specialiseringar som kan vara en fördjupning eller breddning av tidi- gare studier.

För att säkra en väl sammanhållen utbildning föreslås att det vid varje lä- rosäte med lärarutbildning inrättas ett särskilt organ för lärarutbildning. (1).

(Lärarutbildningen) skall bestå av följande tre väl integrerade utbild- ningsområden:

Ett allmänt utbildningsområde

- bör omfatta kursfordringar om 60 poäng
- varav minst 10 poäng bör vara verksamhetsförlagda
- bör innehålla dels för läraryrket centrala kunskapsområden, dels tvär- vetenskapliga ämnesstudier med en omfattning av ungefär hälften vardera.

Ett utbildningsområde med inriktningar mot ämne eller ämnesområden

- bör omfatta kursfordringar om minst 40 poäng
- varav minst 10 bör vara verksamhetsförlagda
- inriktningarna bör svara mot de ämnen eller de ämnesområden som den blivande läraren avser att arbeta med och som knyter an till ex-

empelvis åldern på de elevkategorier lärarstudenten inriktar sin utbildning mot.

Ett utbildningsområde med specialiseringar

- bör omfatta kursfordringar om minst 20 poäng och
- avse fördjupning, breddning, komplettering eller nya perspektiv på de kunskaper som studenten tidigare har hämtat in.

Inom de tre utbildningsområdenas ram bör studenten redovisa ett examensarbete om 10 poäng. (12)

Examensarbetet bör omfatta 10 poäng och bör i första hand utgöra en del av inriktningen eller specialiseringen, men kan även vara en del av det AUO. (20)

Läro- och lärutbildningens 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). (16)

För att de skall bli så effektiva och givande som möjligt bör de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen utvecklas i samarbete mellan lärosätena och skolväsendet. Samarbetet kan exempelvis ske i partnerskolor. (17)

(Hela AUO) bör organiseras så att studenter med olika inriktningar och specialiseringar möts i utbildningen och bör fördelas över en längre period av läro- och lärutbildningen. (19)

För den som har inhämtat sin ämneskompetens på annat sätt och som vill bli lärare, skall finnas en möjlighet att studera inom AUO som en fristående utbildning och därigenom tillsammans med tidigare erhållen kompetens erhålla en lärarexamen. (12)

Inriktningarna om minst 40 poäng och specialiseringskurser om minst 20 poäng bör också kunna erbjudas som kompetensutveckling för redan yrkesverksamma lärare. (20)

Studier om 60 poäng inom AUO tillsammans med ämnesstudier bör kunna utgöra en god grund för forskarstudier inom det utbildningsvetenskapliga området. (18)

Innehållskrav:

Allmänt:

Det är väsentligt att alla lärare har en gemensam kompetens som lägger grunden för samarbete (7) (samt) beredskap för livslångt lärande t.ex. på miljöfronten (och förmåga) att kunna förstå och hantera samhällsutvecklingen (8)

(Läraren skall) som bärare av kunskaper och värderingar

- (kunna) skapa sociala och kulturella möten
- (kunna) verka i en mångkulturell förskola, skola och vuxenutbildning (och kunna) förbereda barn och ungdomar för ett liv i ett mångkulturellt samhälle (8 f)
- (kunna) utmana barns och ungdomars föreställningar och kunna visa på andra kulturerfarenheter, konstnärliga språk och kulturmöten
- (kunna) främja och förankra samhällets värdegrund hos barn och elever
- (kunna) handleda och ge barn och elever förutsättningar att utvärdera, kritiskt granska och bearbeta inhämtad information till användbar kunskap (9)
- (kunna arbeta) med måltolkning, kursplaner, utvärdering och organisation av läroprocesser
- (ha kompetens att) möta andra grupper av elever än den man ursprungligen har utbildats för. (10)

En grundkompetens som alla lärare behöver

- avser grundläggande frågor och problem som alla lärare måste ta ställning till
- utgör en resonansbotten för hur begrepp och principer inom skilda undervisningsämnen skall organiseras för att ett lärande skall ske
- omfattar kognitiv, kulturell, kommunikativ, kreativ, kritisk, social och didaktisk kompetens.

Den självklara utgångspunkten för reformen är att lärarutbildning, liksom övrig högskoleutbildning skall vila på vetenskaplig grund. (10)

(Yrkeskunskapen tillägnas genom studier i skilda ämnen och) förutsätter att lärarna är medvetna om vilka grundläggande värden som skall främjas samt hur dessa värden skall förankras.

Inom ramen för värdegrundsfrågorna har integrations- och mångfaldsfrågorna en naturlig plats i lärarutbildningens samliga utbildningsområden.

I yrkeskunskapen ingår även att kunna samarbeta samt att skapa förutsättningar för lärande hos alla elever oavsett ålder, (krav på) goda kunskaper om och insikter i skollagens tillämpning, läroplan och kursplaner samt hur den pedagogiska verksamheten styrs via både regler och ideologier, och (förmåga att) utforma lokala arbetsplaner, tolka och precisera läroplansmål samt analysera verksamheten ur ett organisationsperspektiv. (17)

För läraryrket centrala kunskapsområden (18, 21)

- (Ett) rör frågor om lärande, undervisning och specialpedagogik, (*lärande*)
- (Ett annat rör) frågor om socialisation, kulturfrågor och samhälle, (*socialisation*), t.ex. hur man arbetar för att barns och elevers känsla för demokrati, samhörighet och solidaritet utvecklas, och däri kunskaper om barns och elevers livssituation och uppväxtvillkor och om vuxna studerandes livsvillkor.
- (Ytterligare ett rör) frågor om yrkesverksamhetens samhällsuppdrag, demokrati och värdegrund (*värdegrund och yrkesverksamhetens samhällsuppdrag*), däri de grundläggande värderingarna ifråga om demokrati, etik, moral, jämställdhet och jämlikhet, såväl relationer mellan människor som människors förhållande till miljö och andra livsformer.

Lärarna (skall få) kunskap om internationella deklARATIONERS och överenskommelsers innehåll och förberedas på att arbeta så. (18, 11)

Kunskaper om de ekologiska betingelserna för liv på jorden och bas-kunskaper i miljöarbete och bevarande av den biologiska mångfalden skall ingå i all lärarutbildning. (18)

Tvärvetenskapliga ämnesstudier/för läraryrket centrala, tvärvetenskapliga ämnesstudier

- skall uppmärksamma olika sätt att organisera och tillägna sig kunskap och samtidigt bidra till studenternas ämneskunskap, och studenterna skall få erfarenhet av hur kunskap kan organiseras på olika sätt
- skall befrämja den blivande lärarens förutsättningar att möta alla elever, förbereda för samarbete med lärare med olika inriktningar och

specialiseringar för att bättre möta elevernas olika erfarenheter, frågor och problem

- skall öka studenternas förståelse för när det ämnesövergripande arbetssättet är meningsfullt i jämförelse med ämnesvisa studier,
- kan orienteras mot att visa hur kunskap kan användas som verktyg för att lösa vardagliga problem. (19, 21)

Den verksamhetsförlagda utbildningen, VFU:

(Den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen skall få) ett nytt kvalitativt innehåll och bättre utveckla samarbetsförmågan både i arbetslag och tillsammans med barn och elever samt bidra till att studenterna i högre grad relaterar ämneskunskaperna till lärprocesser och urval av ämnesstoff. (11)

En antydd målkonflikt är då följande passus:

En möjlighet till detta är att studenterna arbetar i olika miljöer för lärande (mot önskemålet om kontinuitet i VFU i samma partnerskolor). (17)

VFU inom AUO (18 f, 21)

- ger studenterna tillfälle att dels utveckla yrkeskunskaperna, dels öva förmågan till reflektion
- ger förtrogenhetskunskap som i samtal med barn, elever och föräldrar samt arbete i arbetslag.

VFU inom inriktningarna (19f, 21) bör framför allt behandla de delar av ämnes- eller ämnesområdesstudierna som fördjupar kunskaperna om betingelserna för lärande.

Inriktningarna

kan utgöras

- av mer traditionella ämnen, t.ex. engelska, matematik
- men också av andra för lärarutbildningen relevanta ämnen ... såsom exempelvis miljökunskap, idéhistoria samt barn- och ungdomskunskap
- (eller) tvärvetenskapliga studier ... exempelvis multietniska studier och u-landsstudier liksom tematiska kunskapsområden som miljö och överlevnad
- (eller av) kompetensområden som är unika för läraryrket, såsom läs- och skrivutveckling. (19)

De som skall arbeta inom förskolan och förskoleklass eller i fritidshem skall ha möjlighet att liksom andra lärare fördjupa sig inom ett ämne eller ämnesområde, t.ex. barn- och ungdomspsykologi, teknik, bild, sociologi eller svenska. (22)

Inom respektive inriktning bör frågor som rör ämnesinnehållet stå i fokus men även betingelserna för hur lärande sker hos barn och elever inom respektive ämnesområde studeras. Det är därför angeläget med en utökning av ämnesdidaktiken och att ämnets struktur görs relevant för läraryrket. (19)

Specialiseringarna

kan utgöras av

- ämnesfördjupning av en inriktning
- en fristående breddning exempelvis via högskoleämnen som idé- och lärdoms historia, sociologi

kan fokuseras på

- olika åldersgrupper, (t.ex.) vuxenpedagogik
- ett kunskapsområde som inte rymms inom ett ämne, t.ex. integration förskola–skola, sex och samlevnad, internationalisering eller områdena alkohol-narkotika-tobak. (20)

Examensarbetet

- skall få studenten att visa att han eller hon kan använda sig av vetenskapliga metoder och teorier är en viktig del i utvecklingen av ett vetenskapligt förhållningssätt
- skall få studenten att fördjupa sina kunskaper
- skall (som del av lärarutbildningen) ge studenterna kunskap om och insikt i olika forskningsmetoder och forskningsetik
- är en förberedelse för en eventuell forskarutbildning samt
- är inte minst viktigt som en förberedelse för att aktivt kunna delta i förskolans, skolans och vuxenutbildningens utvecklingsarbete. (20)

Sammanfattande kommentar

Det är uppenbart att bestämmelserna från 2001 ingår i en process som avser att öppna ett tidigare ganska strikt regelsystem mot en större mångfald. Avsikten är att ge lärosätena större frihet att på eget ansvar och i en utvecklad samverkan med regionens kommuner och skolor forma sin egen

lärarutbildning och därmed ta ett medansvar för skolans utveckling. Den kanske tydligaste pekningen är att lärosätena, när de utnyttjar sin frihet, också skall erbjuda de enskilda studenterna stor frihet att själva forma sina utbildningar.

Samtidigt finns det alltså ändå ett ganska utförligt och detaljerat regelsystem och tydligt uttalade intentioner för en centralt initierad förändring av lärarutbildningen. Detta sammanhänger naturligtvis med att lärarutbildningen är ett av de styrmedel för skolan som staten behållit. Universitet och högskolor möter därför när det gäller lärarutbildningen ett större politiskt styrintresse än när det gäller de flesta andra högskoleutbildningar.

Denna delvis motsägelsefulla situation kan skapa både tolkningssvårigheter och risk för att olika regelsystem kommer i strid med varandra. Universitet och högskolor förväntar sig att de skall hantera denna utbildning inom sina ”vanliga” regelsystem, medan andra intressenter agerar (och förväntar sig att andra agerar) efter de regelsystem som styr dem. Dessa frågor kommer att återkomma på olika sätt i denna utvärdering, och utvärderingen kommer att visa på att lärarutbildningens regelsystem av detta skäl bör förtydligas och kanske också förändras för att underlätta de olika former av samverkan som är en förutsättning för en framgångsrik lärarutbildning.

Högskoleverkets regeringsuppdrag

Två olika regeringsuppdrag

En reformuppföljning

I propositionen 1999/2000:135 om en förnyad lärarutbildning aviseras också en kommande utvärdering av lärarutbildningsreformen. Förstärkningen av den vetenskapliga basen, den förändrade strukturen i utbildningen, förlängningen av lärarutbildningen samt den ökade andelen VFU är, enligt propositionen, viktiga förändringar i lärarutbildningen. Det ställs stora krav på universitet och högskolor att ge studenterna stor frihet att även långt efter det att studierna påbörjats i programmet kunna välja inriktningar och specialiseringar. Kravet på samarbete mellan lärosätena för att tillgodose studenternas önskemål ökar därmed. Propositionen menar att kravet på samarbete mellan högskolorna, som förslaget till förnyad lärarutbildning ställer, kommer att medföra olika effekter för skilda lärosäten.

Propositionen pekar också på behovet av få utvärderat dels hur forskningsresurserna utvecklas, dels hur rekryteringen och antagningen utvecklas med den föreslagna strukturen.

Regeringen avsåg därför att efter tre år initiera en grundlig utvärdering av genomförandet av reformen. I det sammanhanget skall även effekterna av reformen på kommuner och partnerskolor belysas.

I regleringsbrev för 2004 återkommer regeringen till denna reformutvärdering:

Högskoleverket skall förbereda en utvärdering av genomförandet av lärarutbildningsreformen enligt förslaget i propositionen *En förnyad lärarutbildning* (1999/2000:135). En plan för utvärderingen av lärarutbildningsreformen skall redovisas till regeringskansliet (Utbildningsdepartementet) senast den 1 mars 2004.

Högskoleverket skall i utvärderingen särskilt följa upp lärarutbildningens forskningsanknytning, fördjupade ämnesinnehåll och verksamhetsförlagd utbildningsdel samt om syftet med att införa ett särskilt beslutsorgan för lärarutbildningen på lärosätena har uppfyllts. Utvärderingen av lärarutbildningsreformen skall redovisas till regeringskansliet (Utbildningsde-

partementet) senast den 1 mars 2005. (Regleringsbrev för budgetåret 2004 avseende Högskoleverket, sid. 9.)

I februari 2004 redovisar Högskoleverket till regeringen hur verket avser att genomföra reformutvärderingsuppdraget. Utvärderingen av reformen bör, anser verket, ske inom ramen för, och i enlighet med de rutiner som byggts upp för verkets sexårsprogram för ämnes- och programutvärderingar¹⁴. I verkets anvisningar till lärosätena skall anges att bl.a. lärarutbildningens forskningsanknytning, fördjupade ämnesinnehåll, verksamhetsförlagd del och det särskilda beslutsorganet för lärarutbildning skall behandlas i självvärderingarna. Verket redovisar också en tidsplan: anvisningar skall sändas till lärosätena i slutet av november 2003 och lärosätenas självvärderingar skall vara inlämnade till verket senast den 31 mars 2004. Platsbesöken kommer att genomföras under perioden 14 september–9 november 2004.

HSV:s nationella kvalitetsgranskningar

Reformutvärderingen har alltså inplacerats i de nationella ämnes- och programutvärderingar som HSV genomför under åren 2001–06. Dessa utvärderingar är också ett regeringsuppdrag, och innebär att HSV från och med år 2001 och med en periodicitet om sex år skall genomföra utvärderingar av samtliga utbildningar för generella examina och yrkesexamina, inklusive forskarutbildningen. Dessa utvärderingar omfattar också prövningar av enskilda lärosätens examenstillstånd.¹⁵ Bedömningarna av ett visst ämne eller ett program på ett lärosäte är alltså i praktiken en examensprövning (av rätten att ge kandidatexamen, magisterexamen eller viss yrkesexamen).

I dessa nationella kvalitetsutvärderingar uppmärksammas följande aspekter¹⁶:

- Student-/doktorandgruppens rekrytering och sammansättning
- Lärarkompetens och möjligheter till kompetensutveckling
- Utbildningens mål, innehåll och organisation
- Bibliotek och informationsförsörjning
- Lokaler och utrustning
- En kritisk och kreativ miljö för utbildningen

14 Skrivelse till regeringskansliet 2004-02-24, reg.nr 643-910-04.

15 Proposition 1999/2000:28, Studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan.

16 Anvisningar och underlag för självvärderingen av den nya lärarutbildningen.

- Undervisningsmetoder
- Lärarnas arbetssituation
- Utbildningens uppläggning
- Examinationsformer
- Examensarbeten/ uppsatser
- Utvärdering och kvalitetsarbete
- Genomströmning
- Uppföljning.

Vilken tonvikt som läggs vid respektive kvalitetskriterium varierar mellan de olika utvärderingarna. I varje utvärdering operationaliseras kriterierna som ett led i anpassningen efter ämnets eller programmets särart.

I Högskoleverkets ursprungliga tidsplan för den första sexårsperiodens ämnes- och programutvärderingar var lärarutbildningen placerad i den sista gruppen, dvs. under 2006, och skulle då genomföras ungefär samtidigt som flera andra programutvärderingar (t.ex. läkarprogrammet). Denna placering motiverades med att lärosätena då åtminstone skulle ha hunnit få erfarenhet av att ha genomfört hela läraryrket och av att ha producerat de första kullarna nyutexaminerade lärare.

För att svara upp mot regleringsbrevets krav på reformuppföljning valde Högskoleverket att tidigarelägga kvalitetsutvärderingen av lärarutbildningen, från 2006 till 2004, och att låta reformaspekterna bli beaktade inom ramen för kvalitetsutvärderingen. I det brev till regeringen som omnämndes ovan, presenteras en genomförandeplan för utvärderingen; men någon diskussion av svårigheterna att genomföra en kvalitetsutvärdering redan under 2004 – då ännu inga studenter hunnit fullgöra hela utbildningen och då ett av de mest ”kritiska” kvalitetskriterierna, det självständiga examensarbetet, endast hunnit påbörjats av ett smärre antal studenter – fördes inte.

Utvärderingen av den nya lärarutbildningen

Genom att låta reformutvärderingen ingå i det nationella programmet för ämnes- och programutvärderingar, och genom att tidigarelägga utvärderingen av lärarutbildningen inom detta program har två olika syften och funktioner förts samman under en och samma benämning, nämligen Utvärderingen av den nya lärarutbildningen:

- att följa upp reformeringen av den nya lärarutbildningen i vissa angivna avseenden, s.k. reformaspekter

- att utvärdera kvaliteten i ämnen och program, en utvärdering som även inbegriper en examensrättsprövning (något som kräver en differentierande utvärdering på lärosätetsnivå mot en given antagen nationell ”standard” – gemensamma referenspunkter – för kvalitet).

Dessa båda syften skall fullgöras samtidigt och inom ramen för den modell som valts för de nationella kvalitetsutvärderingarna av ämnen och program. Att regeringen förväntar sig en uppföljning av reformaspekterna framgår tydligt ur regleringsbrevet att Högskoleverket i första hand ser utvärderingen som en kvalitetsutvärdering är lika tydligt.

I en dimensioneringsrapport från 2004¹⁷ kommenterar Högskoleverket den pågående lärarutbildningsutvärderingen på följande sätt:

Utvärderingen avser främst utbildningens kvalitet, men kommer även att ge underlag för bedömning av dimensionering och lokalisering av lärarutbildningen. (Sid. 134)

Här förs en ny uppgift för utvärderingen in i bilden: Utvärderingen skall läggas till grund för bedömning av dimensionering och lokalisering. Dessa aspekter har inte tidigare tagits upp som bedömningsaspekter och har därför inte heller beaktats i denna utvärdering.

Även i regeringens budgetproposition 2005 är skrivningarna om det nu pågående utvärderingen delvis motsägelsefulla. I samband med behandlingen av dimensioneringen av lärarutbildningens inriktning mot arbete i förskola/förskoleklass anges att:

Lärarutbildningen, som trädde i kraft den 1 juli 2001, kommer att utvärderas av Högskoleverket under 2005. (Sid. 42)

Längre fram i samma proposition talas om en kommande utvärdering av reformen:

Under 2004 genomför Högskoleverket en kvalitetsgranskning av lärarutbildningen. Denna kommer under 2005 att följas av en utvärdering av reformen. (sid. 114.)¹⁸

Här anger regeringen nu att den granskning som avrapporteras är en kvalitetsgranskning och ej innefattar den reformuppföljning som omnämndes

17 Högskoleverket 2004:36 R, Arbetsmarknad och högskoleutbildning.

18 Proposition 2004/05:1.

i regleringsbrevet för 2004. Denna reformutvärdering skall, enligt propositionen, genomföras under 2005.

Sammanfattande kommentarer

De olika officiella utsagor, som citerats och refererats ovan, har vållat både lärosätena och bedömargruppen en hel del problem och gett upphov till flera frågor. Vad skall denna utvärdering egentligen avse? Vad skall den inte avse? Vad är huvudsyftet med bedömargruppens uppdrag? Vilka kriterier är de viktigaste att beakta? Hur skarpa värderingar skall göras? I hur hög grad är det fråga om en examensrättsprövande uppgift och i hur hög grad är det fråga om en mer formativ reformuppföljning?

Kvalitetsutvärderingarna faller tillbaka på regeringens behov av att få en kontroll av att kvaliteten i den högre utbildningen ej försämras i ett skede då den svenska högskolesektorn expanderar kraftigt och då samtidigt kravet på internationell jämförbarhet i examina ökar. Dessa utvärderingar inrymmer ju, som nämnts inledningsvis, ett moment av examensrättsprövning och kräver därmed en bedömning i ”godkänt” resp. ”icke godkänt” med avseende på de kvalitetsaspekter som refererades ovan. Vid denna typ av utvärdering måste en bedömargrupp kunna precisera en ”ribba” för var och en av kvalitetsaspekterna och kunna värdera varje lärosäte mot denna ribba. Men i en period av intensiv förändring, innan någon student ännu gått igenom hela utbildningen, utan att ännu ha tillgång till studenternas examensarbeten och med ideliga revideringar och omprövningar av programmets enskildheter (t.ex. utformningen av AUO, antalet inriktningar) är det svårt att definiera några sådana ”ribbor” och att kunna utvärdera kvaliteten i programmet på ett sådant sätt att examensrätten för lärarutbildning kan prövas vid varje enskilt lärosäte.

Reformuppföljningen utgår från regeringens behov av att se hur lärosätena, inom sitt vidgade handlingsutrymme, tolkar och genomför reformen med avseende på föreskrifter och intentioner. Lärarutbildningens påtalade dilemma sedan 1990-talets början (lärarutbildningen som ett av statens styrinstrument för skolan kontra den långt drivna lokala självständigheten inom högskolan; behovet av nationellt väl definierade lärarkompetenser kontra möjligheterna för lärosäten och studenter att relativt fritt få utforma utbildning och undervisning) har pockat på en snabb uppföljning. Men vad skall anses vara tillåtna respektive icke tillåtna konstruktioner i programmet, vad gäller utformningen av AUO, VFU, det särskilda organets placering och funktion i den lokala universitets- och högskoleor-

ganisationen? Hur stort är det faktiska handlingsutrymmet när det gäller examensordningens föreskrifter om t.ex. poängfördelningen mellan olika utbildningsområden? På vilket sätt skall det gemensamma utbildningsområdet (AUO) vara gemensamt? Detta är exempel på frågor som aktualiseras under arbetets gång och som snarare är att betrakta som tillsynsfrågor än som kvalitetsgranskningsfrågor.

De dubbla uppdragen för bedömaregruppen kan schematiskt åskådliggöras på följande sätt:

A. Reformaspekter (Reformuppföljning och i tillämpliga delar tillsyn)	B. Kvalitetsaspekter (Kvalitetsutvärdering och i tillämpliga delar examensrättsprövningar)
Förordningens reglering av <ul style="list-style-type: none"> • AUO inklusive tvärvetenskap • VFU • Inriktningar • det särskilda organet Reformens intentioner avseende bl.a. <ul style="list-style-type: none"> • valfriheten för lärosätena • valfriheten för studenterna 	<ul style="list-style-type: none"> • Lärarresurser (kompetensnivå) • Studenternas förkunskaper • Forskningsanknytning – den vetenskapliga grunden • Examensarbetet • Forskarutbildningen (det särskilda organet) • Kravnivå • Progressionen i utbildningen • Måluppfyllelse • Kvalitetssäkring (uppföljningar, utvärderingar) • Studentinflytande

Bedömargruppens arbete

Utvärderingens uppläggning och genomförande

När utvärderingen påbörjades hade 25 lärosäten examensrätt för lärarutbildning. Dessutom gavs lärarutbildning vid några ytterligare lärosäten – som utlokaliserade utbildningar. Utvärderingen omfattar lärarutbildningen på 26 orter (Linköpings universitet har examensrätt även för utbildningen vid Norrköping och Norrköpingsutbildningen är så pass omfattande att den betraktas som en egen utbildning¹⁹).

Lärosätenas förberedelser – självvärderingarna

Högskoleverket inbjöd företrädare för samtliga lärarutbildningar till ett upptaktsmöte den 20 oktober 2003 då bl.a. uppläggning och tidsplan presenterades. Då diskuterades även en första version av anvisningarna för självvärderingarna. Anvisningarna för självvärderingarna fastställdes i november 2003 och följer i stort den mall som utformats för Högskoleverkets kvalitetsutvärderingar – med kompletterande frågor kring forskningsanknytning, fördjupat ämnesinnehåll, verksamhetsförlagd del och det särskilda beslutsorganet.

Bedömargruppens arbete

Bedömargruppen träffades för första gången tillsammans under två planeringsdagar 27–28 april 2004. Dessförinnan hade de då utsedda medlemmarna i gruppen gett synpunkter på utformningen av mallen för självvärderingen.

Under mötets första dag presenterade universitetskanslern Sigbrit Franke Högskoleverkets nationella kvalitetsutvärderingsprogram. Därefter redogjorde kanslirådet Myrna Smitt, Utbildningsdepartementet, för tankarna bakom regeringens reformuppföljningsuppdrag, så som detta formulerats i regleringsbrevet. Under resten av dagen informerades om rutiner för och

19 För lärarutbildningen vid Högskolan på Gotland ansvarar Lärarhögskolan i Stockholm. Högskolan i Skövde fick rätt att ge lärarutbildning först 2004. Ingen av dessa ingår i utvärderingen. Det bör noteras att ingen hittills genomförd utvärdering inom det nationella utvärderingsprogrammet utom möjligen utvärderingen av högskoleingenjörsutbildningen har varit så komplex och samtidigt berört så många fakulteter, institutioner och externa intressenter.

erfarenhet från platsbesök och rapportskrivande. Andra dagen ägnades åt försök att operationalisera kvalitetskriterier och reformaspekter. Inte minst reformaspekterna framstod efter departementsföredragningen som ytterst angeläget att inventera och konkretisera.

I slutet av augusti 2004 träffades bedömaregrupp och projektledning för en konkret planering av platsbesöken. Då hade samtliga bedömare tagit del av de självvärderingar som avsåg de lärosäten som resp. bedömare skulle delta i. Vid detta möte utformades ett detaljerat frågebatteri inför platsbesöken (se nästa avsnitt). Genomläsningen av självvärderingarna gav nämligen vid handen att platsbesöken, i högre grad än som planerats från början, borde inriktas mot reformaspekterna om vi skulle ha någon möjlighet att ge den belysning av reformen som regeringen uttryckligen efterfrågade. Självvärderingarna gav en i flera fall svårtolkad information om just reformaspekterna (beroende på att anvisningarna ju i stort följt mallen för kvalitetsutvärderingarna). Frågebatteriet sändes i förväg till lärosätena inför platsbesöken.

Platsbesöken genomfördes under perioden 13 september–10 november 2004. Vid varje besök fanns varje kategori av bedömare representerad. Antalet platsbesök per bedömare varierade kraftigt (från 12 till 5 besök). Av detta följer att det inte fanns några fasta grupperingar av bedömare. Även sekreterarna varierade under platsbesöken. Oavsett lärosätets storlek, antal inriktningar och specialiseringar, så följdes en given mall för platsbesöken:

	Förmöte i bedömaregruppen
9.00 – 10.00	Lärarytbildningens ledning
10.15 – 11.00	Studenter inom AUO inkl VFU
11.15 – 12.00	Lärare inom AUO inkl VFU
12.00 – 13.15	Lunch, bedömaregruppen enskilt
13.15 – 14.00	Studenter inom olika inriktningar inkl VFU
14.15 – 15.00	Lärare inom olika inriktningar inkl VFU
15.15 – 16.15	Kommunala lärare och samordnare, VFU
16.30 – 17.15	Lärosätets ledning och särskilda organ

Kategorierna av personer bestämdes efter samråd mellan projektledningen och bedömaregruppen, vilka som deltog i de olika samtalen bestämdes av lärosätena själva.

Kompletterande underlag

Projektledningen och bedömaregruppen har haft tillgång till några specialundersökningar samt en grundlig bearbetning av den kvantitativa in-

formationen som redovisades i självvärderingarna. Denna bearbetning är genomförd av Michael Rogefelt, projektanställd inom Högskoleverket.

Följande specialstudier har genomförts och har använts som underlag för del 1 och 2 av denna rapport. De redovisas i sin helhet i del 3.

Det gemensamma – En studie av några kunskapselement i den för alla lärarutbildningar gemensamma delen

Enkätundersökning genomförd av Ulf P. Lundgren och Elisabet Nihlfors.

Kurser i språk- och skriftspråksutveckling inom den nya lärarutbildningen

Inventering av om och hur undervisningen i läs- och skrivutveckling är föreskriven i kursplaner genomförd av Agneta Gatu-Rehnberg, projektanställd.

Kommuners samverkan med lärarutbildningen

Med hjälp av SCB har genomförts en undersökning bland landets samtliga kommuner om deras medverkan i den nya lärarutbildningen.

Forskarutbildning med anknytning till lärarutbildningen

Kartläggning av den forskarutbildning som initierats av det särskilda organet med anknytning till den nya lärarutbildningen genomförs av Eva Lindgren, doktorandrepresentant i bedömargruppen.

Dessutom tog bedömargruppens egna medlemmar fram underlag som haft karaktär av internt arbetsmaterial:

Studie av det allmänna utbildningsområdets uppläggning och innehåll:

Särskild analys av hur AUO tolkats och implementerats i den nya lärarutbildningen har genomförts av Edgar Almén, sakkunnig i bedömargruppen.

Sammanställning av offentliga förarbeten inför införandet av den nya lärarutbildningen:

Genomförd av Marie Berg, studentrepresentant i bedömargruppen.

Val av fokus under platsbesöken

Som framgick av kapitlet *Den nya lärarutbildningens uppbyggnad* fanns redan i propositionen (proposition 1999/2000:135) uppgifter om viktiga

reformaspekter som den kommande utvärderingen skulle inrikta sig mot.

Hit hör:

- förstärkningen av den vetenskapliga basen
- den förändrade strukturen i utbildningen
- förlängningen av lärarutbildningen
- den ökade andelen VFU
- studenternas frihet att långt in i utbildningen välja inriktningar och specialiseringar
- samarbete mellan lärosätena
- hur forskningsresurserna utvecklas
- hur rekryteringen och antagningen utvecklas med den föreslagna strukturen.

I regleringsbrevet till Högskoleverket för 2004 angavs följande företeelser som angelägna att fokusera i reformuppföljningen:

- lärarutbildningens forskningsanknytning
- fördjupat ämnesinnehåll
- VFU
- det särskilda organet.

Efter att ha tagit del av självvärderingarna, med eventuellt kompletterande material, valde bedömargruppen att under platsbesöken särskilt uppmärksamma reformaspekterna. En förteckning med teman och kompletterande frågor skickades ut till lärosätena inför platsbesöken. Frågorna kring reformen kom sålunda att präglade samtalen under platsbesöken. Nedan ges huvudrubrikerna:

Lärarprogrammets mål och lokala profil

- lärosätets valfrihet
- studenternas valfrihet.

Programmets uppläggning

- progression i professionalitet
- forskningsanknytning och forskarförberedelser
- det självständiga arbetet.

Allmänt utbildningsområde, AUO

Verksamhetsförlagd utbildning, VFU

Det särskilda organet – lärosätets benämning.

Möjliga typer av bedömning

Bedömargruppen har haft tillgång till ett mycket omfattande och intressant material. Utifrån detta material har bedömargruppen försökt bedöma

- 1) hur lärosätena efterlever de organisationskrav som finns i högskolelagen och i högskoleförordningens examensordning för lärarexamen,
- 2) hur lärosätena hanterar de innehållsliga krav som finns i examensordningen och dess förarbeten
- 3) hur lärosätena följer upp sin egen lärarutbildning för att skaffa sig kunskap om i vilken utsträckning de i denna lyckas hantera de problem som det nya regelsystemet avsåg att hantera och förverkliga de intentioner som anförts som motiv för det nya regelsystemet
- 4) vilka förutsättningar för god kvalitet i lärarutbildningen som finns vid lärosätet t.ex. i form av lärarkompetenser, studentrekrytering, infrastruktur vid högskolan och samarbete med regionens kommuner och skolor
- 5) graden av kvalitet i några utvalda avseenden som undervisningsformer, examination, examensarbete, forskningsanknytning och skol- och skolutvecklingsanknytning samt något som skulle kunna kallas utbildningsfilosofisk analys av den egna lärarutbildningsverksamheten.

(I) Efterlevnaden av organisationskraven

Det särskilda organet

Det särskilda organets formella och faktiska ansvarsområden och organets beredningskapacitet har granskats, men också vilket ansvar för lärarutbildningen som andra instanser inom lärosätet utövar samt den bedömning som organet självt gör av hur organisationen fungerar. Vi har särskilt frågat efter hur beslut fattas som avser att säkerställa progression och måluppfyllelse samt vem som tar initiativ till och gör bedömning av effekterna av fattade beslut.

I lärosätetexterna (dvs. del 2: Lärosätesbeskrivningar och bedömningar)

- diskuterar vi beträffande några lärosäten om det särskilda organet givits alltför begränsade befogenheter
- diskuterar vi beträffande några lärosäten om den ledningsorganisation som skapats för lärarprogrammet fått tillräckliga förutsättningar för en samlad styrning av lärarprogrammet
- föreslår vi i några fall att det särskilda organet ägnar större uppmärksamhet åt några aspekter av sitt ansvar.

Det tre föreskrivna utbildningsområdena

Vi har konstaterat att några lärosäten har tolkat examensordningens terminologi på olika sätt. Om utbildning är organiserad på sätt som avviker från examensordningen, undersöker vi om, och hur, denna avvikelse redovisats.

I lärosätetexterna diskuterar vi

- om avvikelser i struktur och uppläggning redovisas på ett tillfredsställande sätt i förhållande till examensordningen och i vilken utsträckning sådana avvikelser strider mot motiven för regelsystemet
- beträffande avvikande tolkningar av terminologin, om dessa innebär tyngdpunktsförskjutningar mellan utbildningsområdena (t.ex. så att inriktningarna förstärks genom att delar av AUO ges en speciell utformning för en grupp av inriktningar eller genom att ämnesdidaktiken räknas till AOU) och i vilken utsträckning de strider mot motiven för regelsystemet.

Det allmänna utbildningsområdet

Vi undersökte om/hur de olika lärosätena klassificerar innehållet som för läraryrket centrala kunskapsområden resp. tvärvetenskapliga ämnesstudier, om de sistnämnda kurserna (för alla studerande) omfattar minst 30 poäng, hur VFU fördelas mellan de två delarna och om den också skall fylla andra syften än AUO:s, samt om det återstående utrymmet också skall kunna rymma examensarbetet. Vi har också redovisat hur mycket av innehållet som är gemensamt för alla studerande och i vilken utsträckning studierna sker i tvärgrupper så att studenter med olika inriktningar och specialiseringar samt olika tänkta verksamhetsområden möts i utbildningen. Vi har slutligen undersökt i vilken utsträckning utbildningen modifierats när AUO ges som en fristående utbildning för dem som har inhämtat sin ämneskompetens på annat sätt.

