



Den nye lærarutbildningen i Sverige – beskrivning och några kritiska kommentarer

Göran Brante Universtitetsadjunkt i pedagogik *Institutionen för beteendevetenskap*,
Högskolan i Kristianstad, goran.brante@bet.hkr.se

I Sverige er læreruddannelsen forskningsbaseret og udgør almenpædagogikken grundelementet i uddannelsen, dog således at pædagogikken og det dertil knyttede eksamensarbejde er fælles for flere af læreruddannelserne, eksempelvis arbejder kommende gymnasielærere og folkeskolelærere sammen i eksamensprojekterne. Göran Brante, universitetsadjunkt i pedagogik ved Högskolan i Kristianstad beskriver indgående de svenske diskussioner om forholdet mellem professionalisme og forskning i de reformer af læreruddannelsen, der er blevet gennemført de sidste 2 år. Den svenske læreruddannelsen indeholder tre hoveddele: En AU-del (allmän utbildningsområde) er samfundsvidenskabeligt funderet og tværfaglig og vedrører problemstillinger, der gælder på tværs af fag i skolen, i uddannelsen og i samfundets syn på skolen og på opdragelse. Desuden en 'Inriktningsspecifik utbildningsområde' der nærmest svarer til en linjefaglig baggrundsviden. Endelig et specialområde, hvor den studerende kan 'profilere' sin professionskompetence ved studier, der går ind i særlige områder, som den studerende har fattet særlig interesse for gennem uddannelsen.

Inledning

Den seneste reformen av svensk lærarutbildning togs i april 2000, då förslagen i propositionen "En förnyad lärarutbildning" röstades igenom i Riksdagen (Regeringens proposition, 1999/2000:135). Reformen utvärderas för första gången innevarande år. Därför är det idag för tidigt att säga något säkert om resultatet av den. Det är dock möjligt att diskutera dels vilka utgångspunkter som fanns för reformen och dels hur diskussionerna kring den varit. I likhet med andra länder är skolan i Sverige föremål för omfattande diskussioner, vad gäller dess situation. Utgångspunkten har varit att det råder någon form av kris i skolan. En del av problemen handlar om lärarnas roll och situation i skolan. De diskussioner som förts har bland annat handlat om lärares sätt att sköta sitt uppdrag, vad som var problemen i den dåvarande lärarutbildningen samt hur skolan skall utvecklas i framtiden. Detta är tre områden med beröringspunkter till lärarutbildning som diskuteras närmare här. Utgångspunkten är lärares möjligheter att påverka och medverka i de förändringar som skolan är inblandad i. Ett övergripande problem är om läraryrket skall betraktas som en profession eller inte, och i linje med det i vilken mån lärare är utbildade för och kan medverka till skolans utveckling. Kopplat till dessa två första problemområden är i vad mån lärarutbildningen skall vara forskningsanknuten, både för att befrämja lärares kunskaper i de vetenskapliga utgångspunkterna för deras verksamhet, och för att samhället skall erhålla kunskaper om skolan och dess problematik från dem som är yrkesverksamma i skolan. Att lärarutbildningen



är en av de få möjligheter staten har kvar att styra skolsystemet med (Kallós, 1999) gör ju inte frågan mindre viktig. Inledningsvis presenteras här en beskrivning av den nya lärarutbildningen i Sverige, dess utgångspunkter och hur den skall bedrivas.

En ny lärarutbildning

Propositionen ger uttryck för ett sätt att se lärarutbildningen som en tydlig del av samhället (Regeringens proposition, 1999/2000:135). I denna diskuteras samhälleliga förändringar som globalisering, förvandlingen till ett mångkulturellt samhälle, det ökade informationsutbudet och den omvandling till kunskapssamhälle som Sverige genomgår. Budskapet är att utbildning är grunden för välfärd. Svensk skola kommunaliserades 1991, vilket innebär att rambeslut tas på central nivå. Direkta verksamhetsbeslut kring skolan tas på lokal nivå. Vi har fått en allmän förskola där alla från 4 års ålder har rätt till en plats och vi har en gymnasieskola där samtliga ungdomar får en gemensam utbildning i vissa ämnen. Dessa förändringar är utgångspunkter för ett resonemang som innebär att läraren har en viktig roll i samhället och att denna roll innebär mycket samarbete mellan olika personalkategorier inom skolan. I sin tur innebär det att man ansett att lärare behöver en gemensam kompetens. Propositionen presenterar ett resonemang kring vad som kännetecknar läraruppdraget i ett föränderligt samhälle. Här förs begrepp fram som livslångt lärande, utveckling mot förändring, lärande som social och pedagogisk process, samarbete med både elever och kolleger, goda kunskaper både i ämnen och ämnesområden, de kulturella värdenas betydelse, värdegrundens betydelse, lärmiljöns betydelse, ledarrollens betydelse, beslutsfattande om verksamheten, samarbete över alla gränser. Kontentan av detta resonemang blev att kravet på en ny lärarutbildning ställdes, som främst har fyra kännetecken: 1) en gemensam grundkompetens för alla lärare, 2) som ska vila på vetenskaplig grund, 3) innehålla en verksamhetsförlagd del och IT, 4) med sikte mot en kontinuerlig kunskapsutveckling (s. 5-12).