I lärosätetestexterna påpekar vi

- om lärosätets lösning är svårförenlig med gällande regelsystem.

Inriktningar och specialiseringar

Inriktningarna och specialiseringarna är förvånansvärt litet reglerade i styrdokumenterna. Vi har försökt skaffa oss en bild av hur lärosätena i olika inriktningar löst uppgiften att integrera VFU med ämnesstudierna och om man fått till stånd någon process där olika lösningsförsök i olika inriktningar tar intryck av varandra. Vi har också försökt skaffa oss en bild av om/hur utbudet av inriktningar och specialiseringar förändrats, t.ex. färre inriktningar i relativt fasta paketval eller inriktningar som svarar mot partnerskolornas aktuella lärarbehov.

I lärosätetestexterna noteras och diskuteras

- lärosätets utbud av inriktningar och specialiseringar, motiven för detta samt eventuella strategier för att styra studenternas val
- studenternas valmönster.

Den verksamhetsförlagda utbildningen

Vi har undersökt hur VFU är utlagd över tid inom utbildningen och hur progressionen inom VFU är tänkt och faktiskt fungerar.

Vi undersöker hur ansvarsfördelningen mellan högskolans lärare och partnerskolornas lärare ser ut i olika avseenden, hur partnerskolornas lärare ges förutsättningar att ta ett medansvar genom insyn i den högskoleförlagda utbildningen och genom stöd av sina kommunala arbetsgivare.

Vi försöker skaffa oss en bild av hur utbildningen följer upp VFU på enskilda partnerskolor och individuella studenters behov och svårigheter samt åtgärda eventuella brister.

I lärosätetestexterna redovisar vi

- vilka problem vi menar finns i planer och ansvarsfördelning, samt
- vilka brister vi iakttagit vad gäller det gemensamma ansvaret för uppföljningen och examinationen av studenternas samlade VFU.

I kapitlet *En reform som har skapat varierande uppläggningar med varierande innehåll* diskuterar vi hur lärosätena tolkat propositions- och förordningstexter och ger konkreta exempel på lösningar som valts. Vi diskuterar också eventuella brister i regelsystemet och lärarutbildningens beroende av fungerande relationer till regionen och kommunerna.

(2) Hanteringen av de innehållsliga kraven

I lärosätetexterna försöker vi beskriva och bedöma

- hur studenternas reella valfrihet ser ut på de olika lärosätena, vilka valalternativ som erbjuds vad gäller inriktningar och specialiseringar och när de erbjuds
- hur lärosätena tillgodoser de innehållsliga kraven, särskilt kraven att lärarutbildningen skall behandla barns- och ungdomars läs- och skrivutveckling, ta upp frågor om bedömning samt några centrala kunskapsområden
- hur lärosätena planerat och försökt säkerställa en förberedelse för examensarbetet.

I kapitlen 6 och 7 diskuterar vi svårigheterna att förena friheten för studenterna att välja kurser med förväntningarna om progression i utbildningen, integration mellan utbildningens olika delar samt med examensordningens innehållsliga målkrav.

(3) Uppföljningen av den egna utbildningen relativt motiven för det nya regelsystemet

Bedömargruppen har försökt att bedöma inte bara hur lärosätenas beslutsgorgan har hanterat det nya regelsystemet i planer och andra beslut utan också hur effekterna av besluten följts upp och eventuellt omprövats.

I lärosätetexterna försöker vi beskriva och bedöma

- vilka modifieringar av utbildningen som man redan vidtagit samt vilket erfarenhetsunderlag dessa modifieringar byggts på och vilka mål man velat uppnå med dem
- lärosätenas strategier för utvärdering och kvalitetsutveckling.

I kapitlet *En reform som har skapat varierande uppläggningar med varierande innehåll* diskuterar vi i vilken utsträckning statsmakternas krav på ett snabbt genomförande skapat särskilda problem för den första kullen studenter ("försökskaninssyndromet") och för lärosätena som tvingats till snabba lösningar som sedan måste förändras "under gång".

(4) Förutsättningarna för god kvalitet i utbildningen

Glimtvis i lärosätetexterna men framför allt i kapitlen 5 och 7 försöker vi utifrån för oss tillgängligt material beskriva och bedöma

- lärarkompetensen (både den samlade utnyttjade kompetensen och kompetensen hos de lärare som utför huvuddelen av undervisningen) vad gäller genomgången forskarutbildning och egen forskningserfarenhet
- studentgruppens sammansättning vad gäller studieförutsättningar
- tillgången till studievägledning som stöd för studenternas val
- om lärarutbildningens organisation är tillräckligt tydlig och har tillräckliga resurser för att kunna samordna de många inblandades ansträngningar.

Vi har medvetet valt att inte bedöma tillgången på lokaler och övrig infrastruktur som bibliotek, studieplatser, tillgång till datorer etc.

(5) Graden av kvalitet i utvalda avseenden

Varje utvärdering måste fokusera på speciella kvalitetsaspekter. Det gäller särskilt en utvärdering av ett så komplext och omfattande fenomen som lärarutbildning och alldeles särskilt en utvärdering som också är en reformutvärdering. Vissa övergripande kvalitetsaspekter är svåra att diskutera på enstaka lärosäten. Bedömargruppen har därför valt att i kap 7 utifrån de samlade lärosätetexterna föra vissa övergripande diskussioner och göra vissa samlade bedömningar av

- undervisningsformer och examination
- kravnivå och ansvaret för studenternas förkovran
- forskningsanknytning genom examensarbete och genom hänvisning till forskning och forskningsresultat
- den vetenskapliga grunden för utbildningen.

Begränsningar i generaliserbarhet

En uppenbar svårighet för bedömargruppen – liksom för lärosätena – har som vi redan berört varit att förena de två olika uppdragen, kvalitetsutvärderingen (där de enskilda lärosätenas kvalitet och kvalitetsarbete satts i relation till en ”standard”) och reformutvärderingen (som är av uppföljningskaraktär och har reformens genomförande som sitt primära bedömningsobjekt).

I det följande skall vi kortfattat kommentera några metodfrågor som alltid väcks då en utvärdering skall göras, särskilt om utvärderingens resultat skall läggas till grund för eventuellt myndighetsbeslut, antingen i form av ett ifrågasättande av examensrätt eller genom initiering av tillsyn.

Att följa upp en reform och utvärdera kvalitet i ett aktivt förändrings-skede

För ett alldeles nytt program som hela tiden befinner sig i rörelse är det svårt att finna fixpunkter, mot vilka kvaliteten i programmet kan värderas. Lärarprogrammet har redan förändrats – ibland så mycket att man redan talar om olika generationer av den nya utbildningen. Antalet inriktningar och specialiseringar har redan reducerats och ytterligare reduceringar diskuteras, studenternas kritik mot innehåll och uppläggning har ibland beaktats med stor lyhördhet och åtgärder skall vidtagas eller har redan vidtagits, det särskilda organets position och funktion har förändrats eller är under omprövning, överenskommelserna med kommunerna om VFU hade först nyligen blivit klara, osv.

Vanligtvis bygger kvalitetsutvärderingar på förekomsten av särskild, systematiserad dokumentation av företeelser som på olika sätt – och ofta tagna tillsammans – kan ge uppfattning om kvaliteten i ett program, t.ex. kursvärderingar, uppföljningar och utvärderingar, genomströmningsdata, översikten över examensarbeten, litteraturlistor etc. I ett skede då utbildningen förändras från termin till termin, blir denna typ av dokumentation snabbt inaktuell.

Examensordningen anger mål för lärarutbildningen. Lokala styrdokument, utbildningsplaner och kursplaner anger lärosätets intentioner med utbildningen och den valda utformningen av den. Erfarenhetsmässigt säger dessa dokument föga om undervisningens reella innehåll och vad som ger bestående effekter i form av kunskapsstillskott, attitydförändringar och handlingsberedskap hos studenterna. Att bedöma programmets akademiska kvalitet och yrkesrelevans utifrån styrdokument är därför vanskligt. För en bedömning av hur väl utbildningen svarar mot högskolelagens och examensordningens målangivelser krävs tillgång till ”slutprodukter” i form av genomströmningsdata och uppgifter om studieavbrott, examensarbeten samt reaktioner från avnämarna. Denna typ av produktions- och produktinformation har ännu inte dokumenterats på ett systematiskt sätt.

Om självvärderingarna och platsbesöken

Självvärderingarna gav knappast tydliga svar på de reformfrågeställningar som vi har valt att fokusera, vilket är naturligt med tanke på att anvisningarna formulerades innan reformutvärderingen gjordes till en del av uppdraget. Grundstrukturen för självvärderingen var densamma som för de gängse kvalitetsutvärderingarna och bidrog säkert till att lärosätena inte fokuserat reformaspekterna.

Lärosätena har en betydande frihet att utforma utbildningen och att erbjuda studenterna möjligheter att välja mellan olika ingångar, inriktningar och specialiseringar. Beroende på lärosätets storlek och tidigare erfarenheter av lärarutbildningar varierar utbud och utformning av lärarprogrammet kraftigt mellan olika lärosäten. Bedömargruppen har haft ett styvt arbete med att försöka sätta sig in i den lokala utformningen av lärarprogrammet. Mycket tid har gått åt till att försöka förstå hur man lokalt tagit sig an uppgiften att utforma den nya lärarutbildningen, vilken utformning den fått samt hur man resonerat när man valt sig egen modell – för att därefter försöka bilda sig en uppfattning om huruvida denna modell överensstämmer med examensordningen, är förenlig med reformens intentioner och – om möjligt – bedöma om utbildningen svarar mot de uppsatta kvalitetskraven.

Sammanfattande kommentarer – ett komplext uppdrag

Det är, som framgår av ovanstående genomgång, ett mycket omfattande material som bedömargruppen haft att analysera och bearbeta och använda som underlag för – och korrektiv till – intrycken under platsbesöken.

Platsbesöken fick stor betydelse för bedömargruppens förståelse av hur lärarprogrammet utformats på var och en av de 26 orterna, varför det getts just denna uttolkning och – om än rudimentärt – hur det fungerade.

För att kunna hantera all information och alla intryck valde bedömargruppen att analysera materialet utifrån några olika frågeställningar. De organisatoriska lösningarna i form av särskilt organ för lärarutbildningen, fördelningen av poäng på utbildningsområden och kurser har analyserats utifrån frågeställningen ”Hur mycket av det som är föreskrivet har efterlevts?” De organisatoriska lösningarna har också analyserats utifrån frågeställningen ”Vad har lärosätena gjort utifrån de riktlinjer och föreskrifter som getts och i vilken utsträckning har de då eventuellt brutit mot reformintentioner och regelverk?”

Även de innehållsliga lösningarna har på motsvarande sätt betraktats både med avseende på lyhördhet till reformintentionerna och efterlevnad av föreskrifter och med avseende på utvecklandet av egna lösningar och modeller. Här har fokus varit på några väsentliga kvalitetsaspekter (lärar-kompetens, forskningsanknytning, uppföljnings- och utvärderingsrutiner m.m.).

Läroprogrammens omfattning vid olika lärosäten

Lärosäten med examensrätt

Samtliga universitet och högskolor med pågående lärutbildning vid slutet av 1990-talet fick generell examensrätt till den nya lärutbildningen genom beslut 2001-09-25 utan någon individuell examensrättsprövning. Detta innebär att de principiellt har rätt att ge utbildning för lärare med alla inriktningar för alla skolformer. I praktiken begränsas denna rätt av framför allt lärarresurser och lärarkompetens.

Ett antal lärosäten som idag ger lärutbildning har en lång erfarenhet av att ha anordnat ett brett utbud av olika lärutbildningar (barn- och ungdomspedagogisk utbildning, grundskollärutbildning för tidigare åldrar, grundskollärutbildning för senare åldrar, gymnasielärutbildning samt musik-, bild- och idrottslärutbildning). Hit hör Göteborgs universitet, Lärarhögskolan i Stockholm, Uppsala universitet och Umeå universitet. Många av lärutbildningsprogrammen har ursprung i lärarseminarier.

Flera lärosäten har nyligen breddat och förnyat sitt utbud på olika nivåer. Så fick t.ex. Högskolan Dalarna, som tidigare endast kunnat erbjuda grundskollärutbildning med inriktning mot både årskurserna 1–7 och 4–9, rätt att ge gymnasielärutbildning år 1997. Detsamma gäller Mithögskolan och Luleå tekniska universitet. Högskolan i Borås hade fram till 1993 enbart förskollärutbildning, men fick 1996 rätt att utbilda grundskollärare för årskurs 1–7. Andra högskolor har först nyligen utvecklat egna lärutbildningar (t.ex. Högskolan i Trollhättan/Uddevalla, som 1996 erhöll rätt att utbilda barn- och ungdomspedagoger).

Sammantaget utgör lärutbildningen en stor andel av lärosätenas totala åtaganden. Nedanstående tabell visar att den nya lärutbildningen 2003 svarade för 11 procent av antalet helårsstudenter vid de aktuella lärosätena. I den statistik som återges här ingår undervisning på det nya läroprogrammet 2003. Då omfattade det nya programmet högst fem terminer. Lärarstudenter som påbörjat sin utbildning före höstterminen 2003 gick på de äldre programmen och ingår därför inte i tabellen. Den totala andelen lärutbildning på respektive lärosäten var alltså 2003 bortemot dubbelt så stor som andelen utbildning på den nya lärutbildningen. På motsvarande

sätt undervisade de flesta lärare totalt sett betydligt mer inom lärarutbildningen totalt än de undervisade på den nya lärarutbildningen.

Vid vissa lärosäten utgör den nya lärarutbildningen en mycket stor andel av all grundutbildning, Lärarhögskolan i Stockholm 59 procent, Idrottshögskolan i Stockholm, 43, Malmö högskola, 21, och Högskolan Kristianstad, 18 procent.

Andelen män inom utbildningen är 25 procent.

Tabell 1. Totalt antal helårsstudenter (HÅS) vid samtliga lärosäten HT och VT 2003 samt antal inriktningar vid varje lärosäte

	HÅS för nya lärarutbildningen vid lärosätet			HÅS för hela lärosätet ²⁰	Andel HÅS nya lärarutb. av alla HÅS	Antal inriktningar ²¹
	Kvinnor	Män	Alla			
Uppsala universitet	1 090	379	1 469	20 657	7,1 %	40
Lunds universitet	62	65	127	27 013	0,5 %	10
Göteborgs universitet	2 832	766	3 598	26 115	13,8 %	36
Umeå universitet	877	358	1 235	16 345	7,6 %	27
Linköpings universitet/Link.	729	307	1 036	14 316	7,2 %	25
Linköpings universitet/Norrk.	471	93	563	3 844	14,6 %	4
Luleå tekniska universitet	625	255	950	8 268	11,5 %	20
Karlstads universitet	1 060	317	1 377	8 475	16,2 %	25
Växjö universitet	820	348	1 168	8 760	13,3 %	30
Örebro universitet	621	270	891	9 499	9,4 %	9
Högskolan i Borås	545	78	624	5 901	10,6 %	8
Högskolan Dalarna	537	220	757	5 923	12,8 %	14
Högskolan i Gävle	438	156	593	6 314	9,4 %	17
Högskolan i Halmstad	228	92	320	5 298	6,0 %	14
Högskolan i Jönköping	1 099	242	1 341	7 437	18,0 %	6
Högskolan i Kalmar	653	212	865	6 430	13,5 %	16
Högskolan Kristianstad	782	196	978	5 366	18,2 %	14
Högskolan i Trollhättan/Uddevalla	285	29	313	4 755	6,6 %	3
Lärarhögskolan i Stockholm	3 170	793	3 963	6 708	59,1 %	44
Malmö högskola	1 766	606	2 372	11 060	21,4 %	13
Mitthögskolan	695	156	851	8 094	10,5 %	13

20 Källa: Nyckeltal för HÅS/Grundutbildning (2003), NU-databasen.

21 Källa: Underlag från lärosätena. Beträffande Umeå universitet och Luleå tekniska universitet saknas i vissa stycken exakta data för könsfördelning.

	HÅS för nya lärarutbildningen vid lärosätet			HÅS för hela lärosätet ²⁰	Andel HÅS nya lärarutb. av alla HÅS	Antal inriktningar ²¹
	Kvinnor	Män	Alla			
Mälardalens högskola	339	111	450	8 527	5,3 %	16
Södertörns högskola	118	30	48	6 617	2 %	2
Idrottshögskolan i Stockholm	104	98	202	467	43,3 %	2
Konstfack	62,5	16,5	79	606	13,0 %	4
Kungl. Musikhögskolan i Stockholm	40	12	52	605	8,6 %	1
Totalt	20 048	6 204	26 322	233 400	11,3 %	413

De lärosätesspecifika utbildningsuppdragen

För att tillgodose skolans behov av lärare och särskilda lärarkompetenser ger regeringen lärosätena specifika utbildningsuppdrag i budgetproposition och regleringsbrev. Dessa uttrycks i examinationsmål, dvs. mål för hur många lärarexamina med viss inriktning som skall avläggas vid ett lärosäte under en viss tidsperiod. De anges för fyraårsperioder, och fram till 2004 enbart för inriktning mot tidigare respektive senare år. Från och med regleringsbrev för 2005 har de specificerats närmare när det gäller utbildning av lärare för tidigare år.

Tabell 2. Regeringens examensmål för lärarutbildningen 2001–04 och 2005–08 samt utfall 2001–03.

	MÅL 2001–2004		UTFALL 2001–2003				MÅL 2005–2008			
	Tidiga år	Senare år	Tidiga år	% av ¾ tidig.	Senare år	% av ¾ senare	Tidigare år	% av tidigare	Senare år	% av senare
UU	605	1 280	482	106%	454	47%	635	105%	1 375	107%
LU		90			80	119%			90	100%
GU	1 115	1 660	948	113%	1 014	81%	1 270	114%	1 660	100%
UmU	670	1 430	727	145%	1 098	102%	715	107%	1 430	100%
LiU	750	905	621	110%	731	108%	800	107%	905	100%
LTU	555	280	432	104%	239	114%	565	102%	320	114%
KAU	670	925	530	105%	577	83%	750	112%	875	95%
VXU	450	585	395	117%	410	93%	500	111%	550	94%
ORU	410	560	326	106%	363	86%	420	102%	575	103%
HB	470		457	130%			470	100%	140	

	MÅL 2001–2004		UTFALL 2001–2003				MÅL 2005–2008			
	Tidiga år	Senare år	Tidiga år	% av ¾ tidig.	Senare år	% av ¾ senare	Tidi- gare år	% av ti- digare	Senare år	% av senare
HD	235	530	195	111%	341	86%	400	170%	500	94%
HiG	520	190	420	108%	87	61%	550	106%	340	179%
HH		195			147	101%	65		325	167%
HJ	705	305	623	118%	213	93%	710	101%	315	103%
HiK	405	265	305	100	190	96	420	104	265	100
HKr	835	350	699	112%	230	88%	930	111%	450	129%
HiS	?	?					90		110	
HTU	285		161	75%			290	102%		
LHS	1 895	2 190	1 624	114%	1 421	87%	2 385	126%	2 000	91%
MaH	1 595	1 510	1 214	101%	1 051	93%	1 600	100%	1 440	95%
MdH		210			94	60%	225		300	143%
MH	430	210	432	134%	149	95%	440	102%	240	114%
SH		190			89	62%			250	132%
IH		160			144	120%			160	100%
Konst- fack		120			128	142%			90	75%
KMH		115			40	46%			50	43%
Totalt	12 600	14 255	10 591	112%	9 290	87%	14 230	113%	14 755	104%

UU=Uppsala universitet, LU=Lunds universitet, GU=Göteborgs universitet, UmU=Umeå universitet, LiU=Linköpings universitet, LTU=Luleå tekniska universitet, KAU=Karlstads universitet, VXU=Växjö universitet, ÖRU=Örebro universitet, HB=Högskolan i Borås, HD=Högskolan Dalarna, HiG=Högskolan i Gävle, HH=Högskolan i Halmstad, HJ=Högskolan i Jönköping, HK=Högskolan i Kalmar, HKr=Högskolan Kristianstad, HTU=Högskolan i Trollhättan/Uddevalla, LHS=Lärarhögskolan i Stockholm, MaH=Malmö högskola, MH=Mitthögskolan, MdH=Mälardalens högskola, SH=Södertörns högskola, IH=Idrottshögskolan, KMH=Kungl. Konsthögskolan

Siffrorna visar det totala antalet examina för tidigare år och senare år (kolumn 2 och 3), det faktiska utfallet fram till och med 2003 (kolumn 4 och 5), den beräknade måluppfyllelsen i procent fram till och med 2004 (kolumn 6 och 7), samt förändringen i mål mellan 2001–04 och 2005–08 i absoluta tal (kolumn 8 och 10) och procent (kolumn 9 och 11).

Tabellens siffror för 2001–04 hänför sig inte till den nya lärarutbildningen. Uppgifterna visar emellertid lärosätenas hittillsvarande förmåga att leva upp till regeringens förväntningar och kan på så sätt ge en uppfattning om vilken utveckling som kan ske även i fortsättningen. Samtliga lärosäten har mycket goda förutsättningar att nå upp till målen beträffande

utbildning för tidigare år, medan en femtedel kan förväntas få stora svårigheter att lyckas uppnå målen för utbildning för skolans senare år.

Den nuvarande och förväntade fortsatta bristen på lärare i förskola/förskoleklass har gjort att regeringen, som nämnts ovan, i budgetpropositionen och regleringsbrev för 2005 särskilt har angivit målen för antalet examina för dessa kategorier för perioden 2005–08. Vidare har det klargjorts att studenterna skall ha möjlighet att välja dessa områden som ett tydligt alternativ.

En genomgång av regleringsbreven visar att examensmålen för inriktning mot förskolan uppgår till knappt hälften av de sammanlagda målen för examina med inriktning mot tidigare år. Det finns viss variation mellan de olika lärosätena. Högskolan i Trollhättan/Uddevallas mål gäller enbart förskollärare/förskoleklass. För Högskolan Dalarna är det däremot endast en fjärdedel av målen för lärare för grundskolans tidigare år som avser förskola/förskoleklass och för Linköpings universitet en knapp tredjedel.

Hur stämmer då dessa mål med studenternas faktiska val? Jämförande uppgifter om vilken verksamhet studenterna avser att ägna sig åt måste sökas genom undersökningar på varje enskild läroanstalt, eftersom de i många fall inte väljer verksamhetsinriktning förrän efter viss tid. Högskoleverket genomförde 2004 en enkätundersökning²² av ett urval studenter som började på den nya lärarutbildningen höstterminerna 2001 respektive 2002, och som var kvar på utbildningen 2003.

Tabell 3: Lärarstudenters val av verksamhetsområde

Verksamhet	Totalt (%)	Totalt antal
Förskola/förskoleklass	12	1 789
Fritidshem	2	320
Grundskola, tidigare år	38	5 809
Grundskola, senare år	16	2 485
Gymnasium och vuxenutbildning	25	3 839
Övrigt	4	629
Har ej bestämt	3	552
Summa	100	15 423

22 Lärarstudenters val av inriktning. Redovisning av en enkätstudie bland studenter på den nya lärarutbildningen. Högskoleverkets rapportserie 2004:19 R.

Enligt denna undersökning är grundskolans tidigare år den klart populäraste skolformen bland studenterna (tabell 3). Endast 12 procent önskar ägna sig åt förskola/förskoleklass, vilket ligger avsevärt under de behov som förväntas enligt bland annat Skolverkets prognoser. Det skall dock framhållas att en av intentionerna med reformen var att de studenter som utexamineras från den nya lärarutbildningen skall ha formell kompetens att undervisa i flera verksamheter.

Variationerna är stora mellan de olika lärosätena delvis beroende på att lärosätena har olika inriktningar och profiler på sina utbildningar. Tabell 4 visar svaren från enskilda lärosäten höstterminen 2002.

Tabell 4. Nyantagna lärarstudenters val av verksamhetsområden höstterminen 2002.²³ (För förkortningarna se tabell 2)

	Förskola/ Förskoleklass (%)	Fritidshem (%)	Grundskola tidigare år (%)	Grundskola senare år (%)	Gymn/Vuxenutb. (%)	Övrigt (%)	Ej bestämt (%)	Antal
UU	8	0	29	18	39	4	3	407
GU	14	1	30	13	29	6	7	627
SU	1	0	3	16	75	6	0	257
UmU	8	1	44	15	30	2	0	436
LiU	7	2	40	21	24	5	1	496
LTU	7	1	42	19	25	2	4	345
KAU	14	0	39	17	20	8	2	461
VXU	7	1	33	25	29	4	2	432
ORU	12	0	35	7	33	7	7	319
HB	23	0	47	22	4	4	0	245
HD	8	0	31	24	32	4	2	262
HiG	21	3	32	17	21	4	3	223
HH	1	0	9	27	50	5	7	134
HJ	24	10	27	14	21	2	2	331
HiK	5	2	44	13	28	3	5	296
HKr	27	5	36	7	22	1	2	341
HiS	6	2	58	18	2	2	12	61
HTU	26	12	47	6	1	2	7	121
LHS	9	2	60	12	12	4	2	815
MAH	12	3	42	12	23	6	2	757

²³ De lärosäten vid vilka färre än 50 studenter besvarade enkäten ingår inte i tabellen. Siffrorna för Stockholms universitet de studenter som läser där för att avlägga examen vid Lärarhögskolan i Stockholm.

	Förskola/ Förskoleklass (%)	Fritidshem (%)	Grundskola tidigare år (%)	Grundskola senare år (%)	Gymn/Vuxenutb. (%)	Övrigt (%)	Ej bestämt (%)	Antal
MH	13	0	47	17	13	3	7	288
MdH	0	0	7	24	59	5	5	115
SH	0	0	4	50	31	2	13	60
IH	0	0	32	20	30	4	15	68

Vid några lärosäten avser en relativt stor andel av studenterna ägna sig åt undervisning i förskola. Högskolan Kristianstad, Högskolan i Trollhättan/Uddevalla, Högskolan i Jönköping, Högskolan i Borås och Högskolan i Gävle, ligger alla över 20 procent. För huvuddelen av lärosätena är dock siffrorna mycket låga. Om detta motsvarar de faktiska valen, är möjligheterna att regeringens målskallnås mycket små.

Utbudet av inriktningar och specialiseringar

Lärosätenas utbud och studenter på de olika inriktningarna

Lärosätena har ett stort utbud av inriktningar (se tabell 1 ovan). Antalet varierar mellan olika lärosäten, från 44 vid Lärarhögskolan i Stockholm till 1 vid Kungl. Musikhögskolan och 2 vid Idrottshögskolan i Stockholm och Södertörns högskola, och materialet är svåröverskådligt. Vissa inriktningar ligger mycket nära varandra, men har olika benämning. I andra fall kan liknande benämningar stå för olika innehåll. Tabeller över utbudet vid varje lärosäte och lärarkapaciteten för varje inriktning återfinns i delrapport 2. Se också tabell 6 nedan.

Lärarstudenternas val av undervisningsämne

I den tidigare nämnda studien Lärarstudenters val av inriktning ingår en undersökning av studenternas val av undervisningsämne för dem som vill arbeta inom grundskolans senare år, gymnasieskolan och vuxenutbildning (sid. 17–18). Den visar att ca hälften av alla vill undervisa i samhällsorienterande ämnen, medan en fjärdedel av dem som vill undervisa i grundskolans senare år avser att inrikta sig på ett naturvetenskapligt ämne och matematik. Av dem som tänker bli gymnasielärare är denna andel endast 14 procent. Detta skall ställas i relation till regeringens i budgetproposition och regleringsbrev uttalade mål att minst en tredjedel ha inriktning mot

matematik, naturvetenskap eller teknik. Även detta tycks i dagens läge och med hänvisning till dessa siffror vara svårt att uppnå.

Språk, med undantag av svenska och i viss mån engelska, lockar inte lärarstudenterna. Endast fem procent av populationen vill undervisa i andra främmande språk än engelska.

Lärare av olika kategorier inom lärarutbildningen

Nedanstående tabell visar lärare av olika kategorier både som antal individer och som helårsekvivalenter. Siffrorna är lärosätenas egna uppgifter och har även kontrollerats av dem. Det finns vissa systematiska problem, Till exempel blandas i undervisningen inte sällan lärarstudenter med andra grupper. Detta gör att antalet lärare beräknade som helårsekvivalenter kan innebära en överskattning av den kostnad som belastar lärarutbildningen. Slutsatser får tolkas med försiktighet.

Tabell 5. Antal individer/lärarkategori (varav lärarexamen) samt heltidsekvivalenter²⁴/lärarkategori vid samtliga lärosäten HT 2003 samt antal inriktningar vid varje lärosäte. Källa: kvantitativa underlag från självvärderingarna. (För förkortningarna se tabell 2)

	Tillsvidareanställda lärare								Övriga, inkl ej tillsvidareanställda lärare		Totalt alla vid lärarutbildningen		Antal inriktningar
	Professorer		Lektorer		Adjunkter		Totalt professorer, lektorer, adjunkter						
	Antal	Heltidsekvival.	Antal	Heltidsekvival.	Antal	Heltidsekvival.	Antal	Heltidsekvival.	Antal	Heltidsekvival.	Antal	Heltidsekvival.	
UU	25 (8)	4,5	86 (38)	27,9	66 (58)	44,0	177 (104)	76,4	108 (65)	28,8	285 (169)	105,2	40
LU	3 (3)	3,0	11 (8)	10,8	21 (20)	18,7	35 (31)	32,4	66 (45)	17,2	101 (76)	49,6	10
GU	45 (7)	3,7	141 (48)	42,0	157 (102)	59,4	343 (157)	105,1	182 (16)	17,7	525 (173)	122,8	36
UmU	3 (1)	1,8	71 (32)	25,4	108 (86)	55,3	182 (119)	82,5	100 (48)	35,8	282 (167)	118,3	27
LiU/Link.	8 (2)	0,9	65 (36)	22,3	63 (56)	21,3	136 (94)	44,4	37 (26)	9,7	173 (120)	54,1	25
LiU, Norrk.	–	0,0	12 (7)	3,4	22 (21)	9,9	34 (28)	13,3	59 (46)	12,1	93 (74)	25,4	4

24 Heltidsekvivalenter för både vår- och hösttermin.

	Tillsvidareanställda lärare								Övriga, inkl ej tillsvidareanställda lärare		Totalt alla vid lärarutbildningen		Antal inriktningar
	Professorer		Lektorer		Adjunkter		Totalt professorer, lektorer, adjunkter						
	Antal	Hel-tids-ekvi-val.	Antal	Hel-tids-ekvi-val.	Antal	Hel-tids-ekvi-val.	Antal	Hel-tids-ekvi-val.	Antal	Hel-tids-ekvi-val.	Antal	Hel-tids-ekvi-val.	
LTU	5 (3)	0,3	32 (9)	7,7	81 (52)	29,2	118 (64)	37,2	7 (5)	1,0	125 (69)	38,3	20
KAU	11 (1)	0,7	51 (21)	11,0	83 (56)	37,9	145 (78)	49,7	93 (67)	26,3	238 (145)	76,0	25
VXU	8 (3)	0,6	47 (22)	10,7	81 (70)	37,0	136 (95)	48,3	68 (50)	15,5	204 (145)	63,8	30
ORU	8 (5)	0,5	33 (17)	10,3	65 (55)	25,6	106 (77)	36,4	79 (54)	13,4	185 (131)	49,8	9
HB	–	0,0	8 (8)	4,7	30 (29)	23,2	38 (37)	27,9	7 (6)	3,8	45 (43)	31,7	8
HD	3 (0)	0,8	37 (13)	18,3	76 (60)	37,1	116 (73)	56,2	10 (2)	4,1	126 (75)	60,3	14
HiG	1 (0)	0,0	27 (13)	9,0	47 (40)	16,0	75 (53)	25,1	16 (9)	4,5	91 (62)	29,5	17
HH	2 (0)	1,3	16 (5)	6,5	14 (7)	5,1	32 (12)	12,9	26 (10)	9,1	58 (22)	22,0	14
HJ	5 (3)	1,5	20 (17)	7,2	62 (51)	26,9	87 (71)	35,6	–	0,0	87 (71)	35,6	6
HK	2 (1)	0,2	14 (7)	4,3	50 (37)	23,5	66 (45)	28,0	12 (8)	7,7	78 (53)	35,6	16
HKr	2 (1)	0,6	20 (16)	5,8	70 (67)	32,1	92 (84)	38,4	11 (11)	4,3	103 (95)	42,8	14
HTU	–	0,0	3 (2)	1,1	27 (24)	12,1	30 (26)	13,2	6 (5)	2,7	36 (31)	15,9	3
LHS	30 (3)	3,5	89 (40)	25,8	154 (130)	78,8	273 (173)	108,1	164 (61)	37,9	437 (234)	146,0	44
MaH	3 (2)	0,4	31 (24)	12,7	112 (102)	43,1	146 (128)	56,2	78 (55)	22,7	224 (183)	78,9	13
MH	3 (1)	0,9	34 (16)	9,0	53 (43)	25,6	90 (60)	35,5	43 (19)	9,8	133 (79)	45,3	13
MdH	3 (2)	0,8	28 (13)	14,1	30 (27)	14,3	61 (42)	29,2	23 (11)	7,8	84 (53)	37,0	16
SH ²⁵	–	0,0	14 (5)	1,5	11 (5)	2,4	25 (10)	3,8	13 (3)	1,8	38 (13)	5,6	2

25 Uppskattad siffra. Uppgifter från KMH inkluderar lärares medverkan även i andra program.

	Tillsvidareanställda lärare								Övriga, inkl ej tillsvidare- anställda lä- rare		Totalt alla vid lärar- utbildningen		Antal inrikt- ningar
	Professorer		Lektorer		Adjunkter		Totalt pro- fessorer, lektorer, adjunkter						
	Antal	Hel- tids- ekvi- val.	Antal	Hel- tids- ekvi- val.	Antal	Hel- tids- ekvi- val.	Antal	Hel- tids- ekvi- val.	Antal	Hel- tids- ekvi- val.	Antal	Hel- tids- ekvi- val.	
IH	3 (2)	0,1	18 (12)	2,1	19 (18)	3,9	40 (32)	6,0	13 (8)	1,0	53 (40)	7,0	2
Konst- fack	–	0,0	7 (6)	2,3	3 (3)	1,5	10 (9)	3,8	17 (7)	3,8	27 (16)	7,6	4
KMH ²⁶	4 (4)	2,8	22 (16)	18,9	27 (7)	14,5	53 (27)	36,1	24 (2)	0,0	77 (29)	36,1	1
Totalt	177 (52)	29	937 (451)	315	1 532 (1 226)	698	2 646 (1 729)	1 042	1 262 (639)	298	3 908 (2 368)	1 340	413

Adjunksundervisningen dominerar klart. Adjunkterna utgör 67 procent av det totala antalet heltidsekvivalenter, medan lektorerna utgör 30 procent och professorerna knappt 3. Variationen är dock stor.

Den minsta andelen professors- och lektorsundervisning som procent av all undervisning har Högskolan i Trollhättan/Uddevalla med 6 procent, Högskolan i Kalmar och Linköpings universitet/Norrköping med 12 procent vardera. Den största andelen finns, förutom vid Kungl. Musikhögskolan med 60 procent (se dock not 28), vid Linköpings universitet/Linköping, med 43 procent.

Antalet individer som undervisar inom den nya lärarutbildningen är betydligt större än antalet heltidsekvivalenter. Det finns med andra ord många lärare som fullgör en stor del av sin tjänstgöring inom andra utbildningar eller på andra håll. Detta är knappast förvånande utan kan vara en följd av att många lärare undervisar inom flera program inklusive äldre lärarutbildningsprogram. Inte oväntat är det skillnad mellan de olika lärarkategorierna. De tillsvidareanställda professorer som är verksamma inom lärarutbildningen har i genomsnitt 16 procent av sin tjänstgöring förlagd där; för lektorerna är motsvarande siffra 32 procent och för adjunkter 45. Skillnaderna är stora mellan lärosätena. Umeå universitet redovisar tre professorer vars tjänstgöring inom den nya lärarutbildningen motsvarar 1,8 heltidsekvivalenter, dvs. de har i genomsnitt 60 procent av sin verksamhet

26 Kungl. Musikhögskolan i Stockholm och musiklärarutbildningen vid Lunds universitet har ingen särredovisning för inriktningar och AUO.

där. För Göteborgs universitet, Växjö universitet och Örebro universitet samt Luleå tekniska universitet är motsvarande siffror mindre än 10 procent. Bland lektorerna är spridningen från nästan 100 procent vid Lunds universitet (musikutbildningen i Malmö) och Kungl. Musikhögskolan i Stockholm till 10 procent (Idrottshögskolan och Södertörns högskola), medan adjunkterna i allmänhet har mellan 30 och 40 procent av sin undervisning förlagd till den nya lärarutbildningen.

En förhållandevis stor andel av alla som genomför undervisning inom den nya lärarutbildningen har inte tillsvidareanställning. De icke tillsvidareanställda motsvarar 22 procent av det sammanlagda antalet lärare uttryckt i helårsekvivalenter. Detta beror sannolikt på att man använder lärare från skolväsendet, och inte minst doktorander, som kan bidra med aktuell forskningsanknytning.

Över 60 procent av dem som undervisar på den nya lärarutbildning har själva utbildning som lärare. Av tillsvidareanställda lärare utgör de två tredjedelar. Även här skiljer sig andelen åt mellan kategorierna. Den är högst bland adjunkterna (80 procent) och lägst bland professorerna (ca en tredjedel) och lektorerna (knappt hälften).

Lärare på olika inriktningar och lärartäthet på AUO och inriktningar

Materialet beträffande lärarsituationen inom de olika inriktningarna är svårtytt och det finns stora skillnader mellan lärosäten och mellan olika inriktningar. Vissa inriktningar har mycket lite undervisning. Professorsundervisning förekommer inte i många inriktningar och vid vissa högskolor (Högskolan i Borås, Linköpings universitet/Linköping och Högskolan i Trollhättan/Uddevalla) över huvud taget inte. Professors- och lektorsundervisningen som andel av den totala undervisningen inom inriktningarna är för samtliga lärosäten 21 procent men varierar från 6 procent (Högskolan i Trollhättan/Uddevalla) till 31 procent. Detta är naturligtvis en funktion av vilka verksamhetsområden och inriktningar som erbjuds. Närmare uppgifter för varje lärosäte återfinns i delrapport 2.

Det går dock här att redovisa lärartätheten inom AUO och inriktningar totalt. De uppgifter som anges i tabell 6 visar antalet studenter per lärare inom dessa båda områden. En mycket varierad bild framträder. Med undantag för musikutbildningarna uppvisar totalsiffrorna en spridning från 10,4 (Umeå universitet och Konstfack) till 37,7 (Högskolan i Jönköping). Även Malmö högskola har en hög kvotsiffra med 30,1. Förutsättningarna

för utbildningarna i allmänhet och för studentstödet i synnerhet är alltså mycket olika.

Ännu tydligare blir dessa skillnader inom AUO. Här är kvoten för samtliga lärosäten betydligt högre, och skillnaden mellan de lärosäten som har flest studenter per lärare och de som har minst, är förvånansvärt stor. Sålunda har Södertörns högskola 49,3 studenter per lärare, Linköpings universitet/Norrköping 49,9 och Högskolan i Jönköping hela 62,6. I andra änden av skalan befinner sig Umeå universitet (14,4) och Uppsala universitet (15,8). Det är tydligt att lärosätena haft olika förutsättningar och gjort olika prioriteringar.

Tabell 6. Antal helårsstudenter på AUO och inriktningar per lärare angivet i helårsekvivalenter 2003²⁷

	AUO	Inriktningar	Hela den nya lärarutbildningen
Uppsala universitet	16,8	26,0	14,0
Lunds universitet	1,0	1,0	2,6
Göteborgs universitet	29,2	32,5	29,3
Umeå universitet	14,4	11,4	10,4
Linköpings universitet/Linköping	30,2	11,8	19,1
Linköpings universitet/Norrköping	49,9	32,0	22,2
Luleå tekniska universitet	43,8	25,8	24,8
Karlstads universitet	24,2	15,2	18,1
Växjö universitet	25,2	17,1	18,3
Örebro universitet	22,6	17,6	17,9
Högskolan i Borås	27,4	25,2	19,7
Högskolan Dalarna	19,5	11,0	12,6
Högskolan i Gävle	41,4	18,8	18,7
Högskolan i Halmstad	29,7	15,0	14,6
Högskolan i Jönköping	62,6	36,8	37,7
Högskolan i Kalmar	20,4	29,4	24,3
Högskolan Kristianstad	29,5	29,5	19,0
Högskolan i Trollhättan/Uddevalla	35,5	32,2	19,7
Lärarhögskolan i Stockholm	37,1	25,1	27,1
Malmö högskola	47,1	50,2	30,1
Mitthögskolan	35,4	19,9	18,8
Mälardalens högskola	26,0	10,4	12,2

²⁷ Kvotmättet för inriktningar är ett "trubbigt" mått som måste tolkas med viss försiktighet.

	AUO	Inriktningar	Hela den nya lärarutbildningen
Södertörns högskola	49,3	19,6	26,4
Idrottshögskolan i Stockholm	41,4	29,7	28,9
Konstfack	25,6	9,4	10,4
Kungl. Musikhögskolan i Stockholm	I.U.	I.U.	1,4
MAX	62,6	50,2	37,7
MIN	14,4	9,4	10,4
MEDIAN	29,5	19,9	19,0

Sammanfattande kommentarer

Lärarutbildningen utgör en betydande del av utbildningsutbudet vid en majoritet av universiteten och högskolorna. Omfattningen varierar mellan lärosätena av historiska skäl och av kapacitetsskäl. Den nya lärarutbildningen växer i omfång och en försiktig ökning planeras för den kommande fyraårsperioden.

Det är svårt att nu bedöma i vilken utsträckning regeringens mål för de kommande åren kan komma att uppnås. Att döma av de undersökningar som gjorts tycks det dock som om antalet som vill ägna sig åt verksamhet i förskola/förskoleklass är otillräckligt för att täcka kommande behov. Regeringen har ju också som framgår ovan uppmärksammat detta och satt upp särskilda examensmål för denna kategori.

Ett flertal inriktningar erbjuds vid många lärosäten. Antalet studenter som väljer naturvetenskapliga ämnen och matematik når dock inte upp till vad som anses önskvärt. Detta gäller i än högre grad moderna främmande språk utom engelska.

En stor del av de lärare som är verksamma inom lärarutbildningen verkar också inom andra utbildningar inklusive äldre lärarutbildningar eller arbetar deltid. Många individer motsvaras av få heltidsekvivalenter. Den minsta andelen heltidsekvivalenter i förhållande till individer gäller kategorin professorer.

Den dagliga utbildningsmiljön inom lärarutbildningen domineras av adjunkterna. Dessa, som i större utsträckning än övriga kategorier har egen lärarutbildning, har burit och bär fortfarande professionstraditionen vidare. De kommer även fortsättningsvis att spela en viktig roll inom lärarutbildningen. Den kritiska frågan är om andelen lektorsundervisning är tillräckligt stor för att upprätthålla och utveckla utbildningens högskolemässighet.

Slutligen kan vi notera de mycket stora skillnaderna mellan lärosätena när det gäller lärartäthet på inriktningar och framför allt AUO. Lärosätena måste här ha gjort varierande prioriteringar, vilket i sin tur måste påverka utbildningens genomförande och resultat, något som diskuteras i de följande avsnitten och i avsnitten om varje lärosäte i delrapport 2.

En reform som har skapat varierande uppläggningar med varierande innehåll

Självvärderingarna och platsbesöken ger tillsammans en bild av en lärarutbildning med varierande uppläggningar och varierande innehåll. Bedömargruppen har prövat att tolka denna bild på olika sätt.

Ur ett snävt styrningsperspektiv kan vi se reformen som ett försök att omforma den svenska lärarutbildningen efter centralt uttryckta intentioner och centralt fastställt regelverk. Den stora variation i uppläggning och innehåll som bedömargruppen noterat skulle då kunna ses som ett misslyckande, där olikheterna beror på att de som arbetar inom det beslutade regelsystemet och där skall förverkliga de i styrdokumentet och förarbetena uttalade intentionerna inte gjort så. Detta kan i sin tur bero på att styrdokumentet varit otydliga eller innehållit målkonflikter eller på att aktörerna inte förstått intentionerna eller inte varit lojala mot dem.

Ur ett implementeringsperspektiv kan vi däremot se de varierande uppläggningarna och det varierande innehållet som uttryck för att lärosätena verkligen utnyttjat den betydande frihet som reformen också ger. Att analysera de olika lokala varianterna kan ge fördjupad kunskap om de mycket olika situationer i vilka det nya regelsystem implementeras och om de kraftfält i vilka lokala organen, lärare och studenter agerar och reagerar. I dessa kraftfält finns inte bara den statliga styrningen av lärarutbildningen. Där finns också annan statlig styrning av högskolan genom generella regler och ekonomiska förutsättningar. Där finns kommuner och skolor som agerar inom sina ramar. Där finns också lokala och nationella intressen med olika bilder av verkligheten och olika visioner av en önskvärd framtid.

Med en fördjupad kunskap om de konkreta förhållandena kan vi återvända till styrningsperspektivet, försöka förstå varför reformens intentioner och regelverk lett till just dessa konsekvenser och eventuellt föreslå omprövning eller vidareutveckling av regelsystemet.

I detta kapitel skall vi sammanfatta våra intryck från reformuppföljningen. I nästa kapitel sammanfattar vi intrycken från kvalitetsbedömningen.

Implementeringen av reformen

Införandet av den nya lärarexamen har krävt ett omfattande planeringsarbete vid lärosätena. Det har engagerat många beslutsorgan och ett mycket stort antal individer, många av dem i flera olika sammanhang och roller.

Riksdag och regering har formulerat tydliga krav på det lokala styrsystemet. För många lärosäten har detta inneburit krav på ett helt nytt särskilt organ för lärarutbildningen, för andra att det organ man redan hade måste modifieras. En omedelbar effekt blev att det ofta tog lång tid innan en beslutsorganisation fanns på plats och än längre tid innan den fungerade i samklang med organisationen inom högskolan. Vid flera lärosäten hade man av olika skäl redan startat en översyn av institutionsindelningen och av lärosätets centrala administration och beslutsrutiner. Till detta kom att den nya utbildningen skulle sjösättas samtidigt som det fanns flera årsgångar äldre studenter som skulle få sin utbildning enligt sina utbildningsplaner. I några fall var också dessa planer föremål för förändring, då dessa lärosäten bara något år tidigare – inom ramen för det tidigare regelsystemet – gjort förändringar i utbildningen utifrån egna lokala utvecklings- och förbättringsarbeten.

Formella beslut om utbildningsplaner och kursplaner måste beredas och följas upp i arbetsgrupper med representanter för olika berörda lärargrupper, för studerande och avnämare. Eftersom reformen avser att engagera nya kompetensgrupperingar och göra lärarutbildningen till ”hela högskolans angelägenhet” – en ambition som bl.a. kan innebära interna maktförskjutningar – måste gamla beredningsstrukturer omskapas och nya maktbalanser etableras. Det har också varit svårt för studenter som gått gamla utbildningar och kommun- och lärarrepresentanter att hitta sina roller i de nya strukturerna. Samtidigt måste varje lärosäte utnyttja sina egna erfarenheter och de kompetenser som byggts upp och investerats i. Det befintliga skall användas för något nytt. Det är problematiskt att endast göra en yttlig anpassning till nya direktiv, dvs. att låta det befintliga vara kvar under nya etiketter. Men det är minst lika problematiskt att skapa en ny organisation som riskerar att förskingra de erfarenheter och de kompetenser som finns i organisationen.

Det är mot denna bakgrund som bedömargruppen noterar att många lärarutbildare hävdar att reformen inte krävt så stora förändringar, då de redan haft ambitioner att förändra utbildningen i reformens riktning. Ur ett styrningsperspektiv kan detta ses som ett indicium på att reformen inte uppfattats som ett krav på radikal förändring utan snarare som en bekräftelse på att det förändringsarbete som redan startats varit på rätt väg. Kom-

mentaren kan ses som ganska naturlig och som uttryck för vad man skulle kunna kalla centrala reformers logik – en naturlig försvarsreaktion inför påbud utifrån. De förändringar som måste göras tolkas som lärosätets ”egna”, i överensstämmelse med egna övertygelser och därför självvalda, medan kravet på förändringar tolkas som pekpinna för ”andra”. Internt blir det lättare att få stöd för förändringen om den kan framställas som ett realiserande av egna önskningar och som en logisk fortsättning på det man redan är överens om. Det är då också lättare ta hänsyn till befintliga kompetenser, undvika att alltför mycket utmana interna maktförhållanden och balanser mellan olika tjänsteunderlagsintressen.

Kommentaren kan emellertid också ses som ett kvitto på att man i miljön verkligen försökt implementera reformen till sin egen miljö med dess förutsättningar. En sådan kontextualisering av reformen måste innehålla ett slags översättning till eller förmedling med den egna problembilden och självförståelsen.

Det tvingande i reformen

I kapitlet *Den nya lärarutbildningens uppbyggnad* redovisades nu gällande regelsystem för lärarutbildningen. I detta system finns vissa tvingande gränser för lärosätens agerande. Examensordningen anger förutsättningarna för utfärdandet av examina. Ett examensbevis skall utgöra ett intyg på att en viss person uppfyller de i examensordningen angivna kraven. Utbildningsplan(er) och kursplaner måste då utformas på ett sådant sätt att det går att med hjälp av dem följa hur lärosätet ger den studerande möjligheter att uppfylla kraven och hur man kontrollerar att kraven verkligen uppfylls (examineras). Dessutom måste det finnas ett uppföljningssystem som gör det enskilda examensbeviset trovärdigt. Lärosätet måste kunna övertyga om att man inte bara har planer utan också lägger ner tillräcklig möda på att upptäcka om planerna inte följs och att i så fall komplettera utbildningen för berörda studenter så att det går att stå för varje utfärdat examensbevis.

Bedömargruppen har ingen tillsynsuppgift utan förutsätter att lärosätena följer regelsystemen. När vi på några punkter finner att det enskilda lärosätet inte tydligt redovisat hur regelsystemet följts, har vi förutsatt att lärosätet kan förklara sitt handlande i förhållande till regelsystemet. Våra kommentarer utgår från följande tolkning av examensordningen:

- Varje lärosäte måste uppfylla högskolelagens krav på ett särskilt organ på ett för tillsynsmyndigheten godtagbart sätt. Högskoleverket god-

kände 2002 de olika lärosätenas lösningar, men innebörden i dessa lösningar kan komma att förändras över tid, t.ex. genom att man tvingas hantera nya problem eller genom att den omgivande organisationen förändras. Lärosätet kan alltså avkrävas en ny redovisning.

- Om ett lärosäte inte uttryckligen organiserar utbildningen i de tre föreskrivna utbildningsområdena, måste det i utbildningsplanen och i varje examensbevis redovisa utbildningen också i den i examensordningen föreskrivna terminologin.
- Om ett lärosäte inte klassificerar vilka kurser inom AUO som utgörs av tvärvetenskapliga ämnesstudier, måste det på annat sätt kunna visa hur dessa studier (för alla studerande) omfattar minst 30 poäng.
- Om ett lärosäte haft svårigheter att få igång (eller underhålla) ett tillräckligt omfattande samarbete med regionens skolor för att kunna förverkliga VFU som beskrivs i utbildningsplan och kursplaner, kan det inte utfärda examensbevis för en berörd student förrän det säkerställt att denna student fått en VFU av den föreskrivna omfattningen och definierad på ett sätt som lärosätet redovisat och är berett att stå för och dessutom examinerat denna VFU. Detta är en central del av lärosätenas arbete för att göra de egna examensbevisen trovärdiga, och det förutsätter att lärosätet har uppföljningsrutiner som säkerställer att man kommer att upptäcka eventuella problem.

Bedömaregruppen utgår från att lärosätena kommer att pröva sig själva i dessa avseenden och vid behov vidareutvecklar redovisningarna av sina tolkningar och överväganden, och att Högskoleverket vid behov arbetar vidare med detta inom ramen för sin tillsyn.

Därmed är naturligtvis inte sagt att hela regelverket är tydligt och ändamålsenligt eller att alla juridiskt hållbara tolkningar av regelverket skulle vara lika bra i förhållande till övergripande mål för lärarutbildningen. I resten av kapitlet kommer bedömaregruppen att redovisa sina iakttagelser och erbjuda dem som bidrag till underlag för lärosätenas arbete med sina utbildningar och för arbetet med det nationella regelsystemet.

Det allmänna utbildningsområdet

Det allmänna utbildningsområdet, AUO, är en innovation i svensk lärarutbildning. I propositionen sägs att det skall innehålla ”de lärargemensamma momenten” som skall ge en gemensam grundkompetens och resonansbotten för de profilerande delarna av utbildningen. Bakom konstruktionen

ligger motiven att underlätta samarbete mellan lärare med olika profiler och att bredda lärarnas användbarhet genom att ge dem kompetens att möta också andra grupper av elever än den man ursprungligen har utbildats för (jfr ovan kap. 2).

Det nya AUO skall vara något annat än den gamla praktisk-pedagogiska delen av utbildningen. Skolrelationen (tidigare praktik, nu VFU) skall inte "ägas" av en del av utbildningen utan vara ett delat ansvar. Studenterna skall kunna relatera ämneskunskaperna till lärprocesser och stoffurval vilket är ett vidare syfte för skolrelationen än att ämneskunskaperna skall kunna tillämpas i undervisning. Det innebär uttryckligen att ämnesdidaktiken betonas som något som skall ingå i inriktningarna.

Det allmänna utbildningsområdets två funktioner

Terminologin skapar dock problem för lärosätena, när propositionen ger AUO två funktioner. AUO skall vara den del i en lång utbildning som skall innehålla de lärargemensamma momenten. Det skall också kunna utgöra en fristående utbildning för den som har inhämtat sin ämneskompetens på annat sätt och som vill bli lärare. Detta är inte uttryckligen nämnt i examensordningen, men det torde vara underförstått.

Problemet är att "de lärargemensamma momenten" knappast är desamma som det som behöver läggas till ämneskompetens för att ge lärarkompetens. Den som inhämtat sin ämneskompetens på annat sätt har oftast inte läst särskilt mycket ämnesdidaktik och inte haft VFU i anslutning till ämnesstudierna. Lärosäten har därför nästan undantagslöst lagt in sådana moment i AUO för dem som läser det som en fristående utbildning. Därmed har de också tvingats ta bort andra moment, vilket gjort att utbildningen formellt inte uppfyller examensordningens krav för AUO. Den har fått en karaktär som mera liknar den gamla praktisk-pedagogiska utbildningen. Mitthögskolan är konsekvent när man erbjuder 10 poäng inriktnings-VFU utöver AUO, men om sådan extra VFU krävs innebär detta en lokal skärpning av examenskraven i förhållande till propositionstexten.

Det allmänna utbildningsområdet som en integrerad del av utbildningen

AUO skall enligt examensordningen vara en i utbildningen väl integrerad del. Samtidigt är det den enda delen som alla studenter läser, det enda som inte kan väljas bort. När lärosätena skall planera en progression i utbildningen, är det därför svårt att tilldela de andra delarna – som kan både

väljas bort och läsas i olika ordningar – fasta uppgifter i denna progression. Resultatet blir nästan oundvikligen att AUO får bära en mycket stor del av progressionen – och då planeras som en egen helhet, till mycket stor del isolerad från de andra delarna av utbildningen.

Några lärosäten har försökt undvika detta genom att ge AUO alternativa utformningar för att kunna bygga ihop dem med (grupper av) inriktningar. Längst i denna riktning har Malmö högskola gått som har byggt upp sitt lärarprogram utifrån en egen terminologi, med huvudämnen och sidoämnen. De 20 inledande poängen är uttryckligen AUO, resterande 40 poäng är tillsammans med en inriktning integrerade i huvudämnet. Detta förbättrar naturligtvis integrationen men försvårar redovisningen av den reella poängmängden AUO och fördelningen mellan ”för lärare centrala kunskapsområden” och ”tvärvetenskapliga ämnesstudier”. Karlstads universitet har skapat olika varianter av AUO, ”infärgade” för att passa ihop med grupper av inriktningar i samma ”kunskapsfält”. AUO ges en inriktningsförstärkande utformning också när hela lärarutbildningen har en speciell profil, som på Södertörns högskola. Där ges bara inriktningar som samspelar väl med den egna profilen, och denna profil får också sätta sin prägel på AUO-kurserna. Detta gäller än tydligare på högskolor med en gammal ettämneslärartradition som Konstfack, Idrottshögskolan och musikhögskolorna.

Dessa utbildningar behöver inte få problem med examensordningen, som på dessa punkter är märkvärdigt tyst. Däremot kan de få problem med föreskriften att minst 30 poäng av AUO-utrymmet skall ägnas åt tvärvetenskapliga ämnesstudier. De får definitivt problem med att propositionen uttryckligen säger, att AUO skall omfatta de lärargemensamma momenten, och att hela AUO bör organiseras så att studenter med olika inriktningar och specialiseringar möts i utbildningen.

De lärosäten som tagit fasta på propositionstexten har i stället fått praktiska problem. Mycket stora föreläsningsgrupper skapar bra ekonomi men inte självklart bra studieförutsättningar, och en stor mängd seminariegrupper som måste samordnas hårt gör det svårt för de engagerade lärarna att individuellt samspela med studenterna och utnyttja egna kompetenser. Det är svårt att ge undervisning och hitta litteratur som är lika relevant för alla kommande verksamhetsområden och som innehåller lika bra anknytningspunkter till alla inriktningar. På några lärosäten uttrycker studenter kritik för att (delar av) AUO passar bättre för dem som inriktar sig på förskolan än för dem som inriktar sig på gymnasiet. Inte på något lärosäte verkar vuxenpedagogik ges något särskilt utrymme i AUO, trots

propositionens och utbildningsutskottets intentioner. Att undervisa denna typ av blandade grupper är också en ny uppgift för de flesta lärarutbildare, en ny uppgift som få lärosäten erbjuder dem någon fortbildning för. Sammantaget innebär detta en uppenbar risk för att kunskapsstoffet förytligas och mer eller mindre medvetet anpassas till en tänkt studerandegrupp någonstans i mittfåran.

Det är också svårt att i blandade seminariegrupper skapa möten som blir lika givande för alla deltagare, särskilt över lång tid. Det verkar inte ovanligt på stora utbildningar att man börjar i blandade tvärgrupper men sedan, bl.a. på grund av olika studiegångar, längre fram i utbildningen läser de formellt gemensamma AUO-kurserna i inriktningsgrupper, medan man på några mindre utbildningar börjar i inriktnings-”klasser” och efterhand får läsa med de studenter från olika inriktningar som då kommit lika långt. Hur mycket arbetet i dessa grupper präglas av seminariegruppernas sammansättning kan naturligtvis också variera. T.ex. Konstfack och dess studenter kan med till synes goda skäl hävda att deras AUO, just genom sin särskilda profil, förbereder studenterna för och stimulerar till intressanta övergripande pedagogiska samtal med lärare i andra ämnen under VFU, alltså att de efterlysta mötena över inriktningsgränserna och den eftersträlvade träningen för arbete i arbetslag äger rum i en annan del av utbildningen än den högskoleförlagda.

Dessa försök att bygga ihop AUO och inriktningar kan emellertid också ses som förstärkningar av inriktningarna på det lärargemensamma bekostnad. Sådana förstärkningar kan också ske på andra sätt. Om ämnesdidaktik förläggs till AUO även för dem som inte läser AUO som en fristående utbildning, innebär detta ju att utrymme frigörs på inriktningarna och att annat innehåll måste strykas från AUO. Vid Högskolan Dalarna har detta satts i system, då 10 poäng ”ämnets skoldidaktik” bokförts som AUO men integrerats i inriktningsblocken. Om tvärvetenskapliga kurser görs valbara, kan också de utformas så att AUO-utrymme används för att förstärka (grupper av) inriktningar.

Olika typer av kurser inom det allmänna utbildningsområdet

Examensordningens regler om avvägningen mellan olika moment inom AUO avviker från propositionens, kom sent i lärosätenas planeringsprocess och har skapat problem. Propositionen säger att ”utbildningsområdet bör innehålla dels för läraryrket centrala kunskapsområden, dels tvärvetenskapliga ämnesstudier med en omfattning av ungefär hälften vardera”. Examensarbetet ”bör i första hand utgöra en del av inriktningen eller

specialiseringen, men kan även vara en del av det allmänna utbildningsområdet”. Examensordningen nämner inte ”för läraryrket centrala kunskapsområden” men föreskriver att ”de tvärvetenskapliga ämnesstudierna (skall) omfatta minst 30 poäng”. Den föreskriver också att studenten skall ”ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om 10 poäng” men säger ingenting om inom vilket utbildningsområde detta skall ske. Både examensordningen och propositionen säger att minst 10 poäng av AUO skall vara VFU, men ingendera föreskriver hur VFU-poängen skall fördelas på de olika delarna av AUO.

Bestämmelserna är inte oproblematiske. Utrymmet för för läraryrket centrala kunskapsområden och tvärvetenskapliga ämnesstudier blir 60 poäng om examensarbetet förläggs till en inriktning eller en specialisering men bara 50 poäng om det förläggs till AUO. Propositionens tankegång verkar vara att examensarbetet i de långa utbildningarna bör ligga som en fördjupning, medan det i de kortare utbildningarna skulle kunna ligga inom AUO. Många lärosäten har följt den uppläggningsen, vilket medför att det samlade utrymmet för för läraryrket centrala kunskapsområden och tvärvetenskapliga ämnesstudier blir olika stort för olika utbildningar.

Andra lärosäten föreskriver dock att examensarbetet skall ligga inom AUO, vilket ger det mindre kursutrymmet till samtliga utbildningar. Detta skall nu kombineras med examensordningens nya föreskrift om minst 30 poäng tvärvetenskapliga studier. De lärosäten som på oklara grunder räknar examensarbetet till de tvärvetenskapliga ämnesstudierna har fortfarande upp till 30 poäng kvar till för läraryrket centrala kunskapsområden. De lärosäten som inte tillgriper detta konstgrepp har högst 20 poäng kvar för sådana kurser. Obalansen blir än större, om man, som flera lärosäten, lägger alla de 10 VFU-poängen i dessa kurser, som då kommer att omfatta minst 10 poäng VFU och högst 10 övriga poäng. Detta utrymme räcker knappast för alla de uppgifter som propositionen lägger på dessa kurser.

Tvärvetenskapliga studier som del i det allmänna utbildningsområdet

Examensordningen skyddar alltså särskilt utrymmet för de tvärvetenskapliga studierna. Detta skydd blir dock inte särskilt effektivt, då varken examensordning eller proposition tydligt anger vad som skall räknas som sådana studier.

Bakom lärosätenas olika konstruktioner av de tvärvetenskapliga ämnesstudierna kan man se svärförenliga målsättningar i styrdokumentet.

Några lärosäten verkar främst ta fasta på propositionens tal om att ”öka studenternas förståelse för när det ämnesövergripande arbetssättet är meningsfullt i jämförelse med ämnesvisa studier”. Om man då fokuserar möjligheter och problem med ämnesorienterad eller ämnesövergripande orienterad undervisning, blir kurserna mera pedagogiska än tvärvetenskapliga, och det blir naturligt att anförtro kurserna till institutioner och lärare med metodiska, didaktiska och/eller pedagogiska kompetenser. Andra lärosäten tar mera fasta på att dessa studier enligt propositionen också ”skall uppmärksamma olika sätt att organisera och tillägna sig kunskap och samtidigt bidra till studenternas ämneskunskap” och på att utbildningsutskottet så tydligt markerar att dessa kurser skall räknas som tillskott till ämneskunskaperna och anförtro därför kurserna främst till ämnesteoretiker (och vetenskapsteoretiker). Dessa lärosäten kan också anknyta till den nog mer än antydda avsikten att den nya konstruktionen AUO bör uppfattas som ett samarbetsprojekt mellan olika kompetenser som skall brygga över den också internationellt traditionella revirgränsen mellan praktisk-pedagogiska moment och ämnesteoretiska.

Propositionen innehåller inte heller några tydliga exemplifieringar av kurser som lärosätena kan anknyta till. De lärosäten som har obligatoriska tvärvetenskapliga kurser skulle kunna argumentera utifrån den någongång använda beteckningen ”för läraryrket centrala, tvärvetenskapliga ämnesstudier” och hävda att de valt att ge kurser om de för läraryrket mest centrala frågorna. Oftare torde de uttalat motivera obligatoriet med mötesplatsargumentet för hela AUO och kan då välja teman utifrån kompetens och intresse hos sina egna lärare. De lärosäten som har skapat valfria kurser kan motivera detta med att de var och en för sig uppfyller de angivna målen för dessa kurser, att de förmår fånga upp fler intressen hos studenterna och att denna konstruktion kan ge flera institutioner möjligheter att bredda sitt engagemang i lärarutbildningen.

Effekten verkar ha blivit att utrymmet för de tvärvetenskapliga ämnesstudierna har blivit lärosätenas friutrymme, men få lärosäten har utvecklat tydliga strategier för hur detta utrymme skall användas för att förstärka utbildningen som helhet. Början till en sådan finns vid Göteborgs universitet, som dock nu säger sig vilja upplösa distinktionen mellan de två typerna av kurser inom AUO. Många lärosäten har givit sig själva en frihet att låta ”tvärvetenskap” betyda nästan vad som helst, ofta utan att ens diskutera det. Ibland verkar det räcka med att det förekommer institutionsamarbete för att räkna en kurs som tvärvetenskaplig. Om man säger att kombinationen av ett ämne och dess ämnesdidaktik är ”tvärvetenskap”,

blir det lätt att låta examensarbetet få plats inom utrymmet för tvärvetenskapliga studier, men med samma argument skulle man ju också kunna räkna inriktningarna dit. Någon gång möter man också argumentet att pedagogik är ett tvärvetenskapligt ämne, vilket öppnar för att räkna pedagogiska kurser dit. Om man på detta sätt löser upp begreppet, har man naturligtvis helt neutraliserat styreffekten av examensordningens krav på minst 30 poäng tvärvetenskapliga ämnesstudier.

De för läraryrket centrala kunskapsområdena som del i det allmänna utbildningsområdet

Beträffande de för läraryrket centrala kunskapsområdena finns det tydligare riktlinjer i propositionen. De flesta lärosätena anknyter också innehållsligt sina kursskrivningar till propositionens tre för läraryrket centrala kunskapsområden. Ofta sammanför man då de tre områdena på två för att skapa utrymme i den tredje AUO-terminen för vetenskaplig metod och teori som förberedelse för examensarbetet. När man använder egen terminologi anknyter man oftast till diskussioner av begreppet ”utbildningsvetenskap”, till eget tidigare arbete med ämnesbeskrivningar för ”pedagogiskt arbete” eller ”lärarkunskap” och/eller till den långa innehållstraditionen för praktisk-pedagogiska kurser.

Den starka traditionen brottas emellertid med kravet på en ny skolrelation. Ofta betonas med skärpa att VFU är något annat än praktik. VFU-uppgifterna som stöd för högskolekursernas teoretiska innehåll kan ha styrts upp så hårt från högskolans sida att konflikter med partnerskolorna har blivit följd. Motsättningarna kan ha skärpts av att det faktiska utrymmet för högskoleförlagd utbildning inom kurserna har krympt ganska drastiskt i förhållande till flera tidigare utbildningar, samtidigt som kurserna nu skall förbereda för fler/alla verksamhetsområden.

Förmodligen är det samma lärarutbildningstraditioner som gör att ”de grundläggande värderingarna ifråga om demokrati, etik, moral, jämställdhet och jämlikhet, såväl relationer mellan människor som människors förhållande till miljö och andra livsformer” och ”kunskaper om de ekologiska betingelserna för liv på jorden och baskunskaper i miljöarbete och bevarande av den biologiska mångfalden” räknas till denna del av AUO och inte till ”för läraryrket centrala, tvärvetenskapliga ämnesstudier”. Men detta gör knappast den ganska detaljerade styrningen lättare att följa, och det förvånar att lärosätena inte verkar ens ha övervägt att utnyttja utrymmet för tvärvetenskapliga ämnesstudier för att bredda utrymmet för denna typ av prioriterade kunskapsområden.

Det allmänna utbildningsområdet som bas för forskarutbildning

Propositionen hävdar att studierna inom AUO tillsammans med (valda) ämnesstudier ”bör kunna utgöra en god grund för forskarstudier inom det utbildningsvetenskapliga området” (sid. 18). Detta har av de flesta inblandade tolkats som att lärarprogrammet skall planeras så att det ger behörighet för utbildningsvetenskapliga forskarutbildningar. Propositionens tal om att examensarbetet skall kunna fungera som en förberedelse för en eventuell forskarutbildning (sid. 20) har på motsvarande sätt av de flesta tolkats som att det skall utföras på den nivå som krävs för behörighet för forskarutbildning (”C-nivå”), vilket brukar definieras inom någon disciplin.

Utrymmet inom AUO för att skapa denna disciplinliknande ”utbildningsvetenskapliga” behörighet för forskarutbildning blir dock, som ovan visats, mycket litet. Om man tar ”tvärvetenskapliga” på allvar och inte räknar de tvärvetenskapliga ämnesstudierna till underlaget, och om man också räknar bort VFU-poängen och tillåter att examensarbetet sker inom AUO, blir det disponibla utrymmet för detta, om man följer examensordningens regler, före examensarbetet högst 10 poäng.

Inriktningarna

Den nya lärarutbildningens struktur är alltså, med propositionens ord, att AUO innehåller de lärargemensamma momenten, medan lärarexamensprofil anges av inriktningar, och dessa studier sedan kan fördjupas eller breddas i specialiseringar. När lärosätena har sökt lösningar inom denna till synes enkla och klara struktur, har de ställts inför flera problem, och med de olika försöken till lösningar inför ögonen har bedömargruppen kommit till uppfattningen att strukturen är otydlig och kanske problematisk.