Den nya lärarutbildningen skall bestå av mellan 120 och 220 poäng. (I Sverige motsvarar 1 poäng en veckas utbildning och ett läsår består av 40 poäng.) Utbildningen skall ge behörighet till forskarutbildning. Därmed krävs att de studerande under utbildningstiden uppnår minst 60 poäng i det ämne som forskningen skall bedrivas i. Lärarutbildningen är indelad i tre integrerade utbildningsområden, vilka består av ett allmänt utbildningsområde (AU), ett utbildningsområde benämnt inriktning och ett utbildningsområde benämnt specialisering.

AU

Det allmänna utbildningsområdet kan sägas vara en pedagogiskt-samhällsvetenskaplig-humanistisk del av utbildningen. Denna del av utbildningen skall vara tvärvetenskaplig och innehålla tre centrala kunskapsområden. Det första kunskapsområdet består av pedagogiska frågor som rör problem kring lärande och undervisningsfrågor. Det andra kunskapsområdet har en psykologisk och sociologisk ansats på så sätt att kunskapsområdet hanterar frågor kring elevers och människors uppväxt- och livsvillkor. Det tredje centrala kunskapsområdet har en humanistisk-samhällsvetenskaplig inriktning och behandlar frågor om demokrati och värdegrund. Genom dessa tvärvetenskapliga studier skall de studerande få insikter i olika sätt att organisera och betrakta kunskap, likväl som förmåga att möta alla elever och förbereda samarbete med andra lärarkategorier än den egna, samt skapa en grogrund för ett ämnesövergripande arbetssätt. Inom AU möts de olika inriktningar som finns inom lärarutbildningen, även detta för att skapa en ökad förståelse för varandras situation och för en gemensam grund att samarbeta från. AU består av 60 poäng, varav minst 10 poäng skall vara verksamhetsförlagd.



Inriktningsområdet

Det inriktningsspecifika utbildningsområdet skall bestå av minst 40 poäng, varav minst 10 poäng verksamhetsförlagd utbildning. Inriktningarna föreslås innehållsmässigt bestå av fem olika varianter; traditionella ämnen; andra relevanta ämnen (exempel miljöhistoria, barn- och ungdomskunskap); tvärvetenskapliga områden; tematiska områden och slutligen unika kompetensområden för läraryrket, som t ex läs- och skrivinlärning. Inom inriktningsområdet är det ämnesspecifika studier som är grunden, men dessa skall också kopplas till pedagogiska och didaktiska aspekter, som till exempel betingelser för lärande respektive ämnesdidaktiska beaktanden.

Specialiseringsområdet

Lärare skall också ha en specialisering om minst 20 poäng. En specialisering kan bestå av tre olika varianter, dessa är; ämnesfördjupning; åldersspecifik specialisering och specialisering inom ett särskilt kunskapsområde. Detta är ett sätt att möjliggöra en profilering av sin yrkeskompetens. Specialiseringen kan således både vara en breddning och en fördjupning.

Verksamhetsförlagd del

Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen har som främsta mål att ge möjlighet till förtroghetskunskap om det kommande arbetet. Det handlar alltså om att få inblick i så många och så oförfälskade situationer som möjligt, samtidigt som förmågan till reflektion kring dessa situationer tränas. De 20 poängen verksamhetsförlagd tid genomförs dels i ett mer allmänt skolvardags perspektiv och dels knutet till den inriktning den studerande har.