Är inriktningarna generella eller inriktade mot verksamhetsområden?

I examensbeviset skall enligt examensordningen anges ”vilka inriktningar och specialiseringar som studenten har fullgjort och för vilken undervisning eller verksamhet utbildningen är avsedd”. Detta blir i den nya examensordningen det underlag på vilket kommuner och rektorer skall bedöma vilken undervisning eller verksamhet en sökande har utbildning för och ersätter tidigare regler om ”behörighet”. Eftersom så få studenter avlagt

examen enligt den nya examensordningen då platsbesöken genomfördes, kan bedömaregruppen inte redovisa någon bild av hur lärosätena tillämpat denna bestämmelse. Utbudet av inriktningar och samtal med ledningar, lärare och studenter om alternativa studiegångar har emellertid uppmärksammat oss på några viktiga oklarheter.

Inriktningarna skall enligt examensordningen vara riktade ”mot ämne eller ämnesområde”. Propositionen anger att inriktningarna ”bör svara mot de ämnen eller ämnesområden som den blivande läraren avser att arbeta med och som knyter an till exempelvis åldern på de elevkategorier lärarstudenten inriktar sin utbildning mot” (sid. 12), och att man inom den nya lärarexamen skall kunna ha olika ”kompetensprofiler” som i någon mån motsvarar tidigare olika lärarexamina (sid. 15 f). Frågan är alltså om en inriktning skall göras inriktad mot ett bestämt verksamhetsområde eller inriktad mot flera/alla verksamhetsområden. Här blandar de flesta lärosäten motstridiga principer.

Det är vanligt att en inriktning byggs på karaktärsämnet i den tidigare barn- och ungdomspedagogiska utbildningen. Det är då naturligt att uppfatta denna inriktning som en förberedelse för verksamhet i förskola och fritidshem, men på många håll verkar denna inriktning också kunna användas som förberedelse för undervisning på grundskolans tidigare år. Det förekommer också två olika inriktningar i svenska, en för tidigare år och en för senare. Den förra uppfattas som en bra förberedelse både för undervisning på grundskolans tidigare år och för verksamhet i förskola och förskoleklass och den andra (med fördjupning) som bra förberedelse både för undervisning på grundskolans senare år och på gymnasiet.

De flesta inriktningar verkar dock kunna väljas oberoende av vilket verksamhetsområde studenterna inriktar utbildningen emot. Det som avgör vad som står i examensbeviset blir då mindre inriktningens innehåll än inom vilket verksamhetsområde den i inriktningen ingående VFU:n skett. En sådan uppläggning kan motiveras med att utbildningen bör förbereda för undervisning också inom andra verksamhetsområden. Men effekten blir lätt att inriktningsstudierna saknar sådan konkret koppling till det avsedda verksamhetsområdet som skulle kunna fördjupa förståelsen och samspelet med VFU men att utbildningen ändå bedöms förbereda bara för ett verksamhetsområde. Det kan inte vara lätt för lärosätena att sedan i examensbevisen kommunicera inte bara mot vilket tjänsteunderlag i vilket verksamhetsområde som en viss inriktning är riktad utan också i vilken utsträckning den också skulle kunna förbereda mot andra tjänsteunderlag i andra verksamhetsområden.

Kan specialiseringar bredda det framtida tjänsteunderlaget?

Examensordningen föreskriver ingenting om specialiseringarna (mer än att de skall ingå i utbildningen och anges i examensbeviset). Propositionen talar om att de kan innebära fördjupning (av inriktning) eller breddning. Breddningen kan inriktas på en specifik åldersgrupp, t.ex. vuxenpedagogik, vilket skulle kunna tolkas som att breddningen skulle kunna förtydliga profileringen av utbildningen mot ett visst verksamhetsområde. Andra exempel på breddning är intressant nog högskoleämnen som inte är skolämnen (idé- och lärdoms historia och sociologi) och kunskapsområden som inte ryms inom ett ämne (integration förskola–skola, sex och samlevnad, internationalisering eller alkohol-narkotika-tobak).

Det är beredningsgruppens intryck att många studenter utnyttjar breddningskurserna för att bredda sitt framtida tjänsteunderlag genom att täcka in fler skolämnen. Detta sker då utan att de får någon VFU i kurserna.

Några lärosäten har gått så långt att de inte kräver mer än en inriktning av dem som skall avlägga lärarexamen om 180 poäng. I stället kan studenterna i ett andra ämne läsa ”specialiseringar” som då kommer att sakna VFU. Detta kompenseras ibland av att VFU inom den sista terminen av allmänt utbildningsområde riktas mot detta andra ämne – i stället för att användas inom detta utbildningsområde. Bedömaregruppen ifrågasätter om detta är förenligt med motiven för reformen.

Inriktningar mot skolans generella eller framtida behov

Lärosätena har i reformen uppmuntrats att inom den nya strukturen bidra till att utveckla skolans arbete genom att erbjuda helt nya inriktningar. Tanken är att det i arbetslagen i framtiden skall finnas lärare som kan ge nya bidrag till att möta både sådana generella behov som nu upplevs som viktiga i skolan men som inga lärare är speciellt förberedda för och sådana behov som kan väntas bli viktiga i framtiden. Många lärosäten har gått in i denna uppgift med mycket stora ambitioner.

Ett problem är att dessa inriktningar skall förbereda för verksamheter som ännu inte utgör tjänsteunderlag för någon lärargrupp, vilket gör det svårt att under den VFU under inriktningen kunna erbjuda ett adekvat innehåll och bra handledning. Studenter som valt dessa inriktningar ser inga förebilder i partnerskolorna och börjar kanske ifrågasätta om deras val kommer att kunna leda till någon anställning. Om lärosätena vill kunna möta detta, måste de lägga ner ett betydande arbete på att förankra sina inriktningar hos kommunföreträdare och skolledare åtminstone i regio-

nen. Av de studentreaktioner vi mött drar vi slutsatsen att få lärosäten ägnat denna problematik tillräcklig uppmärksamhet.

Det andra problemet handlar om vad som styr utbudet och hur kvaliteten säkras. Ett beslut om en inriktning kan vara ett försök att locka nya studenter till lärosätet och därmed öka de samlade resurserna, men oftast innebär det att resurser (tjänsteunderlag) flyttas till denna nya inriktning från andra tänkbara inriktningar (eller utbildningar utanför läroprogrammet). Bedömaregruppen frågar sig om lärosätena alltid haft tillgång till tillräckligt bra analyser av skolans behov och om tillräcklig möda ägnats åt att analysera vilka kompetenser som behövs för att säkerställa denna inriktnings högskolemässighet trots påtryckningar från alla institutionsintressen som sett möjligheter att bredda sina egna tjänsteunderlag. Kursbenämningar och kursbeskrivningar kan ibland vara så ogenomskinliga att det måste vara svårt för ett ”beställande” organ att kunna bedöma högskolemässigheten.

Det tredje problemet har med antalet inriktningar att göra. Många lärosäten startade med många inriktningar och har nu begränsat utbudet. Alltför många inriktningar kan ge alltför stora kvalitetsåtaganden, alltför små grupper med svag ekonomi och en valfrihet för studenterna som kan vara svårhanterlig både för studenterna och den egna administrationen och kan göra det väldigt svårt att skapa sammanhang och progression i utbildningen.

Den kortare lärarutbildningen rymmer bara en inriktning

Ett speciellt problem i den nya lärarutbildningen som enligt bedömaregruppens mening borde ägnas större uppmärksamhet är den nya strukturens följd för utbildningen mot grundskolans tidigare år. Traditionellt har denna utbildning varit den ämnesmässigt bredaste utbildningen, och i skolorna verkar klassläraresystemet bara långsamt brytas upp. Nu blir denna utbildning formellt den smalaste med endast en inriktning och utrymme för två breddningskurser à 20 poäng.

Förändringen blir mindre, om lärosätena skapar och studenterna väljer speciella inriktningar mot detta verksamhetsområde. Så har skett på många lärosäten. Några har skapat inriktningar som tar upp traditioner från inriktningarna mot samhällsvetenskapliga ämnen och mot naturvetenskapliga ämnen i den tidigare grundskollärarutbildningen mot år 1–7. Andra har skapat olika varianter av inriktningar mot grundläggande matematik- och läsfärdigheter. Detta skapar en utbildning med viss bredd men

förutsätter alltså att (delar av) den studentgrupp som vill förbereda sig för detta verksamhetsområde kanaliseras till speciella inriktningar.

De studenter som vill förbereda sig för detta verksamhetsområde men väljer en inriktning mot ett ämne får däremot en bra förberedelse för ett mycket litet tjänsteunderlag i varje klass. Än mera markerat blir detta, om de väljer någon av de nya inriktningar som lärosätena skapat inriktade mot generella skolbehov som drama, barn, teknik, hälsa, idrott och hälsa, medier, lärande och gestaltning. Dessa inriktningar kan säkert utformas så att de blir till stor nytta för en lärare på grundskolans tidigare år, men med ett sådant val av inriktning finns det många ämnen på klassernas scheman som man inte fått någon lärarutbildning för och som man ändå måste vara beredd att undervisa i, om inte läraren skall få många olika klasser och eleverna många olika lärare också på grundskolans tidigare år.

Till detta kommer effekter också på lärarutbildningen av generella förändringar av behörighetskraven till högskoleutbildning. Dessa förändringar har ju varit inriktade på att vidga tillträdet till högre utbildning och att formulera förkunskapskrav bara för sådant som man skall studera på högskolan. För lärarutbildningen blir effekten att det inte går att formulera några krav på gymnasiestudier i ämnen som studenterna väljer att inte studera inom läraryrket – men väl kan komma att undervisa i på grundskolans tidigare år.

Det mångtydiga begreppet ”ämnesdidaktik”

Begreppen didaktik och ämnesdidaktik har varit viktiga i hela den svenska lärarutbildningshistoria som beskrivits i inledningen till denna rapport. Kamperna om begreppen har varit sammanflätade med intressekonflikter. När ämnesdidaktik skall integreras i de nya enheter som kallas inriktningar, måste alla dessa intressekonflikter hanteras, och de har hanterats olika inom olika lärosäten och inom olika inriktningar på samma lärosäten.

Inom lärarutbildningen finns en ämnesdidaktisk tradition från de gamla lektoraten i ämnesteorier och ämnesmetodik. Traditionen betonar egen skolerfarenhet och kunskap om val av stoff, upplägg och metoder inom skolämnet. Traditionen återspeglas redan i den statistik som denna bedömning genererat, där lärarutbildarnas egen skolerfarenhet efterfrågas (se kapitlet *Läraryrket omfattning vid olika lärosäten*). Flera lärosäten har också som ett indicium på hur man beaktar lärarutbildningens behov pekat på vilken vikt man där lägger vid skolerfarenhet i sin rekry-

teringspolicy. Ibland verkar mindre högskolor hellre rekrytera bra gymnasielärare än forskarutbildade som lärare på inriktningarna.

Ämnesdidaktik har också utvecklats till egna forskningsdiscipliner med olika relationer till motsvarande ämnesdiscipliner. De har också olika relationer till den mera metodikinriktade didaktiktraditionen och ofta ett anspråk på att vara mera lärarutbildningsrelevant än pedagogikforskningen. Dessa forskningsdiscipliner är relativt nya och starkare inom vissa områden än inom andra. De är mycket ojämnt företrädade både vid jämförelse mellan lärosätena och inom lärosätena. Men inte heller på de lärosäten och i de ämnen där de är företrädade har de alltid fått så stort inflytande inom inriktningarna.

Ämnesdidaktik kan också uppfattas som ämnesdisciplinernas egna reflektioner över ämnets karaktär och hur det kan presenteras och behandlas i högskoleundervisning och i skola. Lika litet som ämnesdisciplinen kan negligera den vetenskapsteoretiska problematiken inom sin disciplin därför att det finns vetenskapsteoretiska generalister, lika litet kan den negligera sitt didaktiska ansvar för den egna undervisningen på högskolenivå därför att det finns didaktiska och pedagogiska specialister. Den problematik som möter i högskoleundervisningen är till stora delar relevant också för skolan. Ämnesföreträdare vill därför på många ställen vara med och ta ansvar för inriktningen som helhet och åtminstone dela ansvaret för didaktiska perspektiv på ämnet.

Propositionen förordar (sid. 63) att varje högskola med utgångspunkt i examensmålen genomför en analys av ämnesbegreppet och vad ämnesstudierna i lärarutbildningen bör innehålla. Bedömargruppen utgår från att sådana analyser gjorts, men det har varit svårt att se vilken roll de spelat. Uppläggen på inriktningarna verkar nu i stor utsträckning bero på organisatoriska betingelser på lärosätet såsom studentgruppernas storlek, lärargruppens kompetens när det gäller ämnesteorier respektive ämnesdidaktik samt lärosätets organisation av institutioner och fakulteter. Dessutom verkar inriktningarnas konstruktion som en sammanhållen helhet bestående av ämnesteorier, ämnesdidaktik och VFU ha aktualiserat intressekonflikter och gamla motsättningar. VFU kan ur högskolans perspektiv ge tillgång till erfarenheter som kan fördjupa reflektionen över de teoretiska momenten, men åtminstone i de flesta skolor tolkas den som det moment som skall säkerställa att de blivande lärarna kan undervisa. VFU är alltså metodiktraditionens hemmaplan. Både denna metodiktradition och den forskningsorienterade ämnesdidaktiken har ofta kämpat för egna avgränsade poängutrymmen inom inriktningarna, medan ämnesföreträdarna

har kunnat använda integrationskravet (och fördjupningskravet) som ett argument mot sådana avgränsade kurser.

Resultatet har, trots en skenbar entydighet i regelsystemet, blivit en mängd olika ad hoc-lösningar inom lärosätenas olika inriktningar och en oöverskådlig mångfald på det nationella planet. På många av de inriktningar som bedömargruppen kommit i kontakt med verkar ämnesdidaktiken sakna djup. Att skapa och genomföra inriktningar med både ett önskvärt djup i de ämnesdidaktiska studierna och samtidigt relevanta och tillräckligt omfattande ämnesteoretiska studier verkar vara en mycket svår uppgift. Särskilda organ och programledningar gör ofta heroiska försök för att skapa arenor där samtalen kan föras vidare och erfarenheter från olika försök spridas.

På några lärosäten har vi mött inriktningar där urvalet av stoff och avvägningen mellan olika typer av ämnesdidaktik uppenbarligen väl svarar mot vissa verksamhetsområdets behov men har svårare att möta behoven inom andra verksamhetsområden. Här återkommer alltså frågan om (varianter av) inriktningar bör skapas riktade mot olika verksamhetsområden – och frågan hur en sådan uppläggning kan kombineras med reformmotivet att utbildningen också skall förbereda för undervisning inom angränsande verksamhetsområden.

Utrymmet för ämnesfördjupning

Konstruktionen med inriktningar och specialiseringar har på många håll medfört att ämnesinstitutioner fått ett större ansvar inom lärarutbildningen. Men samtidigt som ämnesinstitutionerna gläds över detta, är många missnöjda över att ämnesfördjupningen fått ett minskat utrymme. Tiden för ämnesförkovran har för vissa studenter krympt avsevärt i den nya lärarutbildningen där ämnesstudierna skall kombineras med VFU och didaktisk reflektion. Även om de flesta av ämneslärarna ser värdet av detta, minskar icke desto mindre det antal poäng som studenten kan ägna åt sin egen kunskapsutveckling i ämnet. Strukturen kan också göra det svårt att sprida ut studierna i ett ämne i tiden på ett sådant sätt att kunskaperna hinner mogna.

Förhoppningen bakom reformen var att ämnesfördjupningen skulle kunna rymmas inom det tillgängliga utrymmet, om ämnesteori och ämnesdidaktik integrerades väl i inriktningarna, och om de tvärvetenskapliga studierna inom AUO skulle kunna fås att samspela med ämnesstudierna. Vad gäller detta senare, som särskilt framhävdes av utbildningsutskottet, har detta framför allt kunnat förverkligas inom specialhögskolornas lärar-

utbildningar. Vad gäller integrationen mellan ämnesteorin och ämnesdidaktik har denna alltså givits olika innebörd och drivits olika långt, men på många håll är ämnesteorin och ämnesdidaktik uppdelade så att ämnesteorin läses tillsammans med andra studenter och ämnesdidaktiken i särskilda (del-)kurser för lärarstudenter. Tiden för ämnesfördjupning blir då avsevärt begränsad. Det förekommer att lärarstudenter som skall undervisa på gymnasiet endast ägnar 20–40 poäng åt att fördjupa sig i ämnets teori. På vissa håll är det omöjligt för en blivande gymnasielärare att läsa en påbyggnadskurs i ämnet (60-poängskurs), något som i den tidigare lärarutbildningen var ett obligatorium. Ytterligare ett bekymmer är att studenter som valt en inriktning mot gymnasiet inte har ämneskunskaper nog att fullt ut tillgodogöra sig den verksamhetsförlagda delen av inriktningsstudierna, eftersom denna kommer under de första terminerna av studierna i ämnet.

Den verksamhetsförlagda utbildningen

VFU är central i reformen. Skapandet av ett nytt begrepp som skall ersätta det gamla praktikbegreppet antyder att en speciell syn på förhållanden mellan teori och praxis borde ligga till grund för lärarutbildningen och att en sådan grund skulle kunna lösa upp många av lärarutbildningens traditionella problem och skapa en bättre lärarutbildning. Regelsystemet ställer mycket omfattande krav på en organiserad samverkan mellan kommuner och lärosäten. Lärosätena förfogar dock inte själva över denna mycket viktiga del av lärarutbildningen utan är helt beroende av kommuners och skolors engagemang och goda vilja.

Omfattning och fördelning över utbildningstiden

Examensordningen föreskriver att minst 10 poäng VFU skall ingå i AUO och i varje inriktning.

Lärosätena utformar VFU på olika sätt och fördelar också tiden med stor variation. Även inom lärosätena kan variationen vara stor, särskilt inom inriktningarna. Oftast är det en variation mellan några sammanhängande perioder om några veckor och återkommande kortare besök, redovisat som ett visst antal dagar. Ofta är det så att samma verksamhet beskrivs som mindre omfattande av studenterna än av de utbildningsansvariga. Denna skillnad kan nog till största delen förklaras av att studenterna tänker på den tid de tillbringar i skolorna, medan de utbildningsansvariga räknar

den tid de studerande beräknas använda för verksamhet på skolorna och de uppgifter de skall lösa i anslutning till dessa besök.

VFU har sin tyngdpunkt i början av utbildningen medan praktiken i de gamla utbildningarna hade sin tyngdpunkt i slutet på utbildningen. Till en del är detta avsiktligt, för att den teoretiska utbildningen skall kunna förankras i erfarenheter från VFU. Om man ser närmare på hur regelsystemet styr VFU, upptäcker man dock att denna tyngdpunkt nog blivit förskjuten mer än avsett.

Den vanliga starten är en termins studier inom AUO med 4–5 poäng VFU. Av AUO:s VFU-poäng återstår då 5–6 poäng till de båda andra terminerna. Vanligtvis används 4–5 poäng till en längre sammanhängande undervisningsperiod påminnande om de gamla utbildningarnas slutpraktik i den avslutande AUO-terminen, även om detta inte utan vidare är kopplat till denna termins kursinnehåll. Det kan bli 1–2 VFU-poäng över till den termin av AUO som ligger i mitten av utbildningen, men detta är långt ifrån alltid fallet.

Resten av VFU är delar av inriktningarna. I 140-poängsutbildningen ingår en inriktning, som oftast läses termin 2–3. VFU fördelas då med ca 15 poäng under termin 1–3, ingenting under termin 4–6 och ca 5 poäng under termin 7. Om två inriktningar läses under terminerna 2–3 och 4–5 i 180-poängsutbildningen, fördelas VFU med ca 25 poäng under terminerna 1–5 och ca 5 poäng under termin 8 eller termin 9. Den andra inriktningen kan ibland komma senare, men det går ju knappast att läsa VFU-tomma fördjupningsspecialiseringar före motsvarande inriktningar.

Kopplingen av VFU till AUO och till inriktningarna (men inte till specialiseringarna) medför alltså att VFU:s tyngdpunkt läggs tidigt i utbildningen och att det sedan blir en ofrånkomlig VFU-lucka i utbildningen fram till den avslutande VFU-perioden, när man förväntas visa att man ”blivit lärare”. Detta försvårar avsevärt progressionen i studentens utveckling mot professionalitet, och det försvårar också kontinuiteten i kontakten mellan studenten och partnerområdet. Särskilt för dem som förbereder sig för undervisning på gymnasieskolan innebär det också att man får huvuddelen av sin undervisningsträning när man saknar djupare ämneskunskaper – och obetydlig träning i att undervisa med ämneskunskaper.

Den verksamhetsförlagda utbildningens roll för progression och examination

Flera lärosäten har byggt upp speciella terminologier för att beskriva olika slags VFU. Det finns många former av VFU, och dessa kan vara kopplade till olika syften.

VFU ger möjligheter att studera undervisningssituationer och förlopp och att få erfarenheter från egna undervisningsuppgifter med enstaka elever, mindre grupper och hela klasser. Men den ger också möjligheter att få inblickar i och erfarenheter av en lärares andra arbetsuppgifter som arbete i arbetslag och skolans planerings- och utvecklingsarbete. Den kan också ge inblickar i andra befattningshavares verksamheter och verksamhetsområden som studenten inte direkt förbereder sig för. Flera lärosäten har också VFU i andra verksamheter som har betydelse för skolan och/eller en lärare kan använda sig av i sin lärargärning. Många av examensmålen är formulerade i verksamhetstermer, vilket kan tolkas dels som att det bara är i verksamheten man kan visa att man uppfyller dem, dels att den högskoleförlagda undervisningen är till för att möjliggöra att man uppfyller målen i verksamheten. Detta är det ”klassiska” praktikperspektivet.

I VFU-begreppet ligger emellertid också att den teoretiska utbildningen skall kunna förankras i erfarenheter. Den högskoleförlagda utbildningen skall kunna bli bättre genom att bygga på erfarenheter från VFU. Det är då naturligt att det är högskolelärarna som formulerar VFU-uppgifter utifrån den högskoleförlagda utbildningens perspektiv och behov. Från de kommunala lärarutbildarna kan detta upplevas som att både deras kompetens och deras verklighet nonchaleras. Här har bedömargruppen fått möta mycken förvåning och mycken bitterhet som måste bearbetas, om samverkan skall kunna vidareutvecklas.

De många formerna av VFU behöver naturligtvis inte spelas ut mot varandra. På flera ställen börjar planer för samspelet mellan olika former och olika syften att växa fram. Sådana planer kan få stor betydelse för att skapa en helhet av lärarprogrammet, då VFU och examensarbetet är de kanske enda möjligheterna att skapa bryggor mellan lärarutbildningens olika utbildningsområden. Som strukturen nu ser ut får de kommunala lärarutbildarna, om studenten är knuten till samma partnerområde genom hela utbildningen, goda möjligheter att följa studenternas professionella utveckling från den första terminen till den sista. Om de ansvariga för AUO och för de olika inriktningarna, med hjälp av programledningen, kunde utnyttja denna VFU-kontinuitet, skulle man kunna utveckla en

progression också mellan den första och den andra inriktningen och från inriktningarna till den sista VFU-perioden i slutet av utbildningen.

VFU ingår i högskolekurser och skall examineras av högskolan. När examinationen gäller VFU-uppgifter som högskolans lärare ”skickat med” till VFU är detta inget problem – fränsett att några av dem av de kommunala lärarutbildarna kan uppfattas som att lärarstudenterna uppmanas att bedöma skolverksamheten utifrån teoretiska (ofta kritiska) perspektiv. Problemet är hur högskolan säkerställer att det finns underlag för att i examensbeviset intyga att studenten uppfyller också de examensmål som är uttryckta i verksamhetstermer. Här återstår på många ställen ett omfattande samarbete om riktlinjer och bedömningsmallar för VFU.

En mycket stor organisations-, informations- och delaktighetsuppgift

Lärosätena och berörda kommuner har ofta lagt ner ett mycket stort arbete på att skapa en organisation för att lösa det enorma pussel som uppstår när stora mängder studenter skall genomföra denna utspridda mängd VFU. Svårigheterna har varit av olika karaktär.

Avtalet som reglerar ersättningsfrågan till kommunerna slöts sent. Många rektorer och lärare vägrade att engagera sig innan avtalet var klart.

Många lärosäten måste samarbeta med flera tiotal kommuner för att få tillgång till tillräckligt många VFU-platser. Det är svårt att hålla så många kontakter levande, och både planeringskontakter och studentresor försvåras naturligtvis om det fysiska avståndet är stort.

Kommunerna å sin sida har i allmänhet byggt upp någon form av organisation för VFU-samordning. Det ser olika ut i olika kommuner men oftast är det skolledare eller tjänstemän på en central förvaltning som fått uppdraget att försöka få samarbetet med högskolan att löpa så smidigt som möjligt. Ofta skjuter kommunerna till pengar till VFU-verksamheten i form av arbetstid eller extraersättningar. Orsaken till detta är att studenterna ses som morgondagens anställda och man vill försöka attrahera dem till sina skolor.

Denna organisationsuppbyggnad på lärosätena och i kommunerna har ofta skapat särskilda VFU-hierarkier, där programledning och centrala kommunala samordnare kan ha täta kontakter och god informationsspridning. Den enskilda högskoleläraren på en kurs och den kommunala lärarutbildare som möter samma student i ett VFU-moment i samma kurs kan

vara hänvisade till indirekta informationsvägar, som gjorda för att skapa informationsmissar och missförstånd.

Även om denna organisation på de flesta håll börjar finna fastare former, är det ofta svårt att få fördelningen av VFU-platser att fungera. Skolornas personalförändringar särskilt under sommaren kan få svårförutsägbara följder, och högskolornas system för studenternas val av inriktningar och försök att ta hänsyn till enskilda studenters önskemål och behov gör det ofta svårt att ge besked om VFU-behovet med tillräcklig framförhållning. De studenter som får sena VFU-platser eller VFU-platser som de inte tycker är relevanta i förhållande till deras studieinriktning och val av framtida verksamhetsområde, blir naturligtvis missnöjda.

Både lärosäten och kommuner vittnar om att det är betydligt svårare att hitta VFU-platser i gymnasieskolan än i grundskolan. En del av orsaken kan vara att lärarna i grundskolan vanligen är organiserade i lärarlag medan detta är tämligen ovanligt i gymnasieskolan. Denna skillnad gör det också vanligare på grundskolan att en grupp lärare delar på handledningsuppgiften, vilket också gör det lättare att lösa sådana VFU-uppgifter som har med lärarsamarbete och hela skolans verksamhet att göra. Sådana VFU-uppgifter verkar vara vanliga inom AUO.

Inom Stockholmsregionen har det varit speciellt svårt att få VFU-organisationen att fungera. Det sammanlagda antalet VFU-platser har inte räckt till, och det blir svårt inte minst för de mindre högskolorna (Södertörns högskola och specialhögskolorna) att skapa långsiktiga relationer med så många olika skolor. Studenter därifrån har ofta hamnat på skolor där kännedomen om den utbildning de går är mycket liten.

Organisationen har, även när den fungerar väl vad gäller placering av studenter, svårt att lösa informationsproblemen mellan högskolans lärare och de kommunala lärarutbildarna. De indirekta informationsvägarna fungerar dåligt, och de mottagande lärarna och arbetslagen har ofta diffusa föreställningar om de förväntningar som ställs på dem, både vad gäller VFU i stort och i de olika momenten. Det ligger då nära till hands att tolka VFU som praktik och att tycka att de uppgifter studenterna fått med sig är irrelevanta och hindrar studenterna från att göra det de behöver göra.

Många högskolor har ägnat stor möda åt att informera om den nya lärarutbildningen och dess VFU. Kommunala lärarutbildare, samordnare och andra från "skolans värld" bjuds in till seminarier vid universitetet/högskolan. Många uppskattar detta, medan andra har svårt att finna tid (och få ersättning) för detta. Inte så sällan sägs från högskolans sida att en kommunal lärare som skall vara handledare bör ha en fortbildning på

5–10 poäng. Detta är ett krav som kommunerna har svårt att acceptera. Kommunerna har inte fått några extra pengar för genomförandet av reformen och som ovan sagts skjuter många kommuner till pengar. Om de dessutom skall behöva fortbilda alla inblandade lärare i den omfattningen så blir VFU-engagemanget en mycket stor ekonomisk börda för kommunerna.

Problemet bör kanske snarare beskrivas som ett delaktighetsproblem. De kommunala VFU-lärarna tycker att det i allmänhet har varit för lite diskussioner mellan kommunen och lärosätet om innehållet i VFU. Direktiven kommer från högskolan men utan att handledarna tillfrågats om hur uppgifterna skulle kunna formuleras för att vara anpassade till verksamheterna i olika klasser, vilken kunskap och erfarenhet handledarna har och vilket utvecklingsarbete som pågår i skolorna. Många skolor skulle också vilja ha möjlighet att diskutera uppgifter som vore lämpliga för ett examensarbete. Om de kommunala lärarutbildarnas känsla av delaktighet kunde ökas, skulle det troligen också bli lättare att skapa bättre former för progression, bättre rutiner för att upptäcka och ge stöd till studenter som har svårigheter, och en bättre examination av verksamhetsfärdigheter. På många håll säger man dock att kommunikationen blir bättre och bättre, varför man kan hoppas att det är ett inkörningsproblem.

Många och mycket olika verkligheter

Följden av alla dessa organisations-, informations- och delaktighetsproblem är att VFU kan variera oerhört. Några studenter är mycket nöjda, minst lika många mycket missnöjda. En del missnöje beror på orimliga förväntningar från studentens sida, annat på direkta misslyckanden från lärosätets och/eller skolans sida som borde leda till att studenten erbjuds ytterligare VFU. Några kommunala lärarutbildare är trygga med den information och den insyn de fått och känner stor samhörighet med utbildningen. Andra kommunala lärarutbildare känner sig övergivna och dåligt informerade och menar sig inte ha fått rimliga möjligheter att göra ett bra jobb. När det gäller VFU, finns det väldigt många verkligheter, och eftersom VFU är en så viktig del av lärarutbildningen, kommer dessa många olika verkligheter att i stor utsträckning bestämma hur de berörda studenterna uppfattar hela sina utbildningar.

Lärosätena står med ett ansvar för en uppgift de inte kan klara själva

Samtal om VFU blev en röd tråd genom platsbesöken. Bedömaregruppen pratade om den med programledningen, med AUO-studenterna, med AUO-lärarna, med inriktningsstudenterna, med inriktningslärarna, med VFU-lärarna/VFU-samordnarna och med representanterna för högskolans ledning. Ansvaret för VFU framstod som en mycket central del av lärosätets ansvar för lärarutbildningen. Men det stod också alltmera klart att lärosätena inte kan klara denna uppgift själva. Praktikplatser i de gamla systemen kunde köpas. Om VFU skall bli bra, måste det till en samverkan mellan lärosätena och regionens kommuner och skolor. Lärosätena förfogar inte själva över framgången i denna mycket centrala del av lärarutbildningen, och en utvärdering måste beakta detta.

Framgång i VFU förutsätter engagemang inte bara från de många enskilda kommunala lärarutbildarna utan också ett strukturellt stöd från deras skolledningar och från de kommunala arbetsgivarna.

Samarbeten på olika nivåer börjar nu växa fram och kan bli mycket värdefulla. Även om regelsystemen är olika och styr förväntningarna på motparten åt olika håll, verkar det möjligt att överbrygga missförstånden på nivån lärarutbildningsföreträdare–kommunföreträdare. Det verkar också kunna fungera punktvis på nivån högskolelärare–kommunal lärare (även om det ju handlar om ett ofantligt stort antal relationer, som kommer att fungera olika bra). Men det visar sig också att det kan vara betydligt svårare att få samarbetet att fungera på den mellannivå där högskolan företräds av AUO-terminsansvariga och inriktningsansvariga och där kommunen företräds av skolledare. Det är på denna nivå, som planerar för grupper av studenter över en längre tid, som samarbetet behöver stärkas, för att verksamheten skall få stabilitet och delaktigheten skall kunna öka. Det tar tid att få dessa samarbeten att börja fungera. De måste då få vidareutvecklas utifrån sina förutsättningar, och de kan då bli sinsemellan olika. Men om de inte utvecklas, kommer studenter också fortsättningsvis att hävda att de inte fått så bra utbildning som de med rätta menar sig ha blivit utlovade, och kommunala lärarutbildare kommer också fortsättningsvis att malas ner av egna ambitioner, studenternas förväntningar och bristen på stöd från det egna arbetslaget och den egna arbetsledningen.

Det krävs kommunalt engagemang för att ett sådant samarbete skall kunna vidareutvecklas. Kommunerna har ett visst egenintresse av att så sker, både för sin långsiktiga lärarekrytering och för att dra in högskolorna i sitt utvecklingsarbete. Men samarbetet skulle också kunna stimu-

leras av att staten särskilt stödde kommuner som bidrar till utvecklingen av sådana samarbetsformer.

Svårigheter att motsvara förarbetenas höga förväntningar

Enligt propositionen skall den VFU ge lärarutbildningen ett kvalitativt nytt innehåll. Den teoretiska delen av utbildningen skall förankras i praktiska erfarenheter möjliggjorda genom VFU. Förhoppningarna är alltså knutna till en viss förståelse av relationen teori–praxis, men denna utvecklas knappast i propositionen. Lärosätena verkar av självvärderingarna och samtalen vid platsbesöken att döma ha övertagit organisationsmodellen utan att fördjupa förståelsen av relationen.

Relationen teori–praxis är en generell vetenskapsteoretisk problematik som det inte finns enkla svar på. Propositionen verkar ändå ibland utgå från sådana enkla svar. Ibland tycks förutsättas att det finns ett nödvändigt samband mellan teori och praxis, vilket inte är självklart. Ibland beskrivs relationen som om det ena var överordnad det andra, i det här fallet som om praxis var överordnad teorin. Det är också problematiskt att teori ofta tycks stå för det som görs på lärosätet och praxis det som händer i skolan. (Också lärarutbildningen vid lärosätet har sin praxis, liksom skolan har sin teori. Det gäller att kunna identifiera och formulera också dem.)

Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen kan uppfattas som ett nytt sätt att orientera den teoretiska delen av utbildningen. Det som sker i skolan görs i större utsträckning än tidigare till premisser för resten av utbildningen. Detta är inte oproblematiskt. Ett av skolans huvudproblem är att den praxis som finns där inte alltid motsvarar förväntningarna på skolan. Om de blivande lärarna skall kunna fungera som utvecklingsagenter, måste de också kunna frigöra sig från de sätt att handla och tolka som finns i skolan. Därför är uppgiften snarare att skapa ett meningsfullt sammanhang mellan utbildningens olika delar än att låta en del få tolkningsföreträde framför de andra.