Examensarbete

I utbildningen skall även ingå ett examensarbete om 10 poäng. Det två största förändringarna i lärarutbildningen är för det första att en stor del, upp till hälften av utbildningen, skall bedrivas tillsammans med andra lärarkategorier än den egna. Det innebär att vissa delar inom AU:s 60 poäng skall studerande, med mål att avlägga examen med inriktning mot olika åldrar/ämnen, samläsa. Alla, från fritidspedagoger till gymnasielärare, läser dessa poäng tillsammans. Inom AU skall alla lärarkategorier behandlas på samma sätt. För det andra skall utbildningen leda till behörighet att antas till forskarutbildning, vilket är något nytt för Sverige. Hur kan man då förstå denna nya lärarutbildnings förhållande till de tre frågor som poängterades i inledningen av artikeln, dvs. läraryrket som profession, forskningens roll i utbildningen och i vad mån utbildningen är skolutvecklingsorienterad.

En professionsinriktad lärarutbildning

I vad mån kan man påstå att den nya lärarutbildningen är professionsinriktad? De utgångspunkter som finns i propositionen är ganska tydliga på den punkten. Det slås fast att alla lärare skall ha gemensamma yrkeskunskaper, gemensam kompetens och en gemensam yrkesidentitet. Detta utgör lärarens professionella förmåga och de delar denna förmåga består av uttrycks som; ”kunskaper om lärande och lärprocesser”; ”omfatta arbete med måltolkning, kursplaner, utvärdering och organisation av lärprocesser”; ”analysera den pedagogiska verksamheten ur ett organisationsperspektiv”, ”att kunna möta andra grupper av elever än den man ursprungligen har utbildats för” (Regeringens proposition 1999/2000, s. 10). Dessutom skall lärare ha ämneskunskaper, kunskaper om IT, kunskaper om ledarskap och interaktion med mera. Ett gemensamt syfte är att förbereda barn för ett framtida globalt, mångkulturellt samhälle, där bland annat livslångt lärande och ett kritiskt förhållningssätt är väsentliga egenskaper. Propositionen specificerar dessutom vad den gemensamma kompetensen skall bestå av för kompetenser. Såväl kognitiva, kulturella, kommunikativa, kreativa, kritiska,



sociala och didaktiska kompetenser nämns. Samtidigt ger man ingen närmare definition av vad dessa kompetenser innebär. Genomgående finns en stark betoning på att utbildningen till lärare skall ha en förankring i förhållande till yrkesverksamma lärare genom de verksamhetsförlagda delarna i utbildningen. Genom möte och kommunikation med "den beprövade erfarenheten" skall professionskunskaperna förstärkas ytterligare. Propositionen uttrycker tydligt att läraryrket är en profession, men man ger den lokala utbildningsinstitutionen rätten att närmare precisera vad det innebär konkret i form av kursplaner och genomförande av de centrala intentionerna.

Vad innebär gemensam yrkesidentitet? Jämfört med tidigare utbildning är situationen ny, eftersom propositionen förordar gemensamma studier för alla lärarkategorier. Det borde därför vara dessa gemensamma studier som utgör kärnan för den gemensamma yrkesidentiteten. Lärares profession och professionalitet skulle alltså ligga i de ovan beskrivna kompetenserna och yrkeskunskaperna. Det som utgör professionalitet beskrivs ibland som de kunskaper ett yrke behärskar och som andra yrkeskategorier inte behärskar i motsvarande grad (Weiner & Kallós 2000). Carlgren & Marton (2000) menar att lärare inte längre säkert är bäst i sina ämnen. Det lärare då skulle ha, som inte andra har, är kunskaper och förmågor som inte handlar om kunskaper i de traditionella skolämnena i första hand. Det är i stället handhavandet av situationen i klassrummet som en lärandeprocess som riktar sig mot något framtida, relativt sett okänt. Uppgiften blir att problematisera *vad* de studerande ska lära, eftersom det är *vad* de studerande ska bli som är det viktiga. Något som Edwards (2001) menar leder till att den fråga som skall besvaras av lärarutbildning är: "what kinds of teachers do we need for what kinds of learners?" (s. 22).