Denna överordning av praxis och skolverklighet är också svårförenlig med andra krav som utbildningen skall uppfylla, t.ex. kravet på forskningsanknytning och vetenskaplighet. Detta krav måste ofta leda till kritiska analyser av praxis och av skolornas sätt att strukturera och genomföra sina uppdrag. Sådana analyser kan leda till slutsatsen att det aktuella arbetssättet bör överges eller förändras.

Bedömargruppen har mött exempel på lyckade försök att skapa sammanhang mellan praxis och teori, men huvudintrycket är att gamla sätt

att betrakta och organisera förhållandet mellan teori och praxis i utbildning lever vidare.

Ett vanligt mönster är att studenterna har med sig uppgifter från teoriundervisningen som skall lösas i VFU. Då är det teoridelen som bestämmer premisserna för praxis. Detta kan fungera, men det misslyckas ofta därför att lärarna på skolorna (praxisfältet) inte är villiga att anpassa skolverkligheten till uppgifterna.

Ett annat mönster är att studenterna kommer till skolorna utan specificerade uppgifter och förväntar sig att lärarna där eller själva situationen (praxisfältet) skall formulera uppgifterna. Också detta kan fungera, men huvudintrycket är att det då blir tillfälligheter som bestämmer vad studenten lär sig och att denna inlärningsprocess har ett otydligt eller obefintligt samband med resten av utbildningen. Om det inte heller systematiskt efteråt ges utrymme för att jämföra och bearbeta erfarenheterna från VFU, blir detta mönster extra problematiskt. Då uppstår inga kopplingar mellan den teoretiska utbildningen och den praktiska förutom de som den enskilde studenten själv skapar.

Båda dessa mönster har det gemensamt att det skapas förväntningar på tydliga linjer och orsakssammanhang mellan praktisk kunskap och teoretisk kunskap eller mellan teoretisk kunskap och praktisk kunskap, alltså ett slags instrumentalism. Vetenskapsteoretiskt kan det gå att argumentera för sådana samband, men det är vanligare att uppfatta relationerna som betydligt mera sammansatta och komplicerade.

De diskussioner bedömargruppen fått ta del av handlar oftast om svårigheterna att skapa en bra organisation och bra samarbetsformer mellan skolorna och läraryrket. Här har lagts ner stor möda, och mycket kan säkert efter hand förbättras. Men arbetet med detta får inte dölja att huvudproblemet nog snarare är att man både inom lärarutbildningen och inom skolan oftast utgår från en obearbetad och oklar syn inte bara på vad praktisk respektive teoretisk kunskap är, utan framför allt på relationen mellan dessa. Då har man också en obearbetad och oklar syn på vad professionalitet i läraryrket handlar om och på hur en lärarutbildning skulle kunna hjälpa en enskild student att utveckla en sådan professionalitet.

Det särskilda organet

Bland de reformaspekter som regleringsbrevet för 2004 särskilt utpekar som angeläget att studera är det särskilda organet för lärarutbildningen. Ett särskilt organ med ett samlat ansvar för att lärarutbildningen blir en

väl sammanhållen utbildning av hög kvalitet skrevs i reformarbetet fram som en direkt konsekvens av att både lärosäten och studenter förväntades forma en utbildning som i strukturellt avseende skulle präglas av valfrihet och flexibilitet. Samtidigt skulle utbildningen till sin konstruktion komma att vara beroende av en väl fungerande samordning av en mängd olika insatser både inom och utanför lärosätet. Andra tydliga uppgifter för det särskilda organet var en mer effektiv forskningsanknytning och relevant forskarutbildning än vad som hittills utmärkt lärarutbildningen samt en effektiv samverkan kring VFU.

Ett starkt styr- och ledningsorgan ses i reformarbetet som en förutsättning för en sammanhållen lärarutbildning, forskarutbildning och forskning i anslutning till denna utbildning och en nära samverkan med skolväsendet. Lärarutbildningens unika disciplin/fakultetsöverskridande karaktär, den stora volymen av undervisning – och därmed finansiell betydelse – på många lärosäten, och de särskilda regleringar och riktlinjer som gäller för denna utbildning i jämförelse med andra utbildningar, kräver en stark sammanhållande ledning. Lärarutbildningens starka behov av en vital anknytning till skolväsendet är ytterligare ett skäl till att en speciell styr- och ledningsorganisation behövs. Det särskilda organet framstår som en extraordinär lösning inom högskolesystemet för att hantera en i flera avseenden extraordinär verksamhet inom detta system.

Enligt högskolelagen (1992:1434, 2 kap. § 5a) är alla universitet och högskolor med tillstånd att utfärda lärarexamen skyldiga att ha ett särskilt organ som ansvarar enbart för grundläggande lärarutbildning, liksom för den forskning som knyter an till sådan utbildning. Vid universitet och högskolor där det finns vetenskapsområde skall det särskilda organet ha ansvar också för sådan forskarutbildning som knyter an till lärarutbildningen. Det särskilda organet skall ha en samlande roll för lärosätets forskningsresurser inom området.

Högskoleverket har redan behandlat det särskilda organet i tillsynsärenden vid två tillfällen (hösten 2001) samt i en större översyn under 2002²⁸. I översynen från 2002 uppmärksammades bl.a. det särskilda organets sammansättning och hur ledamöter utses, organets placering inom lärosätets organisation samt det särskilda organets ansvarsområde. I sin rapport från 2002 konstaterar verket att det av lärosätenas egna redovisningar framgår att de särskilda organen redan har ett uttalat ansvar för

28 Avrapporterat i Högskoleverket 2002:41 R.

- fastställande av utbildningsplaner
- fastställande av kursplaner
- beslut om ämnesbenämning
- förslag till högskolestyrelse om utbildningsbudget
- att främja hög kvalitet och effektivitet i lärarutbildningen
- fördelning av medel för forskning och forskarutbildning
- samverkan med andra berednings- och beslutsorgan inom lärosätet
- att bereda ärenden för högskolestyrelsen samt riktlinjer för uppföljning och utvärdering av utbildningens innehåll och kvalitet. (Sid. 27)

Det särskilda organets externa funktioner

Motivet för högskolelagens bestämmelse verkar vara att statsmakterna skall få ett ansvarigt organ som kan redovisa hur inte bara interna lärosätetsintressen utan också samhällsuppdraget beaktas.

I den gamla organisationen hade fakultetsnämnderna denna direkta ansvarsrelation till statsmakterna. De fick direkta direktiv i statsbudgeten och de förväntades rapportera direkt. Men i den nya organisationen förfogar högskolestyrelsen i väldigt stor utsträckning över sin egen organisation, och det verkar rimligt att statsmakterna också i denna fråga skulle rikta redovisningskravet mot styrelsen. I vilket fall är det nu oklart hur ansvaret i dessa frågor nu fördelas mellan styrelsen och det särskilda organet. Skall styrelsen se till att det särskilda organet får sådana befogenheter att det kan arbeta på styrelsens uppdrag och genomföra en verksamhet som styrelsen kan ta ansvar för? Eller har det särskilda organet ett eget ansvar vid sidan av styrelsens?

Men redovisningsansvaret för hur samhällsuppdraget (lärarutbildningsuppdraget) hanteras gäller inte bara i förhållande till regering och riksdag utan också i förhållande till kommuner och skolor. Detta ställer stora krav på det särskilda organet och dess beredningsresurser. Skall det särskilda organet i sig hantera mötet mellan de olika offentliga styrsystemen (eftersom det har externa ledamöter)? Eller delar det särskilda organet och kommunala aktörer detta ansvar för att skapa arenor där lärosätetsintressen och kommunala intressen kan förhandlas till kompromisser? Eller är sådana förhandlingar huvudsakligen ett ansvar för nationella aktörer – och hur blir då relationen mellan nationella och regionala förhandlingar och på det särskilda organets redovisningsansvar?

Det särskilda organets interna funktioner inom lärosätet

Vi har försökt komma åt det särskilda organets formella och faktiska ansvarsområden och organets beredningskapacitet, vilket ansvar för lärarutbildningen som andra instanser inom lärosätet utövar samt den bedömning som görs inom lärosätet av hur organisationen fungerar. Vi har särskilt frågat efter hur beslut fattas som avser att säkerställa progression och måluppfyllelse samt ansvaret för initiativ till och bedömning av uppföljningar av effekterna av fattade beslut.

Senast i samband med Högskoleverkets prövning av dessa särskilda organ (Högskoleverkets rapportserie 2002:41 R) har lärosätena anknutit mycket nära till regelverkets formuleringar när det gäller att formulera det särskilda organets uppgifter. Den intressanta frågan har därför varit att försöka utröna, om det särskilda organet fått sådana befogenheter att det fått rimliga förutsättningar för att kunna lösa dessa uppgifter. Denna fråga har visat sig innehålla en mängd olika dimensioner och vara intimt sammanvävd med de olika lärosätenas övergripande ledningsstrukturer. Det som i beskrivningar av det särskilda organets uppgifter och arbetsformer ser lika ut, visar sig kunna fungera mycket olika i olika kontexter. Och ett krav på en förändring vad gäller det särskilda organet för lärarutbildningsuppgifter och befogenheter skulle å andra sidan kunna sätta hela lärosätets ledningsstruktur i gungning.

De formella befogenheterna kan vara olika. Det särskilda organet verkar överallt självt fastställa utbildningsplanen för lärarprogrammet och ha rätt att fastställa kursplaner för i lärarprogrammet ingående kurser. På flera ställen har fastställandet av (vissa) kursplaner delegerats till institutionsstyrelserna, ibland utan tydliga riktlinjer eller beslut om hur användningen av denna delegation skall redovisas av institutionerna och följas upp av det särskilda organet. Här har det särskilda organet otvivelaktigt givits befogenheter, men ibland kan utövandet ifrågasättas.

När det gäller beslut om sökalternativ och dimensionering av programmet, är beslut om utbildningsplaner sammanvävda med ekonomiska överväganden. Det särskilda organet brukar här kunna fatta beslut inom av styrelsen/rektors givna ramar eller kunna föreslå beslut till styrelsen/rektors.

Att ha ”ansvar för grundläggande lärarutbildning och för forskning som knyter an till sådan utbildning” bör innefatta också ett ansvar för hur tillgängliga resurser fördelas på olika delar av dessa uppgifter. Det särskilda organet verkar överallt fördela resurser för viss forskning, även om avgränsningen av vilken forskning man faktiskt ansvarar för kan göras på olika sätt och tillgängliga resurser naturligtvis kan vara mycket olika stora. När

det gäller beslut om fördelningen av de ekonomiska resurserna för grundutbildningen, kan dessa få så stora konsekvenser för institutioners och enskilda anställdas tjänsteunderlag, att de flesta lärosäten garanterat någon form av samordning med arbetsgivaransvaret före definitiva beslut. Dessa arrangemang kan se olika ut. När lärarutbildningen till stor del bedrivs vid en institution eller vid några institutioner som har lärarutbildning som huvuduppgift, kan det särskilda organet tilldelas ett övergripande ansvar för dessa institutioner. Svårigheter uppstår naturligtvis om det särskilda organet kan omfördela pengar på ett sätt som hotar institutioner som andra fakulteter eller rektor/styrelsen har (arbetsgivar-) ansvar för. Detta är en typ av svårigheter som i princip skulle kunna gälla också andra utbildningar, men lärarutbildningen går i så många avseenden på tvärs av lärosätens övriga organisation att problemen (och konflikterna) blir särskilt tydliga där. Några lärosäten har därför givit (fakulteter och) det särskilda organet förslagsrätt men låtit styrelsen fatta det slutliga beslutet. Andra verkar i praktiken ha byggt in samrådsvång och givit rektor befogenheter att ingripa för att modifiera beslut.

Det särskilda organet har på olika ställen givits olika stort ansvar för ledningen av lärarprogrammet och därmed för verkställandet av det särskilda organets beslut. Det särskilda organets ansvar för lärarutbildningen blir mindre, om rektor/styrelsen beslutar att låta programledningen lyda direkt under rektor eller under en institutionsprefekt.

Det är naturligtvis än svårare att få en exakt bild av det särskilda organets faktiska befogenheter. Platsbesöken har emellertid givit bedömargruppen anledning att uppmärksamma några skillnader som av allt att döma får stora konsekvenser för det särskilda organets auktoritet och möjligheter att fullgöra sina uppgifter.

Bra beslut förutsätter inte bara formella befogenheter utan också bra beslutsunderlag, inklusive kapacitet att genomföra och bedöma uppföljningar av redan fattade beslut. Det är orimligt att lägga hela beredningsbördan på ledamöterna själva, och den beredningshjälp som ledamöterna erbjuds är på flera lärosäten orimligt liten. Det är naturligtvis inte heller likgiltigt hur denna beredningsresurs är inordnad i organisationen och därmed vilken makt det särskilda organet har över denna beredning. Om det särskilda organets beredning sköts av personer som ingår i lärosätets centrala administration, kommer det särskilda organet lätt att fungera som en del av lärosätets centrala ledning och att förlora i integritet. På samma sätt förlorar det särskilda organet i integritet, om dess beredningsresurs arbetsledningsmässigt lyder under en av de engagerade institutionerna.

Bra beslut förutsätter också att ledamöternas integritet inte kan ifrågasättas. I alla högskoleorgan har (de flesta) ledamöterna lojaliteter inte bara mot organet utan också mot institutioner och andra intressenter i de beslut som skall fattas. På lärosäten där en stor del av lärarutbildningen sköts av en enda institution skapar detta dock speciella och svårmanövrerade problem, då många ledamöter i det särskilda organet har lojaliteter till samma institution.

De faktiska befogenheterna påverkas naturligtvis också av vilket beslutsutrymme det särskilda organet förfogar över. De blir naturligtvis mindre om andra organ redan har fattat sådana beslut att organet självt bara har att bekräfta det andra tvingat fram. Befogenheterna blir också mindre, om själva fördelningen av befogenheter är ifrågasatt.

Det särskilda organets prioriteringar

Inför platsbesöken har bedömargruppen bett att få tillgång till det senaste årets protokoll från det särskilda organets sammanträden. Efter besöken kvarstår intrycket att det särskilda organet alltför ofta helt koncentrerar sig på att fatta beslut om regler och riktlinjer, mindre på uppföljning av effekterna av fattade beslut. Man kan ofta ge en betydligt bättre bild av hur man vill att det skall vara än av hur det egna programmet faktiskt fungerar. Detta betyder att man fattar beslut mera utifrån (ibland oartikulerade) idealbilder av lärarutbildningen än utifrån en delad bild av vilka praktiska problem man vill lösa. Men det betyder också att man riskerar den egna utbildningens trovärdighet. Utan uppföljningsrutiner finns inget bra underlag för att avgöra vilka enskilda delar av utbildningen som behöver förbättras. Och dessa uppföljningsrutiner måste vara så utformade att de också upptäcker när enskilda studerandes utbildningar behöver kompletteras för att lärosätet skall kunna stå för denna students examensbevis. Och om lärosätet inte kan stå för varje examensbevis, förlorar alla examensbevis som utfärdats i trovärdighet.

Få universitetsorgan ansvarar för så komplexa utbildningar som de olika studenternas utbildningsgångar genom det nya lärarprogrammet. De är komplexa på många sätt, inte minst genom att de (särskilt på de stora lärosätena) engagerar ett mycket stort antal lärare från olika institutioner och med vitt skilda disciplin- och erfarenhetsbakgrunder. Till denna komplexitet inom lärosätet kommer att dessa utbildningsgångar också engagerar många kommunala lärarutbildare från många olika förskolor och skolor engagerade i de mycket olika verksamhetsområden som lärarutbildningen skall förbereda för. En helt central uppgift för det särskilda organet borde

därför vara att skapa och stödja samtal och arenor, där kunskaper delas om vad som sker i olika delar av utbildningen och i de verksamheter den skall förbereda för, där kärnor av samsyn identifieras och ges möjligheter att växa, och där konstruktiva samtal kan föras också om sådant som man åtminstone ännu inte har någon samsyn om. På några ställen gör det särskilda organet här mycket ambitiösa satsningar, men det är bedömargruppens uppfattning att de många konflikterna om det särskilda organets beslutsbefogenheter och roller har tilldragit sig så stor uppmärksamhet att denna helt centrala uppgift genomsnittligt ägnats alltför liten uppmärksamhet.

Denna allmänna organisationssynpunkt får en alldeles speciell karaktär i denna reform, där det särskilda organet fått ett akademiskt ansvar som man måste ta utan att ha hjälp av traditionella akademiska strukturer. Detta diskuteras vidare nedan i kap 7.

Ökad valfrihet för lärosäten och för studenter

Bakom beslutet att ersätta de åtta tidigare lärarexamina med en samlad lärarexamen låg, som vi pekat på i kapitlet *Den nya lärarutbildningen – en bakgrund*, en önskan om att få en lärarutbildning med möjlighet att utbilda lärare med ett flertal olika inriktningar och kompetensprofiler. Lärarutbildningens nya struktur ger möjlighet att utbilda en lärarkår som har stora gemensamma yrkeskunskaper och kompetenser men samtidigt innehåller stor individuell variation genom olika kombinationer av inriktningar och specialisering(ar). Studenterna får genom valet av inriktning och specialisering ta ansvar för den egna yrkesutbildningens profilering och på ett tidigt stadium utforma sin egen kompetens som lärare. (Prop.1999/2000:135, sid. 16.)

En samvetsfråga för lärosätena är i hur hög grad de i sina val av inriktningar m.m. styrts av behovet att utnyttja en befintlig lärarkår och i vilken utsträckning de verkligen inventerat och kompletterat sina kompetensmässiga resurser att ge en utbildning med god kvalitet med avseende på forskningsanknytning, vetenskaplig grund och handledarresurser för examensarbetet. Orsaken till att universiteten bedyrar att ”lärarutbildningen är en hela universitetets angelägenhet” skulle ju kunna vara att lärarutbildningen för universiteten är en viktig inkomstkälla.

Lärosätets valfrihet och skolans behov av kompetensförsörjning

Lärarytbildningen har att förbereda för lärararbete inom flera verksamhetsområden, från förskola och grundskola till gymnasieskola och vuxenutbildning. Detta ställer stora krav på lärosätenas utbud av och innehåll i AUO samt i inriktningar och specialiseringar. Det enskilda lärosätets utbud påverkas bl.a. av lärosätets storlek, dess finansiella resurser och dess lärargrupperns kompetensmönster. Inom sina ramar gör lärosätet sina profileringar samt val och bortval. Studenterna gör i sin tur, inom det utbud som föreligger, sina val och bortval.

Det har vid tidigare utvärderingar konstaterats att studenternas val av inriktningar inte motsvarar förskolans och skolans behov av kompetenser. Detta utgör ett generellt problem och gäller exempelvis matematik, naturvetenskap, moderna språk och inriktningar mot förskola och fritidshem. Dessa valmönster kan diskuteras i ett övergripande samhälleligt perspektiv, men de kan också närgranskas i lärarytbildningen. Studenternas val kan ställas samman och jämföras med beräknade behov och uppsatta mål, så som sker ovan i kap 5. Lärosätenas utbud av inriktningar och specialiseringar kan analyseras med avseende på hur de kan ha påverkat studenternas val i syfte att utröna om olika utbud leder till större eller mindre avvikelser från uppsatta mål.

Behovet av kompetens till förskola och förskoleklass har tydligt markerats från såväl kommunalt som centralt håll. Lärosätena redovisar mycket olika resultat och prognoser när det gäller sådana lärare, och regeringen har i regleringsbrevet till universitet och högskolor år 2005 för varje lärosäte formulerat ett särskilt mål just för antalet examina för lärare i förskola/förskoleklass under perioden 2005–08.

De lärosäten som valt att skapa inriktningar som enbart riktas mot arbete i förskola kan redovisa förhållandevis stor andel lärarstuderande med denna inriktning (exempelvis Högskolan i Borås, Högskolan Kristianstad). De lärosäten som tagit fasta på att det enligt examensordningen inte längre skall finnas någon särskild barn- och ungdomspedagogisk examen utan en lärarexamen omfattande 140 poäng ”för undervisning och annan pedagogisk verksamhet i förskola, förskoleklass, grundskolans tidigare år och fritidshem samt för undervisning i modersmål” kommer att få svårt att alls redovisa resultat i förhållande till dessa nya mål, och enkäter tyder på att färre av deras studenter avser att arbeta i förskola/förskoleklass.

Bedömargruppen konstaterar att för förskola och fritidshem relevant kunskap fått ett kraftigt reducerat utrymme i den nya lärarytbildningen

med dess ökade valfrihet för lärosätet. Detta illustreras generellt genom det i lärarutbildningsprogrammen föreliggande utbudet av, och innehållet i, olika inriktningar och specialiseringar. Den lärargrupp som tidigare arbetade inom förskollärary- och fritidspedagogutbildningarna arbetar på många lärosäten nu, tillsammans med företrädare för pedagogikämnet generellt, framför allt inom AUO.

Lärosätets utbud och studenternas valfrihet

Valfriheten i den förnyade lärarutbildningen tycks ha utmanat lärosätena. Valfriheten gäller å ena sidan att lärosätet skall utnyttja sina speciella förutsättningar för att ge sitt utbud en speciell profil och å andra sidan att studenten skall kunna forma sin egen utbildning efter sina önskemål. För att ge studenten stor valfrihet har många lärosäten försökt ge breda utbud med många möjligheter till fördjupning och profilering. Platsbesöken har dock visat att i det närmaste samtliga lärosäten nu har minskat valfriheten. För lärosätets del har det breda utbudet inneburit svårigheter i administration och bemanning av kurser. Det har också inneburit att kurser måst ställas in pga. för få sökande.

Lärosätets frihet att forma sitt utbud kan för studenterna innebära begränsningar av deras möjligheter att själva få forma sin utbildning. Studenter på flera lärosäten vittnar om att de inte kommer in på de kurser de önskar. Så många studenter kan ha antagits för att gå just dessa kurser att det inte finns några platser kvar för de studenter som skulle vilja välja kursen senare i utbildningen. Så många studenter som läst en viss inriktning kan ha förtur till en annan kurs att inga studenter utan förtur kan beredas plats. Studenter kan hindras från att välja en inriktning därför att de redan läst en annan inriktning med delvis samma innehåll. Om det vid översökning tillämpas lottning, kan man bli bortlottad upprepade gånger. På ett lärosäte hade studenterna efter hand kommit underfund med att enda sättet att få läsa en viss inriktning var att välja den som ingång, men detta hade de inte fått information om i förväg.

Studenter vittnar också om motstånd när de utnyttjar det fria valet för att få läsa en ovanlig kombination. Avrådan förekommer också när det gäller studenternas val av kombinationer. Framför allt är det under VFU som studenten rekommenderas att "inordna" sig i gängse kombinationer. Argumentet är att det annars kan få svårt att få arbete i skolan. På musik- och höghögskolorna är det vanligast att studenterna fördjupar sig inom sitt ämne och väljer de kurser som musikhögskolan erbjuder. Studenterna gör sig alltså medvetet "smalare" än de behöver i den nya lärarutbildningen.

Studenterna har fått ett stort ansvar för sin egen utbildning. Men de får liten hjälp till överblick över utbudet, i synnerhet vid de stora lärosätena. Och de tvingas ofta välja med dimmiga uppfattningar om vad utbildningen skall rusta dem för. Tvärtemot intentionerna så kan denna stora frihet, i förening med måttlig vägledning, bli en starkt konserverande kraft. Det blir studenternas egna erfarenheter av att vara elever och från VFU som kommer att vara styrande – inte den analys av vilka uppgifter man vill kunna ta sig an i den framtida skolan som valet var tänkt att grundas på.

Valfriheten för studenterna gör lärosätenas planeringsarbete svårt. Varje student får utforma sin egen studiegång. För varje student blir lärarutbildningen ett eget ”projekt”. Men valfriheten tenderar lätt att överlämna också ansvaret för sammanhanget i lärarutbildningen till studenten. Bedömningen av progressionen är ofta överlämnat till studenterna, i bästa fall med stöd av portfolios och dagböcker som man får feed-back på. I förlängningen ligger att också uttolkningen av vad lärarprofessionen kräver blir ett individuellt projekt, utan ordnat stöd av utbildningen som helhet. Mötet med skolverkligheten i VFU blir då lätt ett slags direktfacit snarare än något som skall tolkas och avvinnas nya möjligheter med hjälp av de högskoleförlagda studierna.

Varken lärosätets valfrihet eller studentens är oproblematiske. Båda har frigjort ansvarstagande och kreativitet, men de kan också båda motverka samhällets behov av lärare och intentionerna med den nya lärarutbildningen. Lärosätets valfrihet kan försvåra studentens. Studentens valfrihet kan försvåra lärosätets planering och ansvarstagande för att stödja sammanhang och progression i studentens utbildning.

Några iakttagna effekter av det nya regelsystemet

Hittills har redovisningen mest uppehållit sig vid hur regelsystemets positivt laddade inslag tolkats av lärosätena. I föregående avsnitt redovisades hur den ökade valfriheten allmänt fått genomgripande effekter på hela utbildningen. Bedömargruppen vill också uppmärksamma några av de mera konkreta förändringar i förhållande till de tidigare lärarutbildningarna som det nya regelsystemet skapat. Några av dessa förändringar är avsiktliga, även om man kanske inte genomskådat alla konsekvenser. Andra av dessa förändringar är förmodligen både oavsiktliga och oförutsedda och därför värda förnyade överväganden av både lärosäten och regelverksansvariga.

Integrationen av förskollärary- och grundskolläraryutbildningarna

Den förra stora lärarutbildningsreformen under 1980-talet syftade till att integrera klasslärarutbildningarna och ämneslärarutbildningarna till en gemensam grundskolläraryutbildning. Som tidigare nämnts var detta en långtifrån enkel uppgift.

Den nu aktuella reformen kan beskrivas som ytterligare ett stort integrationsprojekt, där framför allt förskolläraryutbildningen också skall integreras i en samlad lärarutbildning, som i första hand symboliseras av en gemensam lärarexamen och ett gemensamt allmänt utbildningsområde. Också här handlar det om att smälta samman två olika lärarutbildningstraditioner, där den mindre lätt kan komma i kläm. Förskolläraryutbildningen har en lång tradition av att hävda en egen innehållslig profil, en egen bild av vilka kompetenser utbildningen vill skapa och en egen bild av vad som då krävs av en bra (förskole-)lärarutbildare. Det finns också en lång tradition av stolthet över att ha utvecklat en egen utbildningsideologi, som velat betona att förskolan (till skillnad från skolan) vill sätta barnet i centrum. Hur har integrationen hanterats av lärosätena?

En fråga har redan berörts under olika avsnitt: Skall utbildningarna utformas så att vissa studenter också i fortsättningen har förberett sig bara för arbete inom förskola/förskoleklass? De flesta lärosäten har tolkat reformen så att utbildningarna skall integreras. Andra, oftast sådana lärosäten som har en stark förskolläraryutbildningstradition, har velat behålla en profilerad utbildning mot förskolan. Regeringens nya preciserade mål för antalet examina för lärare i förskola/förskoleklass pekar i den senare riktningen men förklarar inte hur integrationskravet då skall förstås.

Denna konflikt får en brännpunkt i inriktningar som tar upp utbildningstraditionen från det barn- och ungdomspedagogiska programmet. Sådana inriktningar förbereder naturligtvis för förskola/förskoleklass, men enligt sin egen tradition är det också en bra förberedelse för verksamhet i skolan. Om dessa inriktningar sköts bara av de lärarutbildare som tidigare undervisat på det barn- och ungdomspedagogiska programmet, blir det svårt att få dem erkända som förberedelse också för undervisning i skolan. Om de utformas som ett gemensamt projekt för de två tidigare lärarutbildningstraditionerna, måste traditionsskillnaderna hanteras inom inriktningen på ett sätt som accepteras av alla inblandade på lärosätet och på fältet/fälten (och av studenterna). Bedömargruppen utgår från att dessa diskussioner förts och förs men har inte kunnat få insyn i dem.

En annan avgörande punkt handlar om förskjutningar i tjänsteunderlaget. Underlaget på inriktningar tydligt riktade mot förskolan är mindre än underlaget på den gamla utbildningen. Många av dessa lärarutbildare har sin enda akademiska legitimitet inom ämnet pedagogik, och det underlag som återstår som möjligt för dem finns inom AUO. Där får de då, oftast utan fortbildning, undervisa i blandade grupper där bara en mindre grupp uppskattar deras anknytning till yngre barn och förskoleverksamhet (jfr ovan avsnittet Det allmänna utbildningsområdet som en integrerad del av utbildningen).

Bedömargruppen har mött många uttryck för att denna lärarutbildningsgrupp känner sig överkörd i reformen och för att de menar att deras kompetenser varken tas på allvar eller tas till vara.

Olika slags inriktningar mot bild, idrott och musik

Också lärarutbildningarna i bild, idrott och musik var indragna i den förra lärarutbildningsreformen. I dessa ämnen finns mycket starka ettämneslärartraditioner vid specialhögskolor. I förra reformen gjordes ett allvarligt försök att bredda dessa lärares tjänsteunderlag genom att erbjuda tvåämneslärarutbildningar. Dessutom öppnades möjligheter i många varianter inom grundskollärarutbildningarna att läsa ett tillval som gjorde att man också kunde undervisa i ett praktiskt-estetiskt ämne på grundskolan, särskilt i dess tidigare år. Vad har då hänt i dessa avseenden i och med den nya reformen?

Den nya strukturen kan sägas göra tvåämnesstrukturen obligatorisk. Det är inte längre möjligt att läsa en kort ettämnesutbildning mot gymnasiet och grundskolans senare år. Den nu 180 poäng långa utbildningen kräver två inriktningar. Specialhögskolorna erbjuder en struktur, där man kan läsa en inriktning hos dem och en inriktning på någon annan högskola. Men de erbjuder också möjligheten att läsa två inriktningar på den egna specialhögskolan, och nästan alla studenter väljer att göra så, eftersom det oftast är specialhögskolans profil som har lockat dem till läraryrket och eftersom schemaläggning av färdighetsträning och synergieffekter mellan inriktningarna styr dem till ett sådant val. Dessa nya inriktningar kan vara speciellt inriktade mot vissa gymnasieprogram men breddar i övrigt inte det framtida tjänsteunderlaget. Effekten av reformen har då i praktiken blivit att ettämnesutbildningarna förlängts och givits en bara marginellt större bredd. Tvåämnesutbildningarna finns kvar, men den nya strukturen verkar snarast försvåra för studenter att utnyttja denna möjlighet.

Den nya strukturen har också gjort att tidigare tillvalskurser i grundskolläraprogrammen på de flesta högskolor och universitet byggts ut till inriktningar, vilket innebär att det nu på de flesta håll utbildas lärare som har tjänsteunderlaget i bild, idrott eller musik i grundskolan som en viktig del av det man utbildar sig för. Det är mycket vanligt att studenter väljer en sådan inriktning som sin enda inriktning i en 140-poängsutbildning, och det är påfallande många som då väljer en inriktning med namnet idrott och hälsa eller något liknande. Detta får då som följd, dels att en hel del av det som tidigare räknades som tjänsteunderlag för ett- eller tvåämneslärare med utbildningar från specialhögskolor eller speciellt utpekade universitet nu kommer att behövas för dessa nya lärare, dels att dessa lärare av allt att döma kommer att få en ganska stor del av sin undervisning i skolämnen som man inte förberett sig för i inriktningsstudier (jfr ovan avsnittet Den kortare lärarutbildningen rymmer bara en inriktning).

Två verksamhetsområden i bakvatten: Fritidspedagoger och vuxenutbildare

Om man jämför den nya utbildningen med de tidigare, är det påfallande att få om ens något lärosäte satsat på en särskild inriktning som utnyttjar innehåll och erfarenheter från den tidigare fritidspedagogutbildningen. I de inriktningar som ges verkar det också vara mycket ovanligt att VFU förläggs till fritidshem.

Både propositionen och utbildningsutskottets betänkande förutsatte uttryckligen att vuxenpedagogik skulle komma att ingå i AUO och att särskilda inriktningar skulle skapas riktade mot vuxenutbildning. Bedömargruppen har försökt vara uppmärksam på denna fråga men har inte funnit något lärosäte där vuxenpedagogiska frågeställningar särskilt uppmärksammas inom AUO. Inte heller har vi noterat någon inriktning som speciellt skulle förbereda lärarstudenter för detta verksamhetsområde.

Sammanfattande kommentarer

I detta kapitel har bedömargruppen i sin genomgång av lärarprogrammets uppläggning och innehåll arbetat både med ett styrningsperspektiv och ett implementeringsperspektiv. Med utgångspunkt tagen i de tvingande styrsystemen (högskolelag, högskoleförordning och dess examensordning) har bedömargruppen lyft fram och kritiskt granskat de olika lösningar som lärosätena valt när dessa utifrån sina egna lokala förutsättningar och tolkningar ”översatt” styrinstrumentens och regelverkets anvisningar till

ett lärarprogram med en viss uppläggning och ett viss innehåll. Dessa olika lösningar har bedömargruppen sedan i sin tur speglats mot propositions-
texter och förordningstexter.

Lärosätena har fått en betydande frihet att själva ansvara för att utbildningen bildar en sammanhållen helhet i vilken det finns en tydlig progression såväl i ämnesstudier, i VFU som i den vetenskapliga orienteringen. Genomgången av de lokala lärarprogrammen visar på betydande skillnader mellan de olika lärosätena när det gäller utformningen av de tre föreskrivna utbildningsområdena och – inte minst – i sätten att försöka länka de olika delarna till varandra för att åstadkomma en samlad helhet av hela programmet inom vilken det finns en tydlig progression.

Bedömargruppen kan konstatera att lärosätena ställs inför betydande svårigheter när de till synes entydiga styrdokumentet vid en noggrannare läsning visar sig inrymma både oklarheter och direkta motsägelser. Proposition och examensordning ger stöd för olika sätt att strukturera upp utbildningen och fördela poäng. Beroende på vilken uttolkning som görs av sådana begrepp som tvärvetenskaplighet, VFU, gemensam lärarkunskap och vilka hänsyn som tas till befintliga lärarresurser kan utbildningen utformas på högst varierande sätt. Denna variation, som svarar mot reformens intentioner, kräver enligt bedömargruppen stor noggrannhet vid utformningen av examensbevisen, så att studenternas faktiska kompetenser kan kommuniceras till framtida arbetsgivare och arbetsledare.

Den stora valfriheten för studenterna att forma en egen utbildning försvårar för lärosätena att ta sin del av ansvaret för progressionen i studenternas professionella förkovran och utveckling.

Det särskilda organet, som på flera lärosäten fortfarande söker sin plats och funktion – och legitimitet – inom den lokala högskoleorganisationen, har enligt bedömargruppens mening en ytterst väsentlig uppgift som en samordnande och samverkande – och kontrollerande – kraft inom lärosätet.

Om kvalitet och förutsättningar för kvalitet

Ett mycket viktigt inslag i verkets kvalitetsutvärderingar och examensrättsprövningar rör ”högskolemässigheten”, dvs. förutsättningarna för att svara upp mot högskolelagens krav att all högskoleutbildning skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, och att undervisning och examination utformas på sätt som främjar studenternas kritiska tänkande.

Reformeringen av lärarutbildningen kännetecknas på flera sätt av en stark ambition att verkligen stärka lärarutbildningens vetenskapliga bas och anknytning till forskning. Samtidigt är det uppenbart att det inte tillförts några nya resurser för att de enskilda lärosätena på ett mer påtagligt sätt skall kunna höja kompetensnivån hos sina lärarutbildare och stödja forskning inom området och därigenom etablera en vetenskaplig bas och en forskning att anknyta till. Som framgick i kapitlet *Lärarprogrammets omfattning vid olika lärosäten*, så är andelen professorer mycket låg inom lärarutbildningen och andelen adjunkter mycket hög. Detta gäller generellt för hela lärarutbildningen – på enskilda lärosäten är bristen på lektorer och professorer direkt alarmerande. Kravet på omfördelning av resurserna inom lärosätena tycks inte ha lett till några mer påtagliga förändringar.

Vi skall i det följande redovisa några samlade intryck från granskningen av lärosäten med avseende på ”högskolemässigheten”, dvs. forskningsanknytning och vetenskaplig grund för utbildningen. Vi gör även några stickprov på målpuppfyllelse och behandlar också kvalitetssäkringsarbete samt studentinflytande, dvs. några av de kvalitetskriterier som brukar behandlas i Högskoleverkets kvalitetsutvärderingar.

Lärrresurser, lärarkompetens och kompetensutveckling

Ett av Högskoleverkets kvalitetskriterier avser tillgången på lärare med vetenskaplig skolning inom sina respektive ämnesområden. Tabell 5 i kapitlet *Lärarprogrammets omfattning vid olika lärosäten* visar med stor tydlighet att kompetensresurserna för forskning och forskningsanknytning generellt sett är låga inom lärarprogrammet – och att de även är ojämnt fördelade mellan olika lärosäten.

Den kategori lärare som studenterna möter oftast, oberoende av utbildningsområde och inriktning, är sådana som i regel inte själva har någon formell forskarutbildning, dvs. adjunkter. Adjunkterna utför den mesta undervisningen, handledningen och examinationen. De svarar också i hög grad för den professionella anknytningen och utbildningens yrkesmässiga relevans. Det tycks finnas få disputerade lärare att tillgå när lärosätena lyser ut tjänster. De lärare som har den mest kvalificerade vetenskapliga utbildningen är samtidigt de personer som arbetar minst i utbildningen. På lärosäten, där man på ett förtjänstfullt sätt lyckats knyta professorer till lärarutbildningen, återfinns dessa påfallande sällan i grundutbildningen.

En effekt av den stora andelen adjunkter i programmet är att studenterna riskerar att få alltför lite kännedom om – eller möjlighet att ta del av – pågående forskningsarbete vid lärosätet då deras lärare i liten utsträckning själva är engagerade i sådan verksamhet. Därmed blir den ”röda tråden” i det vetenskapliga förhållningssättet otydlig vilket bedömargruppen noterat vid flera lärosäten.

Detta får också konsekvenser för handledningen av examensarbetena (som vi återkommer till i senare avsnitt i detta kapitlet). Det är bedömargruppens intryck att man på flera lärosäten har uppenbara svårigheter att täcka det stora behovet av handledare för de självständiga examensarbetena med personer som själva har åtminstone C-nivå i något för lärarutbildningen centralt ämnesområde/disciplin.

Vårt intryck är att forskningsanknytningen vid flera av högskolorna hittills huvudsakligen manifesterats i en omfattande kompetensutveckling av den egna adjunktskåren i form av forskarutbildning i tjänsten. Det kommer dock att ta lång tid innan lärarprogrammet får en tillfredsställande forskningsanknytning och förutsättningar att utveckla en vetenskaplig grund för utbildningen.

Vad som också är värt att observera är att flera lärosäten – särskilt de högskolor som fått sin examensrätt för lärarutbildningen relativt sent under 1990-talet eller i samband med den generella examensrättsbeviljningen 2001 – förutom att ha ett lågt antal forskarutbildade lärare också har mycket små ämnesmiljöer, dvs. få lärare inom samma ämnesområde. Dessa miljöer blir mycket sårbara vid exempelvis sjukdom och tjänstledigheter samt riskerar att sakna en kritisk massa för ämnesutveckling.

Beträffande fördelningen av lärarkategorier på olika utbildningsområden kan konstateras att andelen professorer och lektorer generellt sett är låg inom AUO-området – den del av lärarprogrammet som på de flesta lärosäten har huvudansvaret för förberedelserna inför examensarbetet. Även

inom många inriktningar tycks andelen vara låg, men eftersom inriktningarna fått benämningar som avviker från tidigare terminologi är det svårt att bedöma huruvida lärarkompetensen vid lärosätet är tillräcklig för det utbud av inriktningar som respektive lärosäte ger.

För de ämnen där lärosätet ger kurser i vilka ämnet kan vara huvudämne i kandidatexamen, bedöms lärarkapaciteten i samband med ämnesbedömningarna. Det är då rimligt, enligt bedömargruppen, att det finns en lärarkompetens av motsvarande omfattning för att fördjupningskurser i ämnen som förbereder för undervisning i huvudämne på grundskolans senare år och på gymnasiet skall kunna ges. För att ge en inriktning behövs en viss fast (tillsvidareanställd) lärarkompetens för planering och examination. Det finns goda skäl att hävda att varje ämnesinriktning bör ha tillgång till eller åtminstone samarbeta med ett par forskarutbildade lärare. Bedömargruppen menar att särskilt de mindre lärosätena allvarligt bör pröva sig själva i detta avseende.

De många nya inriktningar med beteckningar som varken motsvarar universitetsdiscipliner eller skolämnen skapar också problem vid en kvalitetsbedömning. Hur säkerställs att både planering och genomförande (inklusive examination) av denna undervisning har tillgång till en tillräckligt djup och bred forskningsförankring i just det som anges i inriktningsnamnet för att inriktningen skall kunna göra anspråk på att vara högskoleutbildning? Här redovisar knappast något av lärosätena samma självprövande bedömningar och kompletteringar av den egna kompetensen och planeringar för att säkerställa en god kompetensanvändning som t.ex. när det gäller tillgången på handledningsresurser för examensarbetet. Det är bedömargruppens uppfattning att det särskilda organet har ett speciellt ansvar att bevaka att dessa innehållsliga nykonstruktioner, som riskerar att hamna utanför olika disciplinära kvalitetskontroller, svarar mot kvalitetskraven för högskolemässighet; se vidare avsnittet om kvalitetssäkring längre fram i detta kapitel.

Studentrekrytering

Den nya lärarutbildningen, med valfrihet för studenterna att forma sin egen utbildningsgång, med studenternas eget ansvarstagande för progressionen, med en otillräckligt identifierad vetenskaplig grund för att utveckla ett professionellt reflekterande, med portfolior som underlag för examination osv. ställer betydligt större krav på en studiemässig ”mognad” hos studenterna än tidigare mer färdigstrukturerad utbildning.

Flera lärosäten vittnar i sina självvärderingar om att en ökande andel av studenterna nu är något äldre än ”normalstudenterna”. Detta tycks framför allt gälla vid de nya högskolorna. Samtidigt har andelen yngre studenter som kommer direkt från gymnasieskolan också ökat, framför allt vid universiteten.

Andelen studenter från s.k. studieovana hemmiljöer tycks också ha ökat sedan den nya utbildningen startade. Detta är intryck som verifieras i Högskoleverkets årsrapport²⁹. Även från några olika forskningsprojekt rapporteras motsvarande iakttagelser³⁰. Det finns en svag tendens till att de senaste årgångarna av studenter i lärarprogrammet i större utsträckning har en förälder med något låg utbildningsnivå jämfört med tidigare årgångar.

Det är mot den bakgrunden förvånande att självvärderingarna knappast alls problematiserar studenternas studiemässiga förutsättningar att bedriva just denna typ av studier. Detsamma gäller studenternas förutsättningar att kunna följa distansundervisning.

Forskningsanknytning och vetenskaplig grund

”Den vetenskapliga grunden”

Ända sedan högskolereformen 1977 har ”den vetenskapliga grunden”, ”forskningsanknytningen” och ”den kritiska skolningen” varit uppfordrande begrepp för de yrkesinriktade utbildningar som då fördes in i den vidgade högskoleorganisationen – bland dem merparten av de dåvarande lärarutbildningarna. Hur dessa begrepp skulle omsättas i verkligheten för att en ”högskolemässighet” skulle anses uppnådd har dock varit en svårhanterlig fråga, både vad gäller ansvar, finansiering och disciplinär grund³¹.

29 Högskoleverket (2004): Universitet och högskolor. Högskoleverkets årsrapport 2004. Högskoleverkets rapportserie 2004:16 R.

30 Börjesson, Mikael (2003). Det svenska högskolefältet och lärarutbildningarna. Rapport nr LÄROM 3. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.

Calander, Finn (2003). Nybörjare på lärarprogrammet: Vilka är de? Vad vill de? Vad tycker de? En studie av nyantagna studenter höstterminen 2002 till lärarprogrammen i Gävle, Karlstad och Uppsala samt vid de danska folkeskoläläroerseminarierna Nørre Nissum och Zahle. Rapport nr LÄROM 2. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.

Lundgren, U P och Nihlfors, E (2004) Lärarstudierande och IT 2004. Learn IT-projektet, KK-stiftelsen.

31 Fransson, K, Lundgren, U P (2003): Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang. Vetenskapsrådets rapportserie 2003:1.

Nu kan propåerna om ”forskningsanknytning” av högskolans grundutbildningar förstås på mycket olika sätt. Över tid har begreppet också getts olika innebörd och konkretiserats i skilda typer av åtgärder och insatser. Det kan betyda att den kurslitteratur och det innehåll studenten arbetar med skall ha en forskningsmässig bas. Det kan också betyda att studenten skall tillägna sig en kritisk vetenskapligt förhållningssätt till skolans verksamhet i utbildningens teoretiska och praktiska delar. Det kan handla om att studenten själv skall kunna genomföra ett eget självständigt forskningsmässigt arbete (som t.ex. i examensarbetet) utifrån vedertagna vetenskapliga krav. Slutligen kan det betyda att lärarutbildningen skall ge en grund för eventuell fortsatt forskarutbildning.

I det utredningsarbete, som bedrevs under hela 1990-talet inom lärarutbildningsområdet och som kortfattat berördes i kapitlet *Den nya lärarutbildningen – en bakgrund* kom forskningsanknytning och vetenskaplig grund att få en allt mer uttalad koppling till resonemangen om det nya läraruppdraget och den professionella reflekterande läraren samt till förväntningarna på en nära koppling mellan lärarutbildning, skolverksamhet, skolutvecklingsarbete samt forsknings- och utvecklingsarbete. Lärarnas möjligheter att genom en forskningsanknuten lärarutbildning och en egen utvecklad reflektionsbas kunna bli delaktiga i skolans eget utvecklingsarbete, blev under 1990-talet ett viktigt argument för en ökad betoning av lärarutbildningens forskningsanknytningsbehov³².

Propositionen konstaterar att trots att lärarutbildningen varit inordnad i högskolan med dess krav på forskningsanknytning sedan 1977 har inte högskolorna i tillräcklig grad byggt upp en vetenskaplig bas för lärarutbildningen som på många håll utgör en betydande andel av högskolans verksamhet. Propositionen betonar kraftfullt att utbildningen skall ha en vetenskaplig förankring:

Universiteten och högskolorna måste ta ett större samlat ansvar för att stärka den vetenskapliga grunden för sina lärarutbildningar. Lärarutbildningen utgör en omfattande och viktig del av den verksamhet som universiteten och högskolorna bedriver. Enligt regeringens bedömning fordras det att lärosätena bidrar med betydligt mer omfattande medel från befintliga anslag för forskning och forskarutbildning för att en stärkt forskningsbas skall komma till stånd (prop.1999/2000: 135, sid. 40).

Propositionens formuleringar om forskningsanknytning och vetenskaplighet ger uttryck för en hög ambitionsnivå i dessa avseenden. Lärosätena

32 Se t.ex. DsU 1996:16.

har i de lokala styrdokumenten (kursplaner, litteraturlistor, anvisningar om examensarbete osv.) varit lyhörda för dessa signaler och försökt att följa upp intentionerna i den konkreta undervisningen. Det är bedömargruppens generella bedömning att den höga ambitionsnivån som propositionen ger uttryck för och som också återspeglas i många lokala styrdokument inte blir realiserad i praktiken. Frågan är om den över huvud taget *kan* bli uppfylld inom de ramar som gäller för den nya lärarutbildningen med avseende på tillgång till lärare med egen forskarutbildning och tid för forskning i tjänsten, studenternas förkunskaper osv.

Det är bedömargruppens intryck att studenternas forskningsmässiga förankring och intresse genomgående är svagt. Huvudbudskapet från studenterna är att de skall bli lärare och inte forskare. Vi har också fått flera exempel på att studenterna står frågande inför, ja, ibland rent av negativa till, det vetenskapliggörande som man på några lärosäten försöker etablera. Studenterna förstår inte poängen med detta eller reagerar med skepsis. Vid ett av de lärosäten där ledning och personal verkligen lagt an på forskningsanknytning reagerade studenterna mycket kritiskt och karaktäriserade denna del av utbildningen som ”prat”.

Bedömargruppens intryck är att när studenterna möter strävan att stärka den vetenskapliga grunden för utbildningen är det på många lärosäten först och främst i form av introduktion till och övning i att använda vetenskapliga metoder, t.ex. frågeformulär och intervjuer. Vetenskaplighet blir då nästan detsamma som att använda bestämda metoder som studenten skall kunna använda och dokumentera i sitt examensarbete. Forskningsanknytningen får en instrumentell utformning med träning i forskningsmetoder, övning i att genomföra undersökningar, repliker av tidigare genomförda examensarbeten etc. som tunga inslag – och betydligt mer sällan som förmåga att formulera intressanta vetenskapliga problemställningar, att söka identifiera de grundläggande vetenskapsteoretiska frågorna eller att dryfta skälen till att göra kvalificerade analyser av ett visst material.

Under den gemensamma nämnaren ”vetenskaplighet” anas ibland ett motsatsförhållande mellan ”forskningsanknytning” och ”reflektion”. Kanske har uppgörelsen med den klassiska – och med rätta hårt kritiserade – instrumentella FoU-modellen för skolforskning och skolutveckling kommit att drivas alltför långt. Bedömargruppen har också registrerat en motsättning mellan forskningsorientering och praxisorientering. Forskningsorienteringen kan uppfattas som teoretisk, distanserad och inaktuell medan praxisorienteringen uppfattas ha en närhet och vara relevant och aktuell. En sådan motsättning är varken naturlig eller nödvändig, men ger signaler

om att utbildningen inte klarar av att synliggöra den funktion som forskning och vetenskaplighet kan ha för att utveckla en lärarprofessionalitet.

Den vetenskapliga grundens disciplinära förankring

I Lärarutbildningskommittén, LUK, fördes ett ingående resonemang om innehåll och inriktning av den forskning som lärarutbildningen borde knytas till och som därmed är relevant för lärarutbildningen. Utredningen lyfte fram pedagogikämnets tillkortakommanden som en självklar vetenskaplig bas för lärarutbildningen. Pedagogikämnet har av tradition utgjort den disciplinära basen när det gäller forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. LUK menar dock att de pedagogiska institutionerna ej förmått bredda lärarutbildningens forskningsbas eller producera tillräckligt många doktorer för att fylla lektorstjänsterna inom lärarutbildningen. Även om pedagogikens roll varit ifrågasatt av LUK råder det oklarhet om från vilka fakultets- och disciplinområden den vetenskapliga basen för utbildningen skall hämtas, något som bidrar till osäkerhet om hur forskningsanknytning och vetenskaplighet skall läggas upp och genomföras – och var ansvaret för det som ibland med benämningen ”utbildningsvetenskap” anger lärarutbildningsrelevant forskning och forskningsanknytning skall ligga³³.

I propositionen om en förnyad lärarutbildning anges flera olika disciplinära resurser för lärarutbildningens anknytning till forskning:

Det är angeläget att de lärarstuderande kommer i kontakt med forskning som knyter an till den pedagogiska yrkesverksamheten. Ämnesinstitutioner med undervisning inom lärarutbildningen bör i betydligt högre utsträckning beakta behovet av ämnesdidaktisk forskning som ställer frågor om hur det kunskapsstoff och de teorier som utvecklas inom de akademiska disciplinerna kan förmedlas och studeras i olika pedagogiska miljöer och som problematiserar relationen mellan akademisk disciplin och skolämne. Vidare är det angeläget att forskning som bedrivs inom pedagogik, psykologi, sociologi, etnologi, statsvetenskap, ekonomi, filo-

33 Ida Lidegran och Donald Broady har i en analys av forskning inom Uppsala universitet av utbildningsvetenskaplig karaktär (med en vid definition av utbildningsvetenskap) visat att sådan forskning, med tydlig relevans för lärarutbildningen bedrivs vid ett flertal fakulteter och institutioner.

Lidegran, I och Broady, D (2003) Forskning och forskarutbildning av utbildningsvetenskaplig relevans vid Uppsala universitet. Inventering våren 2003 på uppdrag av Utbildningsvetenskapliga fakultetsnämnden. Rapport 2003:2.

sofi med flera ämnen, och som har relevans för lärarutbildning och skola, verkligen knyts till lärarutbildningarna. (sid. 40)

Vi har mött tre principiellt olika vetenskapliga perspektiv och forskningsorienteringar. Där finns den pedagogiska forskningen, den didaktiska och ämnesdidaktiska forskningen och en rent ämnes/disciplinförankrade forskningen. Dessa olika forskningsorienteringar existerar inom "akademien" sida vid sida, men för lärarutbildningen ligger utmaningen i att på varje lärosäte vid struktureringen och planeringen av utbildningen ta ställning till vilken/vilka slag av forskningsorientering – och därmed också vetenskaplig grund – studenterna skall möta. De olika vetenskaperna är fundamentalt olika och en skiljelinje går troligen mellan de pedagogiska och didaktiska vetenskaperna å ena sidan och den ämnes/disciplinförankrade vetenskaperna å andra sidan. Den forskningsmässiga introduktionen och den vetenskapliga skolningen sker på olika sätt och det krävs tid och arbetsinsats att komma in i var och en av dem. En och samma student kan knappast under sin lärarutbildning bli lika förtrogen med samtliga. Valet av examensarbete innebär ett val av vetenskaplig grund, något som måste få konsekvenser för både handledning och examination. Samtidigt är alla tre relevanta för den kommande lärarens professionella verksamhet. Hur görs avvägningen mellan dessa olika vetenskapliga orienteringar i lärarutbildningen? Hur nalkas man från olika vetenskaper den för lärarutbildningen så centrala frågan om relationen mellan teori och praxis? Bedömargruppen har funnit mycket lite av sådana överväganden i underlaget från lärosätena.

Att det i en orientering bort från de pedagogiska institutionerna och den forskning som bedrivits vid dessa institutioner inte varit helt enkelt att bestämma vilken forskning som "har relevans för lärarutbildning och skola" framgår tydligt av de många varianterna på hur sådan forskning skall benämnas och hur den skall institutionaliseras och organiseras i forskarutbildningsämnen, forskarmiljöer, professurer och benämningar på institutioner och arbetsenheter. Den flora av termer som möter läsaren i lärosätenas självvärderingar: pedagogiskt arbete, lärande, innovativt lärande, utbildningsvetenskap, allmändidaktik, ämnesdidaktik, pedagogik med inriktning mot X, Y, Z ... ger en antydning om en pågående förskjutning inom den vetenskapliga grunden för lärarutbildningen i riktning mot ämnesdidaktik och praxisorientering. (Se också avsnittet nedan om forskarutbildningen.)

Bedömargruppen har konstaterat att det vid universiteten och högskolorna pågår ett intensivt arbete med att, under mycket varierande benämningar, bygga upp miljöer för forskning med anknytning till lärarutbildningen, ofta med stöd av regionala och nationella initiativ som forskarskolor, forskningsprojekt, konferenser och nätverk. På många håll saknas emellertid en mer djupgående analys av vad valet av en given ämnes-, disciplin- eller tematiserad struktur innebär för uppbyggnaden av en vetenskaplig grund för det professionella reflekterandet och vilka krav på forskarkompetens som bör ställas. Detsamma gäller omfattningen av och innehållet i tvärvetenskap i AUO och relationen mellan teori och praxis (se kapitlet *En reform som har skapat varierande uppläggningar med varierande innehåll*). Därmed finns också en risk för att ansvaret för den vetenskapliga grunden för forskningsanknytningen blir allas – och därmed ingens – egentliga ansvar. AUO tycks i reformarbetet medvetet tänkt som ett gemensamt område, som inte skall vara någon disciplins revir. Om inte annat så är den uttryckliga föreskriften att tvärvetenskapliga ämnesstudier skall utgöra minst hälften av AUO. Detta kan knappast tolkas på något annat sätt än att ansvaret inte längre skall ligga hos disciplinen pedagogik (som ju ursprungligen etablerades just för lösa en sådan uppgift) och inte heller överförs till någon ny disciplin som t.ex. pedagogiskt arbete. Men om det inte finns någon enskild disciplin som håller ihop kursutbudet och definierar dess progression, så kan AUO inte heller ha någon sammanhållande disciplinär forskningsanknytning. Ansvaret för AUO och dess sammanhållande forskningsanknytning måste då flyttas från disciplinerna till det särskilda organet som representant för ”utbildningsvetenskap”, tänkt mera som en fakultet än som en disciplin. Det är ett stort ansvar, som blir ännu större av att detta område är så olikt de andra fakulteterna. Fakulteter brukar vara delar av universiteten och bestå av ett växande men överblickbart antal internationellt igenkännbara discipliner med lokala företrädare och oftast stöttade av institutionsorganisationen.

De särskilda organen förväntas delta i arbetet att definiera det utbildningsvetenskapliga området som ett område på tvärs med de andra fakulteterna (”hela universitetets angelägenhet”), där delarna företräds av lärare som oftast har sin vetenskapliga fostran inom en fakultetsbunden disciplin och tillhör en institution som inte är definierad i förhållande till det nya begreppet utbildningsvetenskap. Det är knappast förvånande att de särskilda organen ännu så länge är ganska vilsna inför denna uppgift. Ett fåtal särskilda organ verkar ha fått till stånd ett samspel mellan sina två uppgifter: a) att stödja ”forskning som knyter an till grundläggande lä-

rarutbildning” och b) att utveckla/vidareutveckla ”forskarutbildning som knyter an till lärarutbildningen” och därigenom stärka AUO:s inre konsistens och vetenskapliga grund. Forskare som är engagerade i den forskning det särskilda organet ansvarar för men ofta inte själv finansierar, är sällan engagerade i lärarutbildningen, i många fall inte alls.

Anknytningen till pågående och genomförd forskning

Det är uppenbara variationer mellan lärosätena med avseende på vilka faktiska resurser som står till buds för att åstadkomma en högskolemässig utbildning inom lärarprogrammet. Det är dock bedömaregruppens generella intryck att lärarstudenterna, oavsett lärosäte, i påfallande liten omfattning möter pågående forskning och dokumenterade forskningsresultat i sina studier. Det är bedömaregruppens intryck att forskningsanknytningen i form av träning i att ta till sig *andras* forskningsresultat – t.ex. genom aktivt studium av facklitteratur – är påfallande lite uppmärksammat. Detta innebär att det hos studenterna knappast sker någon ackumulering av befintlig forskningsbaserad kunskap. Studenterna får inte en grund av ”vad forskningen säger” att stå på. Den resurs som finns i form av värdefulla forskningsbidrag för en systematisk uppbyggnad av kunskap om utbildning och undervisning, kunskapsbildning och lärande i skolans vardag synliggörs i alltför liten utsträckning. Forskningsanknytningen i lärarutbildningen tenderar att bli här-och-nu- och individ- och upplevelsecentrerad. Det är en stark fokusering på forskning som en process där studenten själv förväntas vara den aktiva partnern.

Självvärderingar och platsbesök har visat att ämnesdidaktisk forskning – för att inte tala om internationell ämnesdidaktisk forskning – endast sällan behandlas i undervisningen. Detta gäller både i AUO och för den ämnesdidaktiska undervisningens inriktningar. I förhållande till intentionerna med den nya lärarutbildningen så borde det vara självklart att studenterna blir rustade för att kunna förhålla sig (kritiskt) till ämnesdidaktiska forskningsresultat och att kontinuerligt kunna följa med i den ämnesdidaktiska forskningen.

Förklaringarna till dessa förhållanden är flera. Man kan inte bortse från att det tycks finnas ett visst motstånd mot ett sådant synsätt både bland studenter och lärare i lärarutbildningen. Det är också ett faktum att forskningen inom området är av begränsad omfattning, i många fall saknas aktuell forskning och även relevant litteratur. Men det är också en fråga om nivån på den litteratur som företrädesvis används inom lärarutbildningen. Självklart har det varit svårt för bedömaregruppen att få en

säker uppfattning om detta – litteraturlistorna innehåller ofta titlar som varken tycks uppmärksammas i undervisningen eller i examinationen – men den litteratur som används aktivt tycks i flera fall ligga på en ganska elementär nivå.

Examensarbetet – det självständiga arbetet

För att få lärarexamen skall studenten enligt examensordningen ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) omfattande 10 poäng. Propositionen var mer utförlig när det gällde examensarbetet. I examensarbetet skall studenten relatera sina kunskaper om de kommande arbetsuppgifterna till de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med under utbildningen. Examensarbetet bör enligt propositionen i första hand utgöra en del av inriktningen eller specialiseringen, men kan även vara en del av AUO (prop. 1999/2000:135, sid. 20 f). Bedömagruppen har vid sina platsbesök konstaterat att det inom lärosätena rådet viss oklarhet om på vilken nivå examensarbetena skall läggas och vilket behörighetsvärde de kommer att få vid antagningen till forskarutbildning. Examensarbetets placering i utbildningen, omfattning i poäng, villkoren för handledning m.m. varierar. Detsamma gör antagligen också nivån (även om bedömagruppen inte kunnat ta del av några examensarbeten). På flertalet lärosäten gäller C-nivå, men på några – och inom vissa områden – gäller B-nivån.

Bedömagruppens intryck är att det nyinförda kravet på ett självständigt examensarbete om 10 poäng i hög grad tycks styra den ”forskningsanknytning” som lärarstudenterna möter i sin utbildning. Formuleringar som ”den skrivande studenten” förekommer i lärosätenas lokala styrdokument och självvärderingar som uttryck för att studenterna nu måste övas att i skrift formulera sina erfarenheter från utbildningen (inte minst dess VFU) med sikte på det kommande uppsatsarbetet. Övningar i vetenskaplig dokumentation förekommer frekvent liksom möten med vetenskapliga metoder som observation och intervju. Dessa inslag är ofta placerade tidigt i utbildningen. En iakttagelse, som bedömagruppen gjort och som även berörs i andra avsnitt är att propositionens text tycks ha fått stor betydelse som riktningsgivande i det konkreta planeringsarbetet. Avsnittet om examensarbetet (sid. 20) är ett exempel:

Examensarbetet utgör en viktig del i utvecklingen av ett vetenskapligt förhållningssätt och det skall få studenten att fördjupa sina kunskaper. Lärarutbildningen skall ge studenten kunskap om och insikt i olika forskningsmetoder och forskningsetik. Examensarbetet bidrar till att studenten

praktiskt får tillämpa forskningsmetodik och blir därmed en förberedelse för en eventuell forskarutbildning. (proposition 1999/2000:135, sid. 20).

Diskussionen om examensarbetets roll i lärarutbildningen tycks i huvudsak vila på metodologisk snarare än kunskapsteoretisk grund: frågor om hur verksamheten i skolan kan dokumenteras, kommenteras och utvecklas dominerar över frågor om hur kunskapsgrunden för lärarprofessionen ser ut och hur man utifrån en sådan kunskapsgrund kan utveckla en problemställning och pröva denna. På så sätt reduceras också de pedagogiska grundfrågornas roll i utbildningen, en utveckling som är tydlig vid många av lärosätena. Vad som tycks betonas i mindre utsträckning är examensarbetets roll för utvecklandet av nyfikenhet och en sökande attityd, ett disciplinerat problemformulerande och ett systematiskt utforskande.

Denna betoning av det vetenskapliga hantverket kan även ha sin grund i att den övervägande delen av de lärare som möter studenterna i utbildningen själva har en begränsad erfarenhet av forskning – eller också själva står mitt uppe i en forskarutbildning med alla de formella krav på teori- och metodmedvetenhet som forskarstuderande har att bemästra. Mot detta värjer sig många studenter som med enfass hävdar att de skall bli lärare och ej forskare.

Bedömargruppen har noterat att det bedrivs ett intensivt arbete med att skaffa kvalificerade handledare till alla examensarbeten i lärarprogrammet. Examensarbetet har gett upphov till en omfattande handledarutbildning och fortbildning för både handledare och examinatore. Vid flera lärosäten vittnas också om ambitiösa insatser för att kvalitetssäkra handledarinsatserna och examinationen genom inrättandet av handledarkolleger och nätverk för handledare, som bl.a. gör kontinuerliga stickprov av examensarbeten för att kunna utveckla en för hela lärarutbildningen kollektiv norm för bedömning (oavsett inom vilket utbildningsområde arbetet utförs). Sådana handledarträffar har också blivit stimulerande mötesplatser för olika ämnesföreträdare, som hittills knappast haft med varandra att göra.

Forskarutbildning i nära anslutning till lärarutbildningen

Som framgår av kapitlet *Lärarprogrammets omfattning vid olika lärosäten* är andelen forskarutbildade lärare inom lärarutbildningen låg. Detsamma gäller inom hela skolväsendet: andelen lektorer inom gymnasieskolan är marginell och kompetens för att bedriva kvalificerat skolutvecklings- och utvärderingsarbete saknas i stor utsträckning. Därmed finns det dubbel anledning att satsa på ökad forskarutbildning inom området, dels för att

öka rekryteringsbasen till lektorstjänster inom lärarutbildningen, dels för att öka potentialen för utvecklingsarbete inom skolväsendet. Reformens markerade betoning på forskning, forskningsanknytning och forskarutbildning måste ses mot denna bakgrund, liksom betydelsen av att det finns ett organ vid lärosätet som har ett samlat ansvar för att för lärarutbildningen relevant forskarutbildning och forskning verkligen kommer till stånd. I propositionen föreslår regeringen att befintliga forskningsresurser används för forskarutbildning av lärare i nära anslutning till lärarutbildningen.

Forskarutbildningen i anslutning till lärarutbildningen är dock svåröverskådlig, både vad gäller former för lärosätenas finansiering, doktorandernas ekonomiska villkor, behörighetskrav samt – inte minst – den disciplinära basen för forskarutbildningen. För att få en bättre överblick över forskarutbildningen i anslutning till lärarutbildningen har bedömargruppen initierat en kartläggning av den forskarutbildning för vilken de särskilda organen för lärarutbildningen står som ansvariga. Kartläggningen är genomförd av Eva Lindgren³⁴. Det är viktigt att påpeka att kartläggningen inte omfattar all forskarutbildning som kan sägas ha anknytning till lärarutbildningsområdet. Sedan länge bedrivs en omfattande forskarutbildning inom de samhällsvetenskapliga och utbildningsvetenskapliga fakulteterna med stor andel doktorander från lärarutbildningsområdet och skolväsendet, och med hög relevans för dessa områden.

Studien är avgränsad till sådan forskarutbildning som det särskilda organet vid respektive lärosäte ansvarar för eller medverkar till genom fastställande av studieplaner, antagning och/eller finansiering. Mer än hälften av lärosätena saknar eget vetenskapsområde och kan således inte anta forskarstuderande. Däremot kan de särskilda organen vid dessa lärosäten besluta om forskarstuderandes finansiering. Dessa forskarstuderande måste då antas av något annat lärosäte, som i övrigt kanske inte har någon relation till den forskarstuderande. Vidare finns exempel på forskarutbildning vid ämnesinstitutioner där de särskilda organen har medverkat vid fastställandet av studieplaner, men inte ansvarar för antagning eller finansiering.

Den nya lärarutbildningen om minst 120 poäng ger grundläggande behörighet för forskarutbildning. Beträffande särskild behörighet ser det mycket olika ut på olika lärosäten i landet. Generellt kan man se att den

34 Se del 3.

nya lärarutbildningen ger behörighet direkt eller tillsammans med två års yrkeserfarenhet till nya forskarutbildningsämnen såsom pedagogiskt arbete, utbildningsvetenskap och i viss mån även ämnesdidaktik. Dock är variationen stor och vissa ämnesdidaktiska forskarutbildningar kräver ämnesstudier motsvarande kandidatexamen, vilket inte alltid kan ingå i lärarexamen utan kräver kompletteringar. Flera lärosäten poängterar att även om det i teorin går att söka till forskarutbildning i vissa ämnen direkt efter lärarexamen kan det i praktiken vara svårt för lärarstudenter att hävda sig i konkurrensen med studenter med kandidat- och magisterexamen i ämnet för den sökta forskarutbildningen. För forskarutbildning i Pedagogik och övriga ämnen krävs oftast ämnesstudier upp till motsvarande C- eller D-nivå, vilket innebär kompletteringar om 10–20 poäng beroende på inriktning. Det är svårt för lärarstudenterna att överblicka vilka forskarutbildningar i landet som står öppna för dem efter just den lärarutbildning de själva genomgått och en samordnad information efterlyses.

Ett stort antal olika examensämnen har under senare år vuxit fram inom forskarutbildningen i anslutning till lärarutbildningarna vid sidan om pedagogik. Praxisnära forskarutbildningsämnen såsom pedagogiskt arbete förekommer, liksom forskarutbildning i ämnesdidaktik. Inom området Ämnesdidaktik fanns 2003 tio forskarutbildningsämnen representerade. De största ämnena inom området ämnesdidaktik är svenska, naturvetenskap och teknik samt matematik. Dessa ämnen har i stor utsträckning utvecklats inom ramen för nationella forskarskolor. Övriga forskarutbildningsämnen med didaktisk inriktning är musik, moderna språk, idrott, data, historia, miljö- och samhällsvetenskap. Ämnen utan specifik didaktisk inriktning finns också representerade i forskarutbildningen. Exempel på sådana är kulturgeografi, historia och psykologi. Lindgrens studie bekräftar de intryck som bedömargruppen fått genom lärosätenas dokumentationer och under platsbesöken och som även berördes i avsnittet om forskningsanknytningen, nämligen att det tycks ske en tydlig förskjutning inom lärarutbildningsområdet av den vetenskapliga basen för utbildningen, från traditionell pedagogik till mer yrkesinriktade och verksamhetsnära forskningsområden, såsom pedagogiskt arbete, ämnesdidaktik m.m.

I reformarbetet lyftes forskarskolor fram som en lämplig form för forskarutbildning. Forskarskolor kan bidra till att stärka det nationella samarbetet mellan lärosäten och för att möjliggöra för lärosäten utan eget vetenskapsområde att medverka i forskarutbildning. Nationella forskarskolor finns i Estetiska lärprocesser, Matematik med didaktisk inrikt-

ning, Naturvetenskapernas och teknikens didaktik (FontD), Pedagogiskt arbete, Svenska med didaktisk inriktning, Vuxnas lärande, Historia och Genusforskarskolan. De två sista har inte specifik lärandeprofil, men har antagit forskarstudierande som är knutna till lärarutbildningen. Lokala forskarskolor som finns representerade är Arena lärande (Luleå), Licentiatforskarskolan (Växjö, Kalmar och Kristianstad) och Pedagogiskt arbete (Linköping).

Bedömargruppens samlade intryck är att det görs betydande satsningar på forskarutbildning inom lärarutbildningsområdet, både av det särskilda organet och av närmast berörda fakultetsnämnder och institutioner. Huvudparten av den forskningsresurs som det särskilda organet förfogar över (gäller framför allt högskolorna) tycks allokeras till finansiering av forskarutbildning snarare än till stöd till pågående forskning. En del av denna finansiering avser forskarutbildning för lärosätenas egna adjunkter och skall ses som ett led i kompetensutvecklingen av den egna lärarutbildarkåren.

Progression, kravnivåer och ansvaret för den professionella förkovringen

Flexibilitet och valfrihet är två framträdande honnørsord i hela reformeringen av lärarutbildningen. Inom en övergripande struktur skall både studenter och lärosätena ha ett stort handlingsutrymme att själva forma utbildningens uppläggning och innehåll så att den trots flexibilitet och valfrihet ändå för varje student bildar en helhet med en tydlig progression. (Som en direkt följd av denna ökade valfrihet föreskrevs också det särskilda organet med ett samlat ansvar för att lärarutbildningen blir en väl sammanhållen utbildning av hög kvalitet.)

Progressionen

Det är bedömargruppens uppfattning att såväl helheten som progressionen fungerar dåligt på flera håll och att brister i något avseende kan iakttas i stort sett på samtliga lärosäten. Om lärarutbildningen kommer att bestå av ett antal separata delar är det svårt att åstadkomma den professionella progression och utveckling som utbildningen syftar till. (Se kapitlet *En reform som har skapat varierande uppläggningar med varierande innehåll.*) Till stor del kan denna splittrade bild ses som effekter av att studenterna själva fogar ihop sin utbildning av element som studenterna väljer själva, men bör också ses som en effekt av att lärarutbildningen skall vara hela universitetets angelägenhet och därmed också många olika fakulteters och

discipliners angelägenhet. Men ”att vara hela universitetets angelägenhet” har olika betydelse på skilda lärosäten, beroende på lärosätets storlek och sammansättning. Det kan till och med leda till ett slags amatörisering när ansvaret för t.ex. ämnesdidaktiken eller den vetenskapliga anknytningen läggs ut till helt nya – och i lärarutbildningssammanhang – ovana – universitets- och högskolelärare.

Självvärderingar och platsbesök har, som framgått av kapitlet *En reform som har skapat varierande uppläggningar med varierande innehåll*, gett en bild av en utbildning, i vilken de tre utbildningsområdena tycks bilda självständiga delar och utveckla sig i var sin riktning och få var sitt eget liv. När det gäller den ämnesmässiga progressionen i utbildningen så är intrycket att progressionen ”tas om hand” inom varje område för sig och att det finns en tydlig strävan efter progression i vart och ett av områdena. Däremot är det sämre beställt med samordningen mellan områdena. Varje områdes självständighet, i förening med den betydande valfriheten för varje student att själva forma sin utbildning, gör att det är svårt att få till stånd en progression genom hela utbildningen. Även om det görs goda försök att skapa integration på tvärs i utbildningen, dvs. att samordna samtidiga kontakter mellan olika delar i utbildningen, så upplever många studenter att kopplingen mellan innehållet i AUO och inriktningarna och VFU har överlämnats till dem själva. Detta medför att studenterna – i stället för att kritisera bristen på progression i uppläggnings- och genomförandet av utbildningen – i flera fall i stället beklagar att de inte får något grepp om utbildningen, de ser inte ”den röda tråden” som de tror skall finnas där.

I stället för att finna en väl sammanhållen utbildning med en tydlig progression möter bedömargruppen på många lärosäten i stället en fragmentering av utbildningen när studenterna själva skall forma sin egen studiegång och när initiativ och ansvar för utformning och planering är utspritt på många händer. Men bedömargruppen är samtidigt medveten om att intrycken och erfarenheterna från självvärderingar och platsbesök är motsägelsefulla och att ovanstående kritiska kommentarer inte gäller alla lärosäten. De är mest frekventa på de stora lärosätena. På högskolorna har vi ofta noterat att man lyckats synliggöra en progressionslinje i forskningsmetodik (skrivande, teorier, metoder, examensarbete) och/eller en progressionslinje i ”läreriet” (fältstudier, undervisningsuppgifter). Många lärare och studenter vittnar också om att den nya lärarutbildningen medfört att det skett ett närmande mellan olika typer av lärarutbildare. Lärarna samarbetar bättre och förstår varandras uppgifter i utbildningen bättre.

Examination och kravnivå

Det är bedömargruppens intryck att examinationen (med undantag för det självständiga examensarbetet) inte tilldragit sig samma uppmärksamhet vid planeringen av den nya utbildningen som struktur- och innehållsfrågorna – något som i och för sig är fullt begripligt med tanke på den korta planeringstiden och den komplexa planeringsuppgiften. Bedömargruppens intryck gäller särskilt för AUO, som ofta är uppdelat på korta kurser och där flera olika ämnen/institutioner medverkar i genomförandet av undervisningen. (Se vidare avsnittet om AUO.) Studenterna pekar ofta på stora skillnader mellan de krav som ställs i ämnesstudierna i förhållande till de oftast betydligt lägre krav som ställs i de pedagogisk-metodiska delarna av utbildningen.

Att kraven i regel är lågt ställda i lärarutbildningen är ett påstående som länge förts fram i den allmänna debatten och som lärarstudenter själva gett uttryck för. Sådana uppfattningar styrks i en kartläggning som Högskoleverket lät genomföra 2001³⁵. Studenter från fyra olika utbildningar fick svara på frågor om bl.a. den tid de lägger ner på sina studier. Undersökningen visade att lärarstudenterna lade ner mindre tid på sina studier än studenter på civilingenjörs-, läkar- och psykologutbildningarna. Tidsåtgång och kravnivå varierade också mellan lärarutbildning vid olika lärosäten. I en rapport, sammanställd på uppdrag av Högskoleverket inför denna utvärdering av den nya lärarutbildningen, redovisas svaren på frågor om studenters erfarenheter av förekomsten av undervisningen på vissa moment som bör ingå i de delar som är gemensamma för alla lärarstudenter³⁶ (se avsnittet Måluppfyllelse – en stickprovskontroll, nedan). I undersökningen ingick även några av de frågor om studenternas tidsanvändning som också ställdes i den jämförande studien från 2001.

Även i den nya lärarutbildningen är den genomsnittliga skattade studietiden per vecka klart mindre än 40 timmar. Vid 14 av de 21 lärosätena uppger hälften eller fler av studenterna att de studerar mindre än 30 timmar per vecka. Vid Högskolan i Trollhättan/Uddevalla anger 78 procent av studenterna att de studerar mer än 30 timmar per vecka. Motsvarande

35 Lundgren, Ulf P (2001). Tid för studier. En jämförelse mellan fyra yrkesutbildningar. Högskoleverkets rapportserie 2001:15 R.

36 Materialet ingår i en studie som genomförts på uppdrag av KK-stiftelsen inom forskningsprogrammet Learn IT under våren 2004 och som hade som sitt primära syfte att ta reda på om lärarstudenterna lär sig använda IKT som ett pedagogiskt verktyg. Rapporten återfinns i del 3.

siffror för Örebro är 31 procent. Linköping, Göteborg och Lärarhögskolan i Stockholm har lika stora grupper som fördelar sig på två olika alternativ med relativt stor skillnad emellan vad gäller omfattning i tid. Som exempel kan nämnas att cirka en fjärdedel av studenterna i Göteborg anger 26–30 timmar i veckan och lika många 36–40 timmar i veckan. Det finns alltså variation såväl mellan lärosätena som inom samma lärosäte (som åtminstone delvis kan tänkas avspegla bredden i utbudet av ingångar och inriktningar).

Det är bedömarens uppfattning att många kursplaner ger föga vägledning om vad som faktiskt krävs för att bli godkänd på en given kurs. Detta gäller framför allt de inledande kurserna i utbildningen, där ju ett viktigt syfte är att skapa samsyn och lägga grunden för den gemensamma lärarkunskapen: ”Examinationen sker i form av seminarier, inlämningsuppgifter, skriftliga och muntliga redovisningar”, ”Kursens innehåll examineras under kursens gång, varför aktivt deltagande krävs”. ”Examinationen är skriftlig och muntlig, individuell eller i grupp” är vanliga uttrycks sätt i kursplanerna inom AUO, som också ofta – trots kursernas fåtaliga poäng – ofta innehåller mycket omfattande litteraturlistor. I realiteten tycks examinationskravet ibland inskränka sig till obligatorisk närvaro. Många studenter erkänner att det går att glida igenom vissa delar av utbildningen (gäller AUO) utan att egentligen ha behövt läsa kurslitteraturen. Andra studenter har hävdats att man klarar sig på dessa inledande kurser genom att läsa kurslitteraturens baksidestexter.

Vad som för många studenter framstår som låg kravnivå och frånvaro av detaljerad kontroll av faktiska studieresultat tycks ofta vara resultat av en utbildningssyn, där lärarna ser som sin främsta uppgift att stimulera och stödja studenternas eget kunskapssökande. Prov och graderad betygsättning undviks därför att man tror att sådana examensformer leder till osjälvständig tentamensläsning av ringa betydelse för studentens långsiktiga kompetensutveckling. Denna utbildningssyn kan förenas med höga krav, om processen innehåller god återkoppling på regelbundna redovisningar under lång tid. Utan denna kontinuitet och långsiktighet kan utbildningssynen dock innebära att den enskilde studenten lämnas ensam med stort ansvar för sina studier. För studenter, som inte är vana vid detta studiesätt eller har svag motivation att tränga på djupet i kursinnehållet, är därmed fältet fritt att begränsa sin studieinsats till ett minimum och ändå få betyget godkänt. I andra delar av utbildningen, framför allt i inriktningarna, där lärarna ser som sin uppgift att kontrollera om studenterna upp-

nått godtagbar kompetensnivå finns inte denna möjlighet att glida igenom och ändå få godkänt. Kravnivån framstår då som högre.

Påfallande många kursplaner anger examination genom skrivande av ”paper” och portföljsamlade av egna reflektionsblad. Framför allt portföljmetoden tycks ha anammats, den ses som ett verkningsfullt medel för att dokumentera och konkretisera studenternas progression, dock utan att studenterna alltid förstår hur denna examinationsform skall hanteras och hur de skall förfara med sina portföljer. Inlämnandet av paper är en lärarresurskrävande examinationsform, som ställer stora krav på lärarna att ge en kritisk och konstruktiv återkoppling. Många studenter säger sig dock ej få den återkoppling på sina alster som de har anledning att förvänta sig. Den utvecklande dialogen mellan lärare och student kring den inlämnade uppgiften kommer inte till stånd. Men denna bild är inte entydig. Under platsbesökens möten med olika studentgrupper har bedömargruppen också fått höra motsatsen. Tacksamma studenter har imponerats av det engagemang deras lärare visade och den konstruktiva återkoppling som getts till varje student.

De skriftliga examinationsformerna har också kommit att synliggöra ett annat problem, nämligen många studenters dåliga förmåga att behandla språket. Många lärare upplever dilemmat mellan att ägna stor möda åt att hjälpa studenterna till en effektiv språkbehandling – och då knappast ha tid över för den mer innehållsliga behandlingen – eller att mer eller mindre strunta i den språkliga formen för att i stället ägna sin kraft åt innehållet.

Ett skäl till upplevelsen av låga kurskrav i de inledande delarna av läroprogrammet kan vara att studenter med högst varierande förkunskaper och studieträning och högst varierande studieplaner möts i dessa kurser. (Det är värt att påpeka – se vidare avsnittet om AUO – att lärosätena förhållit sig mycket olika till denna heterogenitet: vissa har försökt maximera den, andra har försökt att reducera den). Det är bedömargruppens intryck att det förekommit förvånansvärt lite diskussion om huruvida studenternas studiemässiga förutsättningar svarar mot det nya sättet att studera (själständigt, eget ansvar, portfolior, vetenskaplig grund för reflektion, forskningsmetodik etc.).

Ansvaret för studenternas professionella förkovran

Examinationskraven, så som de är preciserade i kursplanerna, kan ses som en rad olika etappmål, som tagna tillsammans skall informera och kontrollera lärarstudentens utveckling mot en yrkeskompetens.

Vid platsbesöken framgick med stor tydlighet att ansvaret för studenternas professionella förkovran är otydligt i den nya lärarutbildningen. Många lärare med olika ämnestillhörigheter och erfarenheter av läraryrket är involverade i lärarutbildningen. Vid stora lärosäten kan runt 500 lärare ha större eller mindre delar av sin undervisning förlagd där. Vid platsbesöken blev det tydligt att det inte självklart existerar en samsyn om vad som utmärker en professionell lärare och hur en sådan lämpligen bör dans – och därmed inte heller om vilka krav som bör ställas på prestationer och förkovran i utbildningens olika delar.

Men låt oss anta att en sådan samsyn skulle kunna etableras vid ett lärosäte. Var och hos vem ligger då ansvaret för att följa studenten i hans eller hennes professionella utveckling och hur kan progressionen i utvecklingen följas och bedömas i en organisation där utbildningsuppdraget kollektiviserats? Under platsbesöken har det framkommit att det helt enkelt är omöjligt att följa lärarstudenternas utveckling i en så kraftigt decentraliserad utbildning som den nya lärarutbildningen. Olika utbildningsanordnare tar ansvar för avgränsade delar av utbildningen, för enstaka moment eller kurser inom AUO eller för inriktningskurser och specialiseringar.

Det är inte bara så att ett stort antal lärare är involverade i studenternas utbildning, studenterna förflyttar sig också mellan institutioner, ibland också mellan lärosäten. Studenterna som grupp följs inte heller åt genom utbildningen. Studenter väljer individuellt olika kurser och inriktningar, vilket betyder att ingen, utom studenten själv, kan ha grepp om utbildningen i dess helhet i den utformning den kommer att få för den enskilde. Inom VFU är det oftast ett arbetslag som tar ansvar för studenternas lärande i praktiken, vilket innebär att det inte heller där självklart faller på någon enskild individ att särskilt följa studentens professionsutveckling. Till detta kommer att lärarutbildarna inte har resurser nog att samordna sina insatser över kursgränserna. Enligt självvärderingarna sker samverkan, där den förekommer, främst inom enskilda kurser.

Bedömargruppen har dock noterat att det görs förtjänstfulla försök att hantera problemet med att följa och följa upp studentens lärande i utbildningen och att hjälpa studenterna att ta sitt eget ansvar. Så t.ex. har några högskolor inrättat så kallade mentorer, lärare som följer en grupp studenter genom hela utbildningen. Exemplet gäller dock utbildningar med förhållandevis få lärarstuderande.

Ökat behov av studievägledning

I den nya lärarutbildningen, med den stora valfrihet som finns inbyggd, blir studievägledning en central funktion. För att kunna göra informerade val är det viktigt att studenten genom hela utbildningen har bra tillgång till studievägledning. En viktig form av orientering om hur valen som en student skall göra kommer att påverka studentens utbildning, och senare anställbarheten, kan ske i kontakten med de kommunala lärarutbildarna på studentens VFU. En generell iakttagelse som bedömargruppen gjort är att de lokala programmen ofta är svåra att överblicka för studenterna och därför genererat behov av särskilda studievägledartjänster utöver de studievägledarfunktioner som finns knutna till ämnesinstitutionerna. På flera lärosäten är studievägledarna överhopade med arbete (vid Linköpings universitet är kötiden 2 månader till studievägledarna).

Måluppfyllelse – en stickprovskontroll

I examensordningens krav för lärarexamen anges målen (utöver de allmänna målen för all högskoleutbildning) för lärarutbildningen. Förutom det generellt formulerade målet att den studerande skall ha de olika kunskaper och färdigheter som behövs för att förverkliga målen för de olika skolformer som utbildningen förbereder för anges också mer specifika kunskaps- och färdighetsområden:

För att få lärarexamen skall studenten ha de kunskaper och de färdigheter som behövs för att förverkliga förskolans, skolans eller vuxenutbildningens mål samt för att medverka i utvecklingen av respektive verksamhet enligt gällande föreskrifter och riktlinjer. Studenten skall vidare kunna

- omsätta goda och relevanta kunskaper i ämnen och ämnesområden så att alla elever lär och utvecklas
- bedöma och värdera elevers lärande och utveckling samt informera och samarbeta med föräldrar och vårdnadshavare
- förmedla och förankra samhällets och demokratins värdegrund
- orientera sig om, analysera och ta ställning till allmänmänskliga frågor, ekologiska livsbetingelser och förändringar i omvärlden
- inse betydelsen av könsskillnader i undervisningssituationen och vid presentation av ämnesstoffet
- 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 utveckling i yrkesverksamheten
- använda informationsteknik i den pedagogiska utvecklingen och inse betydelsen av massmediers roll för denna. (Högskoleförordningen, bilaga 2 Examensordning.)

Trots alla de metodologiska reservationer vi diskuterat i kapitlet *Bedömargruppens arbete* har vi valt att försöka få en bild av måluppfyllelsen i läraryrket. Vi har, som tidigare nämnts kompletterat våra egna intryck från självvärderingar och platsbesök med en egen kartläggning gjord av Agneta Gatu-Rehnberg av hur en aspekt av det generella målet återspeglas i lokala styrdokument³⁷. Vi har också tagit del av den tidigare nämnda specialstudie som genomförts på uppdrag av Högskoleverkets Ulf P. Lundgren och Elisabet Nihlfors³⁸ av ett material som samlats in inom ramen för forskningsprogrammet Learn IT.

Läs- och skrivutveckling

Bedömargruppen har genomfört en särskild studie av samtliga kursplaner inom den nya lärarutbildningen med särskilt fokus på språk- och skriftspråkutveckling. Kartläggningen är utförd av Agneta Gatu-Rehnberg och redovisas i sin helhet del 3.

Under senare år har landets kommuner och myndigheter inom skolområdet alltmer uppmärksammat det stora behovet av lärare i barn- och ungdomsskolan som behärskar området läs-och-skrivutveckling. I många kommuner ordnar man idag nätverk mellan äldre och yngre lärare för att råda bot på bristen av kunniga lärare på området. Mycket resurser inom skolutveckling styrs just nu mot detta behov. Forskningen om läs- och skrivutveckling har idag breddats till att omfatta många områden i barns utveckling. Både text- och språkbegreppen har vidgats och omfattar även de estetiska språken, kropp/motorik/balans, modersmål och flerspråkighet. Vi har ansett det vara av största vikt att i ljuset av kvalitets- och reformkrav undersöka hur de blivande lärarna i sin utbildning får kunskaper inom hela området.

37 Se del 3.

38 Se del 3.

I examensordningens krav för lärarexamen betonas först och främst att den studerande skall ha de kunskaper och de färdigheter som behövs för att förverkliga förskolans, skolans eller vuxenutbildningens mål samt kunna medverka i utvecklingen av respektive verksamhet enligt gällande föreskrifter och riktlinjer. Särskilt kunskaper om att kunna värdera och bedöma elevers lärande och utveckling samt att tillsammans med andra kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning lyfts fram. Det medför att läroplanernas skrivningar om mål att uppnå i förskolan, grundskolan, gymnasiet och i vuxenutbildningen är styrande när det gäller att bedöma om den blivande läraren uppfyller kraven i examensordningen. I samtliga läroplaner betonas att alla ämnen har ett gemensamt ansvar för elevernas språk- och kunskapsutveckling. Läroplanen för förskolan lyfter fram vikten av att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta tillvara barnens intresse för den skriftspråkliga världen. I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet sägs att varje elev genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall få möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. För gymnasiet anges i läroplanen att det är skolans ansvar att varje elev kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier. Det betyder att alla blivande lärare, oavsett för vilken skolform man utbildar sig, måste anses behöva grundläggande kunskaper inom läs- och skrivinläring, läs- och skrivutveckling samt språkutveckling i dess vidaste bemärkelse. De allt större krav som ställs på läs- och skrivefärdigheter, av såväl dagens kunskapsämne som skolans styrdokument, måste ha sin motsvarighet i en utveckling av undervisningen och i lärarutbildningen.

Alla barn har idag lagstadgad rätt till stöd för att klara målen i skolan. Barn och ungdomar med koncentrationsproblem, dyslexi och andra funktionshinder skall kunna få stöd av sin lärare. Likaså har elever med annat modersmål än svenska rätt till stöd i det svenska språket så att målen i skolan skall kunna uppnås. Till Sverige sent anlända elever, som kanske aldrig lärt sig läsa och skriva och hunnit upp en bit i ålder, har rätt att få lära sig läsa och skriva. Detta ställer krav på samtliga lärare i samtliga skolformer. Kraven på elevens rätt att klara målen skärps enligt styrdokumentet och det är av största vikt att lärarutbildningen tar sitt ansvar att ge de blivande lärarna grundkunskaper som motsvarar examenskravet i förordningen och samhällets krav på skolan.

I en analys av de insända kursplanerna från de lärosäten som bedriver den nya lärarutbildningen har vi strävat efter att få en bild av förekomsten

av kurser inom området, deras angelägenhetsgrad, dvs. obligatorisk/valfri, och omfattning, samt kursinnehåll, aktuell kurslitteratur och mot vilken målgrupp kursen riktar sig.

I kursbeskrivningarna används en mängd olika begrepp såsom språk-, läs- och skrivutveckling, språk-, läs- och skrivinlärning, skriftspråksutveckling, läs- och skrivprocessen, läs- och skrivefärdigheter samt läs- och skrivsvårigheter. Detta bidrar till att göra innehållet svårtolkat. Det innebär att det är svårt att veta om läs- och skrivinlärning behandlas i kurser som tar upp läs- och skrivutveckling eller skriftspråksutveckling. I vissa fall kan man ana svaret genom att jämföra kursbeskrivningen med den tillhörande litteraturlistan.

Ser man till språkutveckling i dess vidaste bemärkelse, så har nästan alla lärosäten någon eller några kurser inom AUO som tar upp området. Växjö universitet, Högskolan i Kalmar, Mälardalens högskola och Södertörns högskola är exempel på lärosäten där det har fått stor plats. Elevers skriftspråksutveckling och andraspråksutveckling tas upp vid några lärosäten och vid ett fåtal lärosäten tas läs- och skrivsvårigheter upp i AUO. Många lärosäten tar upp estetiska lärprocesser i en eller flera kurser i AUO. Ofta, men inte alltid görs kopplingen estetiska lärprocesser–språkutveckling.

Vid ett mindre antal lärosäten är kurser i läs- och skrivutveckling obligatoriska för vissa utgångar. Till denna kategori hör Uppsala universitet, Umeå universitet och stiftelsen Högskolan i Jönköping. De flesta lärosäten har kurser i läs- och skrivutveckling i vissa, och då vanligtvis ett fåtal, inriktningar. De inriktningar som tar upp läs- och skrivutveckling riktar sig för det mesta mot studerande som valt utgång mot förskola, förskoleklass, fritidshem och grundskolans tidigare år. Tas området upp i utgångarna mot grundskolans senare år och gymnasieskolan så är det nästan alltid i inriktningar mot svenska och svenska som andraspråk. Malmö högskola är exempel på ett lärosäte där läs- och skrivutveckling tas upp i flera huvudämnen/inriktningar t.ex. i samhällsvetenskap och lärande, matematik och lärande samt kultur, medier och estetiska uttrycksformer. För studenter som så önskar finns det möjlighet att som specialisering välja kurser som tar upp läs- och skrivutveckling.

Läs- och skrivutveckling/läs- och skrivsvårigheter behandlas vanligtvis, men inte alltid, i inriktning/specialisering specialpedagogik. Några lärosäten tar upp läs- och skrivsvårigheter i andra inriktningar än de specialpedagogiska och då vanligen i inriktningar mot svenska och/eller matematik. Att skrivförmågan hos de studerande behöver utvecklas framgår av dokumentationen från många lärosäten. Skrivutveckling och skrivandet

som redskap för studentens eget lärande finns med som moment i kurserna inom AUO vid många av lärosätena. Det finns exempel på kurser som ger studenterna tillfälle att utveckla sin skrivförmåga och att skriva för att lära och tänka och där textbearbetning och återkoppling ingår.

Bedöma, värdera och betygsätta elevers lärande och utveckling

I examensordningens krav för lärarexamen anges specifikt kunskaper om att kunna värdera och bedöma elevers lärande och utveckling.

Ett målrelaterat betygssystem infördes 1994/95 som en logisk konsekvens av ett nationellt målstyrt system och ett decentraliseringsstänkande med möjligheter till ett lokalt frirum. Genom uppföljningar och utvärderingar skall en bedömning göras av vilka åtgärder och korrigeringar som är nödvändiga. Frirummet innebär för läraren i skolan dels att planera och genomföra undervisningen tillsammans med elever och kolleger, dels att förhålla sig till betygsriterierna, diskutera dessa med elever och föräldrar, upprätta åtgärdsplaner, genomföra utvecklingssamtal samt kunna utvärdera genomförda insatser. En lärare skall kunna verbalisera, diskutera och reflektera över bedömningsgrunder och diskutera samt dokumentera bedömningar, och det har medfört tydliga krav i examensordningen.

I vilken utsträckning undervisning om bedömning och betygsättning ingår i utbildning för blivande lärare har inte blivit föremål för någon systematisk kartläggning av bedömargruppen. Baserat på frågor under platsbesöken är det dock bedömargruppens intryck att detta är moment som inte har någon mer framträdande plats i något lärosätes lärarutbildningar (inom AUO och inriktningar). Ibland har vi fått svaret att detta är något som förväntas ha behandlats under VFU. Likaledes är det mycket få lärosäten som diskuterar bedömningar av den studerandes egna insatser och sätter detta i relation till en betygs- och bedömningssituation som senare kommer att bli aktuell för den blivande läraren. Trots att vissa lärosäten har vetenskaplig kompetens på utvärderingsområdet ses inte denna som viktig för lärarutbildningen, eftersom inget samarbete förekommer.

Detta intryck från genomgången av samtliga kursplaner med avseende på läs- och skrivutveckling stöds av resultat från den tidigare nämnda enkätundersökningen av Ulf P. Lundgren och Elisabet Nihlfors som återfinns i del 3. Den redovisar bl.a. svaren på frågor om förekomsten av undervisning på vissa moment som bör ingå i de delar som är gemensamma för alla lärarstudenter (bl.a. prov och kunskapsbedömningar).

Två grupper av studenter ingick i undersökningen, nybörjare på lärarprogrammet hösten 2000 och nybörjare hösten 2001 och datainsamlingen gjordes våren 2004. Då hade 2001 års kull fortfarande ett år kvar av sin utbildning. Sammanlagt 2 216 studenter från 2001 års kull besvarade enkäten (bortfallet var cirka 30 procent). Bland 2001 års nybörjare svarade mer än 30 procent på varje lärosäte att de inte fått någon undervisning i prov och kunskapsbedömning. Vid 9 av 21 lärosäten angav mer än 50 procent att de ännu inte efter två och ett halvt års studier fått någon undervisning om detta. Skillnaderna mellan lärosätena är betydande. (Som framgått av lärosätesrapporten varierar placeringen av AUO mellan olika lärosäten och mellan inriktningarna. Det går därför inte att dra den säkra slutsatsen att de inte heller under sin kvarvarande tid i utbildningen kommer att få någon undervisning.) Högskolan i Trollhättan/Uddevalla och Högskolan i Borås har de lägsta andelarna av studenter som svarar att de inte har fått någon undervisning i prov och kunskapsbedömning. Beträffande undervisning om internationella prov (t.ex. PISA och TIMS) uppger cirka 80 procent av studenterna i Lundgrens och Nihlfors studie att de ej fått undervisning om detta.

Bedömargruppen konstaterar att kartläggningen av kursplaner med avseende på läs- och skrivutveckling och Lundgrens och Nihlfors studentenkät om utbildningen i centrala kunskapsområden pekar i samma riktning. Blivande lärare får i många fall inte någon utbildning inom dessa områden, som är centrala för elevens fortsatta väg genom utbildningssystemet.

Utvärdering

I examensordningens krav för lärarexamen betonas förmågan att tillsammans med andra kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning.

Inom all skolverksamhet idag är kvalitetsarbetet av avgörande betydelse. Verksamheter och kommuner är ålagda att skriva kvalitetsredovisningar. De föranleder skolformernas personal att på ett systematiskt sätt följa upp sin undervisning och barnens och ungdomarnas lärande. Många kvalitetsverktyg utformas nu i kommunerna i syfte att underlätta och tydliggöra detta. För att kunna delta i skolans kvalitetsarbete krävs det att en lärare har erfarenheter av olika utvärderingsmodeller.

Inom lärarutbildningen har vi inte kunnat finna något lärosäte som på ett medvetet sätt genomför utvärderingar, återför dessa och reflekterar över åtgärder tillsammans med de studerande som ett slags modell för framtida arbetsuppgifter. (Observera att vi här skiljer mellan kursvärderingar och utvärderingar.)

Även i detta avseende stämmer bedömagruppens intryck väl överens med de resultat som Lundgren och Nihlfors redovisar. Ungefär en tredjedel av studenterna vid universiteten i Karlstad, Göteborg, Örebro och Uppsala uppgav att de inte fått någon undervisning om utvärdering – men mindre än 10 procent av studenterna vid Högskolan i Trollhättan/Uddevalla uppgav att de inte fått någon sådan undervisning.

Bedömagruppen kan även i detta avseende konstatera att studenternas förberedelser för viktiga inslag i de kommande yrkesuppgifterna tycks vara varierande och i många fall bristfälliga.

Ytterligare några centrala kunskapselement

Studien av Lundgren och Nihlfors redovisar svaren på frågan: ”Har du hittills i din lärarutbildning fått utbildning i ...”? Frågealternativen var bl.a. följande:

- etik i läraryrket
- forskning om lärande
- utvärdering
- utbildningshistoria
- prov- och kunskapsbedömning
- internationella studier (t.ex. PISA, TIMS)
- den politiska styrningen av skolan.

Någon större skillnad mellan svaren från de studenter som var nybörjare 2000 och gick i den gamla utbildningen och de som började 2001 i den nya utbildningen kan knappast noteras. Det dominerande svarsmönstret på samtliga frågor är att variationen är stor mellan högskolorna. Anmärkningsvärt är att, uppdelat på lärosäten, mellan 4 procent (i Kristianstad) och 44 procent (i Uppsala) av studenterna i den nya utbildningen efter 2,5 års utbildning inte anser sig ha fått någon undervisning om forskning om lärande. Beträffande undervisning i utbildningshistoria så uppger mer än hälften av studenterna i Kristianstad att de inte fått någon sådan undervisning. I genomsnitt 50 procent av studenterna uppger att de inte fått någon undervisning om den politiska styrningen av skolan.

Informationsteknik i den pedagogiska utvecklingen

Här har bedömagruppen inte själv genomfört någon kartläggning och analys av lokala styrdokument. Detta mål ingår i den tidigare nämnda studien som genomförts av Ulf P. Lundgrens och Elisabet Nihlfors på uppdrag av KK-stiftelsen (se fotnot 32). Nybörjare i lärarutbildningen hös-

ten 2001 fick i ett frågformulär även ge uppgifter om bl.a. förekomsten av undervisning kring IT-frågor, deras egna IT-vanor, erfarenheter av att använda IT i lärarutbildningen samt attityder till IT i kommande yrkesliv.

Enligt svaren så använder studenterna IT i lärarutbildningen för att söka information och bearbeta tester men sällan för att planlägga och följa den egna lärprocessen, delta i diskussioner med lärare och medstudenter, arbeta med IT-baserade läromedel, använda presentationsprogram mm. Även här är skillnaderna mellan lärosätena betydande.

Stor variation i centrala kunskaps- och färdighetsområden

Den stickprovsmässiga kontroll av måluppfyllelse som redovisas ovan och som baseras på bedömargruppens egen genomgång av kursplaner med avseende på läs- och skrivutveckling samt de resultat som Lundgrens och Nihlfors redovisar från sin enkätundersökning bland 2001 års studenter av förekomsten av några centrala kunskapselement i undervisningen ger samma övergripande – och oroande – resultatbild: variationen mellan lärosäten är mycket stor både vad gäller kursplanernas anvisningar och studenternas uppfattning om vad som behandlats i undervisningen. På vissa lärosäten tycks undervisning i för lärare centrala kunskaps- och färdighetsområden vara närmast obefintlig.

Kvalitetssäkring genom uppföljningar och utvärderingar

Ansvaret för kvalitet och kvalitetskontroll

Vi har på flera ställen i denna rapport kommenterat lärarprogrammets komplexitet när det gäller studenternas möjligheter att uppleva sammanhang och progression, två väsentliga kvalitetsaspekter. Särskilt på de stora lärosätena engagerar lärarutbildningen ett mycket stort antal lärare från olika institutioner och med vitt skilda disciplin- och erfarenhetsbakgrunder. Dessutom är många kommunala lärarutbildare från olika förskolor och skolor engagerade i de mycket olika verksamhetsområden som lärarutbildningen skall förbereda för. För att utveckla god kvalitet behövs en hel rad olika åtgärder, såsom att öka kontaktytorna mellan de olika lärare, institutioner och fakulteter som medverkar i utbildningen – samt mellan dessa och de lärarutbildare som är verksamma på fältet, att bevaka att lärosätet har kvalificerade lärare till det utbud av inriktningar, specialiseringar

m.m. som man väljer att erbjuda, att erbjuda kompetensutvecklingsmöjligheter för sina lärare, att regelbundet kritiskt granska och utvärdera utbildningen i dess helhet och följa upp dess resultat. Ett sådant omfattande ansvar för utvecklings-, samordnings-, och kontrollfunktioner har de särskilda organen knappast tagit än.

Det särskilda organet har också fått ett akademiskt ansvar för lärarutbildningens kvalitet och relevans – ett ansvar som måste tas utan att hjälp av traditionella akademiska strukturer. Det särskilda organet förväntas ta ett slags (över-)disciplinärt ansvar för AUO:s inre konsistens och vetenskapliga grund. Det förväntas också göra sammalunda (eller få något annat organ att göra likadant på det särskilda organets uppdrag) för de nya inriktningar man skapar för att möta aktuella och framtida behov som den klassiska skolämnestrutturen och tidigare lärarutbildningsstrukturer inte möter. Hur säkerställs att både planering och genomförande (inklusive examination) av denna undervisning har tillgång till en tillräckligt djup och bred forskningsförankring i just det som anges i inriktningsnamnet för att inriktningen skall kunna göra anspråk på att vara högskoleutbildning? Här redovisar knappast något av lärosätena samma självprövande bedömningar och kompletteringar av den egna kompetensen och planeringar för att säkerställa en god kompetensanvändning som när det gäller examensarbetet. Det verkar inte som om de särskilda organen funnit något sätt att systematiskt angripa denna uppgift.

Det räcker alltså inte att skapa en lokal samsyn inom lärosätet och regionens intressenter – även om vi redan framhållit den stora betydelsen av att det särskilda organet tar ett ansvar för detta. Det gäller också att ge utbildningen som helhet och alldeles särskilt dessa nya delar av lärarutbildningen en trovärdig forskningsanknytning och akademisk legitimitet. Det bör vara en utmaning för de särskilda organen att inventera de olika vetenskaper, vetenskapliga förhållningssätt och forskningstraditioner som tillsammans kan bilda den utbildningsvetenskapliga basen för lärarutbildningens forskningsanknytning.

Beträffande kritiska granskningar av hela lärarprogrammet har bedömargruppen noterat flera goda exempel på kollegial granskning (t.ex. mellan Högskolorna i Dalarna, Gävle och Mitthögskolan samt mellan Växjö universitet och högskolorna i Kalmar och Kristianstad). Högskolan i Malmö har i en serie rapporter redovisat hur man inom högskolan resonerat sig fram till sin speciella modell för lärarprogrammet och även dokumenterat olika kritiska granskningar av det egna förberedelsearbetet och den nya utbildningens olika delar som man inbjudit externa experter

att genomföra. Även Göteborgs universitet har genomfört en omfattande serie utvärderingar.

Kursvärderingar

Det är bedömargruppens intryck att kursvärderingar är ett regelmässigt inslag i lärarprogrammet på samtliga lärosäten. Sådana utvärderingar sker efter avslutad delkurs, kurs eller termin beroende på omständigheterna. De är i de flesta fall skriftliga, ofta webbaserade. Ett vanligt problem är att få studenter att delta i utvärderingarna; åtgärder för att stimulera till deltagande varierar kraftigt och tycks vara helt beroende av lärare/kursledning.

Kursutvärderingar tycks oftast ske rutinmässigt efter kursens genomförande men resultatet eller eventuella åtgärder diskuteras av praktiska skäl sällan med den grupp som genomfört kursvärderingen. På så sätt får lärarstudenterna inte så mycket information om kvaliteten i utvärderingen eller om utvärderingars och olika utvärderingscyklars möjligheter som kvalitetsverktyg.

Halvtidsutvärderingar inom längre kurser eller kursmoment tycks däremot vara ovanliga. Detta är enligt bedömargruppen olyckligt eftersom studenterna då sällan själva får uppleva förbättringar som de själva föreslagit och känt behov av. I förekommande fall sker det sporadiskt, ofta informellt och är helt upp till kursläraren.

Återkoppling av resultaten av utvärderingar är relevant för två olika studentgrupper: dels de studenter som genomfört kursen och utvärderat den, dels de studenter som precis skall läsa samma kurs. I båda fallen kan utvärderingen återkopplas med fokus på två aspekter: dels de svar som lämnats i utvärderingen, dels en presentation av de åtgärder man vidtagit som ett resultat av dessa svar. På många lärosäten tycks den systematiska återkopplingen vara eftersatt. Vanligast är att de studenter som genomgått kursen får en sammanställning av svaren i utvärderingen. Däremot skiljer sig metoderna att förmedla denna information vidare, stundom kan informationen vara ganska svår att hitta. De lärosäten som introducerat någon form av datoriserad utvärdering har naturligtvis möjligheten att återkoppla "automatiskt" via webbsidor eller e-post. Mitthögskolan och Borås kan framhållas som positiva exempel; där tycks studenter i varje ny kursomgång systematiskt få veta vilka åtgärder som vidtagits som konsekvens av den senaste utvärderingen.

Studenternas medverkan och delaktighet

Studenternas medverkan och delaktighet i utbildningen är viktiga kvalitetsaspekter. Kursvärderingar och återkoppling av dessa är obligatoriska i högskolan. Lika viktigt är att studenternas samlade värderingar av hela utbildningen efterfrågas. Studenternas delaktighet skall inte inskränkas till att svara på olika typer av utvärderingar. Medverkan och delaktighet avser framför allt inflytande och delaktighet i beslut och planering av utbildningen och undervisningen. För att detta skall fungera måste studenternas möjligheter att delta aktivt i beslutsprocesserna bevakas.

För studenterna i lärarprogrammet tillkommer, som tidigare nämnts, ytterligare en aspekt. Ett väl fungerande system för studentmedverkan och delaktighet har en ren modellfunktion för blivande lärare som skall medverka i att utveckla elevinflytande och elevdemokrati i skolan.

Det är med både förvåning och besvikelse som bedömargruppen kunnat konstatera att det studentfackliga arbetet inte tycks fungera inom lärarutbildningen. Vid några av platsbesöken har antalet studenter som kommit till de schemalagda mötena med beredningsgruppen varit betydligt lägre än det antal som gruppen förväntat sig att träffa. En rad goda skäl har förts fram, t.ex. att studenterna varit ute på VFU, haft tentamensperiod m.m. – men kvar står intrycket av bristande kontinuitet och intensitet i det studentfackliga arbetet.

Studenter har i regel det antal platser i formella organ som regelverket kräver. Däremot kan antalet platser som faktiskt är tillsatta variera. Många självvärderingar framhåller hur lärarstudenter mer än andra är svåra att rekrytera till studentfackliga uppdrag. Utbildningsledningarna och studentkårerna tycks i de allra flesta fall inte heller ha någon handlingsplan för att tillsätta vakanta platser. Karlstad är ett motexempel – där erbjuder man symbolisk ekonomisk kompensation till studentrepresentanter för att delta på vissa möten.

På flera ställen tycks lärosätets organisation vara oklar för studenterna – de vet helt enkelt inte vilka formella organ som finns, vad de gör, eller var det finns möjligheter för studenter att påverka.

Att lärarstudenter tycks vara svårare att engagera än andra studenter kan bland annat ha sin orsak i den något högre medelåldern bland dessa studenter. Många lärarstuderande har familjer, och inte tid för sådana uppdrag. Det är också vanligt att lärarstuderande förvärvsarbetar vid sidan av sina heltidsstudier. På många lärosäten för studenterna dessutom en relativt nomadiserande tillvaro, där man inte hör hemma på en särskild

institution, utan i ett program. Detta gäller särskilt på de större enheterna, t.ex. Göteborg och Stockholm.

Att studenternas individuella valfrihet har drivits så långt den har inom vissa – större – lärarutbildningsenheter bidrar också till att försvåra och försvaga det studentfackliga arbetet. Det är svårt att företräda olika kategorier av studenter om man fysiskt nästan aldrig träffar dem.

Eftersom det studentfackliga arbetet tycks vara speciellt svårt att upprätta och uppehålla inom lärarutbildningen är det, enligt bedömaregruppen, nödvändigt att se över vilka medel som kan finnas för att underlätta processen. Återkoppling är ett sådant medel: att få se frukten av sitt utvärderingsarbete kan möjligtvis sporra till framtida insatser. Åtgärder för att stärka studentinflytandet hamnar ofta långt ner på prioriteringslistan. Ett positivt exempel som kan framhållas är Mitthögskolan – där en satsning på mottagandet av nya studenter fick käraktiviteten att skjuta i höjden även bland lärarstudenter.

Det särskilda organets inplacering och förankring i universitetsorganisationen skapar speciella svårigheter för studenterna att aktivt delta i organets arbete och att vara väl förberedda och väl förankrade inför organets möten. I ett institutionsövergripande program som lärarprogrammet finns en risk att de väsentliga programgemensamma frågorna inte diskuteras på respektive institution, utan bara i det särskilda organet där besluten tas. Detta försvårar för studenterna, som har svårt att överblicka hela utbildningen, att ta aktiv del i organets arbete.

Det är bedömaregruppens absoluta mening att det på varje lärosäte måste tillskapas ett forum för studentmedverkan inom lärarprogrammet och att insatser kan behövas från ledningens sida för att bibehålla/utveckla och stärka detta forum.

Sammanfattande kommentarer

Att bedöma kvaliteten i en utbildning av lärarutbildningens art låter sig egentligen inte göras förrän studenterna gått igenom hela utbildningen och yrkeskompetensen är prövad i verksamheten. Att bedöma utbildningens kvalitet (t.ex. med avseende på ”högskolemässighet”) är också, som vi diskuterat i kapitlet *Bedömaregruppens arbete*, vanskligt när ett så pass väsentligt underlag som studenternas examensarbeten saknas som underlag.

Självvärderingar och platsbesök, liksom de olika kartläggningar vi själva genomfört respektive haft tillgång till indikerar dock en hel del förhållanden som får återverkningar på kvaliteten. Studenterna har svårt att hitta

den röda tråden och utbildningens olika delar framstår inte som logiska i förhållande till varandra.

Lärosätenas frihet att utforma utbildningen, studenternas stora frihet att välja mellan olika utbildningsmoment och utbildningens lösa struktur medför att många för den gemensamma lärarkunskapen väsentliga element inte blir behandlade i samtliga studenters utbildning. Variationen mellan lärosätena är betydande, både i styrdokumenterna (kursplanerna) och i studenternas uppfattningar om vad som behandlats i undervisningen.

Utbildningen har genom sin tvärfakultets- och tvärvetenskapliga uppbyggnad en unik ställning inom högskolan. Detta ställer krav på väl genomtänkta insatser för att på olika sätt utveckla, säkra och följa upp kvaliteten i utbildningen och att få dessa insatser samordnade. För sådana insatser har ännu inte rutiner utvecklats mer än på ett fåtal lärosäten.

Slutsatser och rekommendationer

I denna rapport och i de lärosätesbeskrivningar som ges i rapport 2 har bedömargruppen förmedlat sina intryck och bedömningar av den nya lärarutbildningen. I detta avslutande kapitel skall gruppens huvudintryck summeras och några rekommendationer för den fortsatta utvecklingen formuleras. En reservation måste dock läggas in: En utvärdering är i någon mening historisk. Den förmedlar intryck från ett skede som redan är passerat och bygger på underlag som redan kan ha blivit inaktuellt när slutrapporten publiceras. Detta gäller i högsta grad för denna utvärdering. Den nya lärarutbildningen befinner sig fortfarande i en fas när visioner skall omsättas i verklighet och då invanda arbetsuppgifter skall omdefinieras och rutiner omprövas. Vad utvärderingen kan bistå med är att synliggöra mer eller mindre allvarliga problem och dysfunktioner. En del tycks vara generella för alla lärosäten och kan pocka på åtgärder av strukturell och organisatorisk art, andra är specifika för ett visst lärosäte och kan då ge incitament till diskussion och omprövning inom lärosätet. Även om det ligger i ett utvärderingsuppdrags natur att vara observant på avvikelser från ett förväntat resultat, så är vår förhoppning att denna utvärdering skall kunna ge konstruktiv hjälp till fortsatt utveckling av den nya lärarutbildningen.

Nya utmaningar

Rapporten inleddes med konstaterandet att lärarutbildningen – i första hand grundskollärarutbildningen – under många årtionden varit föremål för utredningar och utvärderingar som underlag för olika förslag till genomgripande reformer och förändringar av varierande omfattning. En stor utmaning ända sedan slutet av 1980-talet har varit att i en gemensam utbildning för blivande grundskollärare förena folkskollärarutbildningens seminarietradition med ämneslärarutbildningens universitetstradition och att skapa ett för alla grundskollärare gemensamt förhållningssätt till lärarbetet i grundskolan. En annan utmaning har varit att inom ramen för en högskoleutbildning förena och integrera så skilda element som teoretiska ämnesstudier, som skall vila på vetenskaplig grund och ha tydlig forskningsanknytning, med en praktisk yrkesträning i den kommunala

skolverksamheten. Erfarenheterna ända sedan 1988, då den nya grundskollärarytbildningen startade, har med stor tydlighet visat att utmaningarna varit stora och endast delvis kunnat hanteras på ett lyckosamt sätt. Kritiken mot utbildningen har varit stark, både från lärarstudenter, skolväsendet och från politiskt håll. Utbildningen har kritiserats för att vara alltför teoretisk, alltför praktisk, alltför akademisk, alltför normativt föreskrivande och – inte minst – alltför splittrad. Som förmildrande omständigheter har olika strukturella och organisatoriska förhållanden förts fram: en låg andel forskarutbildade lärare, låga förkunskapskrav för studenterna, en akademisk organisationsstruktur som inte passat för lärarytbildningen m.m.

Den reform som trädde i kraft 2001 representerar ett nytt försök att komma till rätta med de tidigare utmaningarna och identifierade tillkorkommandena inom framför allt grundskollärarytbildningen, samtidigt som reformen i sig också formulerar nya utmaningar: Inte mindre än åtta olika lärarytbildningar har nu förts samman i en programutbildning och skall ge en gemensam förberedelse för centrala lärarfunktioner. En vetenskaplig grund skall ge de blivande lärarna en bas för professionell reflektion, programmet skall förbereda för både yrkesverksamhet och forskarutbildning och forskning. Ämnesdidaktik skall slå en brygga mellan ämnesstudier och undervisningsarbete. Tvärvetenskapliga studier skall fungera som komplement till traditionella ämnesstudier och ge blivande lärare en beredskap att kunna arbeta på ett okonventionellt sätt med skolans kunskapsstoff osv.

En hektisk implementeringsfas

Den nya lärarytbildningen har tagit form genom ett omfattande planeringsarbete under extremt kort tid. De första åren med den nya utbildningen har präglats av snabba beslut och snabba förändringar. ”Båten har byggts samtidigt som den riggats och seglats” har varit en metafor som bedömargruppen mött på många lärosäten i olika varianter. Självvärderingar, olika typer av underlagsmaterial (kursplaner, litteraturlistor, interna och externa utredningar och utvärderingar) liksom platsbesök har givit vittnesbörd om att både bygge och seglats genomförts i ett stormigt hav, med oklar befälsordning och föga samtränad besättning och med passagerare som flyttat runt i båten hela tiden.

Trots dessa svårigheter är det med stor lojalitet mot reformen och dess bakomliggande intentioner som lärosätena försökt att skapa en i grunden ny och kvalitetshöjd lärarytbildning, samtidigt som man också för sina re-

dan antagna studenter genomfört den gamla utbildningen och detta utan att några av de strukturella förutsättningarna för att ge utbildningen förändrats till det bättre. Många lärarutbildare har pekat på positiva effekter inom lärosätet: Lärarutbildningens ställning inom lärosätet har förbättrats avsevärt. Behovet av samordning inom AUO och mellan AUO och inriktningar har fört lärarutbildare från olika ämnesområden och institutioner närmare varandra. Detsamma har gällt för examensarbete och kraven på förstärkning av de ämnesdidaktiska inslagen. Samtidigt kan dock konstateras att en hel del problem återstår att lösa.

Den korta tid som stod till buds mellan riksdagsbeslut och antagning av den första kullen studenter bidrog säkert till att de tvingande organisatoriska frågorna om utbildningsområden, poängfördelning m.m. kom att prioriteras framför de mer djupgående frågorna om övergripande målsättning och verksamhetsidé, vad den gemensamma lärarkunskapen egentligen innefattar och vad det egentligen innebär att utbildningen skall vila på vetenskaplig grund. Vilken vetenskaplig grund, och vems grund som skall komma i första hand i en utbildning som skall vara hela universitetets angelägenhet, är exempel på frågor, som kräver en mycket grundligare bearbetning än vad som gavs möjligheter till under den korta planeringstiden. För de innehållsiga frågorna kom LUK:s betänkande och propositionens text att fungera som ett slags föreskrivande ”läroplaner” och rättesnören eftersom examensordningens målformuleringar blev fastställda långt efter det att planeringsarbetet påbörjats.

Bedömargruppen har noterat ett närmast paradoxalt förhållande: Ju större och mer resursstarkt ett lärosäte är, desto svårare tycks det – med några enstaka undantag – ha varit att på så extremt kort tid få hela programmet att fungera med avseende på progression, samverkan och integration mellan olika delar, fungerande samspel mellan de lärosätetsförlagda delarna och den verksamhetsförlagda delen, samsyn med avseende på den vetenskapliga grunden, kravnivå osv. Ur studenternas perspektiv har det stora utbudet vid de större lärosätena närmast fungerat som en öppen marknad av studiemöjligheter – samtidigt som den enskilda studenten har lämnats ganska ensam på denna marknad. Många funktionärer av olika slag har varit inblandade i att planera utbildningens olika delar och att genomföra undervisningen på sina egna delar. Att samtidigt vara lyhörd för studenternas behov av återkoppling, rådgivning och allmänt stöd har det inte alltid funnits tid och ork för. Den forcerade starten medförde att många studenter kommit i kläm. Studenterna har mött en utbildning som de inte förstått logiken i och inte heller fått speciellt mycket vägledning

för att förstå. Vissa centrala delar av utbildningen, t.ex. AUO och förberedelserna för examensarbetet, har inte alls appellerat till deras uppfattning om vad som behövs för att bli en bra lärare. De har därför inte heller känt sig utmanade.

De mindre lärosätena med sina betydligt mer begränsade resurser i form av forskarutbildare lärare, möjligheter till anknytning till forskning, ett förhållandevis snävt utbud av inriktningar och specialiseringar, har haft lättare att erbjuda förtroendeskapande miljöer med korta kommunikationsvägar inom lärosätet och mellan lärosäten och kommunernas skolverksamheter med arbetslag och lärare.

De stora lärosätena har alltså ställts inför betydligt mer komplicerade planeringsuppgifter i initialskedet än de mindre lärosätena för att programmet skall kunna bli ett välfungerande system med god genomlysning. Vad vi inte vet är hur utbildningarna kommer att se ut om ett par år – om de större lärosätena då har bemästrat sina igångsättningsproblem eller om problemen är för svåra för att över huvud taget kunna bemästras i deras otympliga organisationer och därmed förblir konstanta – och om de mindre miljöernas initiala entusiasm kommer att svalna om det visar sig att miljöerna är alltför små och sårbara för att en kvalitetsmässigt gedigen och varaktig utbildning skall kunna garanteras.

Mycket av den tidigare problembilden var färgad av förhållandena inom grundskollärarytbildningen, framför allt vid de stora lärosätena, medan andra lärarutbildningar fungerade förhållandevis bra. Nu har dessa andra utbildningar, t.ex. förskolläraryt- och fritidspedagogutbildningarna, musikhärlärarytbildningen, bildlärarytbildningen och idrottslärarytbildningen, förts samman i den nya lärarytbildningen och då också tvingats modifiera sig utifrån en problembild som egentligen inte speglade dessa utbildningars förhållanden.

Utvärderingen har genomförts mitt i en pågående implementeringsprocess. Vad bedömggruppen sett är en kraftig rörelse – men det är svårt att sia om hur utbildningen kommer att gestalta sig när den hittat sin form. Lärosätena har fått en stor frihet att utforma utbildningen utifrån lokala intressen, förutsättningar och behov – och har också utnyttjat detta handlingsutrymme. Det finns en stor variation när det gäller hur reformens tvingande förordningar omsatts i lokala programstrukturer. De lokala utformningarna av lärarytprogrammet skiljer sig anmärkningsvärt mycket från varandra. Skolväsendet kommer att ta emot lärare som kommer att ha högst varierande kompetensprofiler – kanske långt mer än vad som av-

sågs när behovet av en flexibel lärarresurs för skolan och möjligheten till valfrihet för den enskilde studenten fördes fram.

Under platsbesöken har bedömargruppen noterat att det även är stor variation i studenternas uppfattningar om enskilda inslag (t.ex. AUO, VFU, examensarbetet) mellan lärosäten och mellan inriktningar – men också mellan studenter i samma grupp. Om undervisningen uppfattas som värdefull eller ej för en enskild lärarstudent är beroende av ett invecklat samspel mellan yttre förutsättningar, lärarutbildarnas kompetens och kvalifikationer och studenternas tidigare erfarenheter och egen studiemotivation. Det går inte att dra alla utbildningsvarianter, alla lärosäten, alla lärarutbildare och alla studenter över en kam och ge en enda bild av och ett enda ”betyg” på den nya utbildningen. Det finns emellertid i den nya utbildningens konstruktion och genomförande flera komponenter som bedömargruppen vill peka ut som problematiska och som bör uppmärksammas i den regelmässiga uppföljning som skall göras av Högskoleverket om tre år. Några inslag i reformen bör enligt bedömargruppens mening redan nu bli föremål för åtgärd i en eller annan form.

Rekommendationer

Styrning, ledning och administration

På flera lärosäten har mycket av den gamla ledningsstrukturen och administrationen brutits upp vilket lett till förskjutningar i inflytande och ”makt” mellan olika centrala funktionärer och mellan olika institutioner/arbetsenheter. Ansvaret har i flera fall blivit otydligt och kommunikationen mellan olika aktörer tycks fungera dåligt. Det har varit svårt att på ett meningsfullt sätt foga in det nya lokala styrorganet i en redan etablerad institutions- och nämndstruktur.

Flertalet av de särskilda organen tycks inte leva upp till reformens förväntningar och högskoleförordningens reglering – men svagheter framträder på olika sätt. Det kan röra sig om bristande legitimitet inom lärosätet, för svag beslutskraft gentemot institutionerna, bristande administrativa resurser för beredning av ärenden osv.

Högskoleverket

- bör inom ramen för sin tillsyn granska vilka befogenheter de särskilda organen har och vilket samlat ansvar för lärarutbildningen och forsk-

ning och forskarutbildning i anslutning till denna som de har möjligheter att utöva inom sina respektive organisationer.

Varje lärosäte

- bör se över det särskilda organets inplacering i lärosätets organisation, dess beslutsbefogenheter och kansliresurser för beredning av ärenden. Även delegationsordningen för det särskilda organet och andra berörda nämnder och institutioner bör granskas i syfte att klargöra beslutsansvar, exekutivt ansvar samt utvärderings- och uppföljningsansvar.

Utbudet av inriktningar

Lärosätena erbjuder, tagna tillsammans, ett mycket rikt utbud av inriktningar och specialiseringar, även om flera lärosäten av ekonomiska skäl och kvalitets-skäl redan börjat reducera sina utbud. Trots detta tycks vissa verksamhetsområden vara i det närmaste bortglömda, t.ex. vuxenpedagogisk förberedelse. En genomgång av samtliga lärosätetexter visar på tydliga preferenser i studenternas val: få sökande till ingångar som förbereder för förskole- och fritidspedagogisk verksamheter och högt söktryck till inriktningar som förbereder för lärarinsatser inom idrott och hälsa.

Högskoleverket

- bör följa utvecklingen när det gäller lärosätenas utbud och studenternas val av ingångar, inriktningar och specialiseringar för att kunna ge en samlad nationell bild av kommande lärarresurser och kompetensprofiler för olika verksamhetsområden.

Inför reformen gavs en generell examensrätt till alla lärosäten som då hade någon form av lärarutbildning. Det innebar att lärosäten som tidigare enbart haft t.ex. förskolläro- och fritidspedagogutbildning nu har utvidgat sitt utbud till att omfatta även utbildning mot grundskolans tidigare år eller mot gymnasieskolan, trots att ämneskompetensen i en del fall är så pass svag att lärosätena antagligen ej skulle beviljats någon examensrätt om de ansökt om detta nu. Det är en stor utmaning för dessa lärosäten att förvalta sin examensrätt på ett klokt sätt.

Dessa lärosäten samt övriga lärosäten med ojämn lärarkompetens

- bör kritiskt pröva sina förutsättningar att svara mot kraven på god kvalitet i lärarprogrammet och anpassa sitt utbud därefter. Dessa läro-

säten bör även pröva möjligheterna att genom samverkan med andra lärosäten förstärka lärarkompetensen i det utbud man ger.

Lärarprogrammets uppbyggnad och innehåll

Utvecklandet av en gemensam lärarkunskap, som bygger på en genomarbetad och ”smält” grund av forskningsbaserade teorier och beprövad erfarenhet, är en av de bärande idéerna i reformen. Det är i första hand AUO med sina inslag av VFU som ansvarar för att denna gemensamma lärarkunskap utvecklas. Ansvaret delas av många inblandade, som utifrån sina olika disciplintillhörigheter även skall realisera tvärvetenskapliga studier, integration mellan AUO och inriktningarna samt skapa konsensus om vad som är relevant kunskapsbas och vetenskaplig grund. Reformdokumenten (dvs. betänkanden och propositioner) har inte primärt utformats för att användas som underlag för den innehållsliga utformningen av lärarprogrammet. Vad som behövs är fördjupad analys av vad det nya läraruppdraget innebär och vad den gemensamma lärarkunskapen inrymmer. Det behövs också en fördjupad inventering av för den gemensamma lärarkunskapen centrala kunskapsområden.

I den nya lärarutbildningen har lärarutbildningen genom konstruktionen med inriktningar och specialiseringar i högre grad än tidigare blivit ”hela universitetets angelägenhet”. Många framhåller att lärarutbildningens status höjts. Flera lärarutbildare har samtidigt i självvärderingar och under platsbesöken hävdade att tiden för ämnesförkovran minskat avsevärt när ämnesstudierna nu skall kombineras med VFU och didaktisk reflektion. För studenter som valt en inriktning mot gymnasiet tillkommer ett problem: delar av VFU kan komma så tidigt i inriktningsstudierna att studenterna har alltför dålig ämnesteoritisk grund för att kunna pröva sig själva i reella undervisningsuppgifter.

De mindre lärosätena har överlag lyckats väl med sin VFU. Lärarna från högskolan gör VFU-besök och de lokala lärarutbildarna i VFU är stimulerade av den handledarutbildning och de fortbildningskurser och seminarier m.m. som de erbjuds. Även deltagande i lokalt skolutvecklingsarbete har setts som ett sätt att etablera en ömsesidighet i kontakten mellan högskola och skolväsende. De stora lärosätena har överlag haft betydande problem med att få till stånd en fungerande organisation för sin VFU. Ett tidigare system som byggde på personliga kontakter mellan lärare i skolan och lärosätet har brutits upp och något nytt fungerande system har ännu inte utvecklats. Informationsvägarna har blivit långa och opersonliga inom både lärosätet och de olika kommunerna som är inblandade. Lärarutbild-

ningen förfogar inte över praktiken på samma sätt som tidigare. De största svårigheterna tycks dock nu vara överståndna – en fungerande organisation för VFU börjar växa fram. För många studenter framstår VFU som den mest trovärdiga delen av hela utbildningen.

Högskoleverket

- bör föreslå regeringen att överväga en förändring av högskoleförordningens examensordning för lärarutbildningen så att bestämmelserna om innehållet i AUO speglar hela förskolans, grundskolans och gymnasieskolans hela verksamheter.
- bör – med utgångspunkt tagen i det underlag som denna utvärdering gett initiera en förutsättningslös diskussion av förtjänster och brister med olika modeller för AUO:s utformning och innehåll.
Bl.a. bör de tvärvetenskapliga studiernas yrkesmässiga relevans granskas.
- bör pröva inom vilka gränser det är tillåtet för lärosätena att omfördela poäng mellan olika utbildningsområden och mellan olika delar av AUO.
- bör, eventuellt i samråd med Kommunförbundet, genomföra en kartläggning av vilka organisatoriska och ekonomiska lösningar av VFU som lärosätena arbetat fram tillsammans med ”sina” kommuner och inventera positiva och negativa erfarenheter av olika modeller. Även olika former för samverkan mellan lärarutbildning och regionala och kommunala skolutvecklingsverksamheter bör inventeras i syfte att finna goda modeller.

Lärosätena

- bör initiera en analys av examensordningens målbeskrivning och kontroll av att målen behandlas i kursplaner och i undervisningen.
- bör skapa arenor för samråd inom lärosätet och med fältet i syfte att säkra att centrala kunskapsområden blir behandlade och att progressionen i studenternas utbildning blir bevakad.
- bör skapa uppföljningsrutiner som gör att man vet sig ha grund för att i examensbevisen intyga att den studerande uppfyller examensordningens bestämmelser.
- bör försäkra sig om att det av examensbevisen framgår att, och på vilket sätt, examensordningens bestämmelser är uppfyllda för varje enskild student. I examensbevisen skall lärosätets uppläggning av utbildningen framgå tydligt.

Utbildningens sammanhang som en professionsutbildning

Införandet av VFU som del av både AUO och inriktningarna, har ställt lärosäten, kommuner och skolor inför stora organisatoriska problem. Dessa måste lösas, och lärosäten och kommuner kan behöva stöd för detta arbete. De organisatoriska problemen får dock inte dölja att det för utbildningen fundamentala problemet är utifrån vilka föreställningar om en önskvärd relation mellan teori och praxis som samspelet mellan högskoleförlagd utbildning och VFU utformas inom de olika utbildningsområdena, och hur de olika utbildningsområdena kan samverka i att ge en progression mot en lärarprofessionalitet.

Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté

- bör initiera forskning om relationen mellan teori och praxis i lärarutbildningen (och i komparativt syfte även i andra professionsutbildningar).

Lärosätena

- bör utveckla sina utbildningsplaner och sina uppdrag till (fakulteter och) institutioner så att intentionerna med sammanhangen och samspelet mellan utbildningens olika delar förtydligas för alla inblandade
- bör på olika sätt utveckla formerna för att i utbildningen stödja att studentens förståelse av utbildningens sammanhang och lärarprofessionalism gradvis fördjupas
- bör initiera samtal och utvecklingsarbeten som kan medverka till att allt flera av de engagerade lärarna både vid högskolan och i skolorna blir införstådda med hur professionsutbildningen fungerar som en helhet.

Högskolemässigheten (forskningsanknytning, vetenskaplig grund, tillgången på forskarutbildade lärare)

Andelen forskarutbildade lärare i lärarutbildningen är låg. I detta avseende har reformen inte inneburit någon förändring i förhållande till tidigare lärarutbildningar. Detta slår hårt i en utbildning som förväntas kvalitetshöjas just med avseende på forskningsanknytning och examensarbete. Det finns inom lärarutbildningen ett spänningsförhållande mellan akademisk utbildning och yrkesutbildning som tycks bidra till att utbildningens forskningsförberedande inslag ibland inte uppfattas som trovärdiga bland studenterna. Forskningsanknytning tycks framför allt ta form genom upplevelser av deltagandet i en egen skrivprocess och i

eget tillämpande av forskningsmetoder. Forskningen som en teknisk och instrumentell process ägnas mer utrymme och uppmärksamhet än forskningen som en nyfikenhetsdriven kollektiv kunskapsgenererande process. Studenterna kommer alltför sällan i kontakt med pågående forskning och introduceras inte heller till att ta del av den ackumulerade kunskap som forskning genererat.

Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté

- bör tillsammans med Högskoleverket initiera en diskussion om hur *olika* vetenskapliga perspektiv och forskningstraditioner på olika sätt kan stimuleras att bidra till lärarutbildningens forskningsanknytning och till utvecklandet av forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildningen
- bör med denna utvärdering – samt de uppföljningar och utvärderingar som görs av Utbildningsvetenskapliga kommitténs arbete – som grund inventera och analysera hur de olika vetenskapliga perspektiven och forskningsorienteringarna inom lärarutbildningen bidrar i förandet av lärarutbildningens vetenskapliga grund
- bör fortsätta satsningen på att stärka grundforskning om lärande i olika ämnen och discipliner (ämnesdidaktisk forskning), liksom satsningen på att utveckla former för praxisnära forskning.

Lärosätena

- bör kritiskt granska hur forskningsanknytningen framträder i lärarutbildningen och vilka förhållningssätt till forskning som studenterna introduceras till och vilka de blir förtrogna med.

Examensarbetena

Ett kritiskt inslag i sammanhanget är examensarbetena. I en utbildning där andelen lärare med genomgången forskarutbildning är låg blir införandet av ett 10 poängs självständigt arbete (på förmodad C-nivå) en mycket påtaglig resurs- och kompetenskrävande uppgift som under de närmaste åren kommer att öka i omfattning tills programmet är genomfört i sin helhet, dvs. samtliga lärarstudenter inom programmet följer den nya utbildningen. Då kommer behovet av kvalificerade examinatorer och handledare att bli mycket stort.

Högskoleverket

- bör inom ramen för sitt utvärderings- och tillsynsansvar genomföra en granskning av examensarbetena med avseende på formell nivå (B- eller C-nivå) och med avseende på kvalitet. Mot bakgrund av de omvittnade svårigheterna för flertalet lärosäten att engagera kvalificerade handledare – och även examinatorer – som själva har akademiska studier på C-nivå är det angeläget att en nationell granskning av det självständiga examensarbetet kommer till stånd.

Inom varje lärosäte

- bör ett examiners- och handledarkollegium (motsvarande) inrättas bland annat med uppgift att svara för granskning av examensarbetenas nivå och kvalitet. Sådana kollegier kan, gärna i samverkan med motsvarande kollegier på andra lärosäten, genomföra peer review-granskningar i syfte att kvalitetssäkra examensarbetet³⁹.

Studenternas eget ansvarstagande

Studenternas eget ansvarstagande är en grundläggande tanke i reformen. Utbildningens upplägg förutsätter att varje student tar olika typer av ansvar: Studenten skall själv söka finna en mening med studierna och ej bara vänta på att allt skall serveras på ett enkelt sätt, dvs. som student måste man själv aktivt söka kunskap och information om vilken kunskap som erbjuds. Som student måste man själv tänka igenom vilka ämneskombinationer man väljer och hur dessa kan komma att fungera i skolan. Flexibilitet och valfrihet är positivt laddade ord för både studenter och för kommande arbetsgivare – men konsekvenserna av en långt driven valfrihet bör övervägas. För att studenterna skall kunna ta det förväntade ansvaret för utbildningen måste utbildningen i sin helhet vara överblickbar och ”genomskinlig”.

Jämfört med merparten programutbildningar inom högskolan är kraven för antagning till lärarutbildningen generellt sett ganska låga. Variationen mellan studenterna med avseende på förkunskaper och studievana är stor inom programmet. I strävandena att göra utbildningen högskolemässig har troligen studenternas beredskap att ta ansvar för den egna progressio-

39 För metoddiskussion se t.ex. Karl-Axel Nilsson (2003): Enklare och nyttigare? Om metoder för ämnes- och programvärderingar. Högskoleverkets rapportserie 2003:17 R.
Kjell Härnqvist (1999): En akademisk fråga – En ESO-rapport om ranking av C-uppsatser. Ds 1999:65.

nen genom egna val och genom examinationsformer med liten tonvikt på formell kunskapskontroll överskattats medan behovet av stöd och vägledning underskattats.

Övergången från programstruktur till kursstruktur enligt en tillvalsmo-
dell skapar uppenbara svårigheter både för studenterna och deras lärare att
åstadkomma progression och ta ansvar för att den verkligen framskrider.

Lärosätena

- bör se över och om möjligt förstärka studievägsledarfunktionen. In-
satsen måste också göras för att erbjuda studenterna överblick och
sammanhang i utbildningen
- bör inventera sina ”verktyg”⁴⁰ för att ge studenterna återkoppling på
utfört arbete och för dokumentering av progressionen. Mentorssystem
bör prövas.

Läro-utbildningen i andra länder

Högskoleverket

- bör låta genomföra en översikt över läro-utbildningen i andra länder
med avseende på förberedelser för framtida verksamhetsområden, lä-
ro-utbildningens placering i – respektive relation till – det akademiska
systemet, utbildningsideologisk/filosofisk inriktning, förkunskapskrav
och läro-utbildarnas kompetensnivå, utbildningens uppläggning och
innehåll, den praktiska utbildningens placering och funktion i förhål-
lande till teoretiska studier osv.

40 T.ex. portfolior och paper.