En ytterligare fråga kring professionsdiskussionen är hur man traditionellt sett på läraryrket vad gäller gender. Weiner & Kallós (2000) diskuterar den genderekskillnad som kan märkas vad gäller de utgångspunkter man tar, där kvinnor ses mer som "educators" och mer naturligt omhändertagande än män, som istället använder sitt ämneskunnande som identitet. Kvinnor arbetar mot lägre åldrar och män mot äldre, där de kan se sig som experter i sina ämnen. Vidare menar Weiner & Kallós genom "blame-the-woman" ansatsen att läraryrket framställs som ett lågstatusyrke, samt att nödvändigheten av dess byråkratiska styrning beror på kvinnors utbredning i yrket. Ytterligare en kritisk faktor vad gäller lärares identitet är teknifieringen av arbetet (Edwards 2001; Wallin 2003; Biesta 2003) som får till följd att lärare av-professionaliseras och att fokus blir mer på att följa läroplanen än att vara kreativ, samarbetande och förstående vad gäller den komplexa skolsituation som de befinner sig i. Ahlström (1999) menar att lärare, liksom andra professionella, arbetar med icke-givna eller icke-färdigformulerade problem och därför "måste huvuduppgifterna för lärarutbildningen vara att förse blivande lärare med redskap för att utveckla egna undervisningsteorier" (s. 72). Enligt Ahlström (1999) sker detta bäst genom akademisering. Det går också att hävda att intentionerna i propositionen lutar åt samma håll. För att se vad detta innebär för lärares profession flyttas fokus till forskningens roll inom lärarutbildningen.

En forskningsorienterad lärarutbildning

Att propositionen (Regeringens proposition, 1999/2000:135) förordar en forskningsinriktad lärarutbildning råder det inte heller några tvivel om. All undervisning skall vila på en vetenskaplig grund, som ska löpa som en röd tråd genom hela utbildningen och alla dess delar. Det poängteras att det vetenskapliga förhållningssättet även skall prägla de verksamhetsförlagda delarna. Utbildningen skall "knyta an till aktuella forskningsresultat och befrämja ett vetenskapligt förhållningssätt hos studenterna" samt att "forskningen om lärande



och undervisning måste förstärkas kraftigt och få större betydelse i högskolans lärarutbildning” (s. 11). Propositionstexten gör tydligt att utbildningen skall vara forskningsbaserad, men även att de studerande inom lärarutbildningen skall medverka i högre grad än tidigare i utvecklingen av forskning kring lärarutbildning. Detta förstärks genom den utformning examensarbetet erhållit, som förvisso skall ge insikter som stödjer de studerande i deras kommande yrke, men som samtidigt skall ge behörighet till forskarstudier. Målet med utbildningen tycks vara tudelat; de studerande skall både få insikter om de olika perspektiv som används i det vetenskapliga samhället och kunskaper i användandet av någon eller några av dessa i praktiken.

De blivande lärarna skall vara forskarkompetenta. Vad ska då det leda till? Bland annat skall det leda till att lärare lär sig att teoretiskt granska sin egen praktik och sina pedagogiska beslut (Kansanen 1999; Edwards 2001). Forskningens roll är att vara en kritisk kraft som hjälper läraren att se möjligheter och konsekvenser av sitt handlande (Englund 2003; Wallin 2003). Kansanen (1999) menar att en forskande lärare ”kan stå emot modetrender och auktoriteter samt handla autonomt” (s. 62) och dessutom ”Att lära sig att begrunda sina beslut är vägen till det pedagogiska tänkandet” (s. 66). Men för att lärare skall kunna engagera sig i forskningsverksamhet krävs det att lärare med sådana ambitioner får stöd på sin arbetsplats. För att hjälpa skolor med detta föreslår Edwards (2001) att det skapas ”strong relationship between universities and schools and between researchers and teachers” (s. 27). Samtidigt måste vi vara medvetna om att det är skillnad på en forskare och en lärare (Kansanen 1999; Wallin 2003). Det finns inte en motsättning mellan teori och praktik, snarare tvärtom, eftersom de är varandras förutsättningar (Wallin 2003; Kroksmark 2003), men vi skall ändå akta oss för att få en alltför praktikbeskrivande forskning. ”Så kallad praktikinnehållande forskning innehåller betydande risker att bli huvudsakligen kortsiktig didaktisk metodforskning och teknologiskt dribblande”, (Ahlström 2003, s. 191). Forskning och utveckling har kraftiga beröringspunkter, så hur ser propositionen på skolutveckling för de studerande i den nya lärarutbildningen?

En skolutvecklingsinriktad lärarutbildning

I propositionen uttrycks det inte särskilt tydligt att lärarutbildningen skall leda till lärare som är utvecklingsinriktade. Helt kort nämns att lärarna är med i processer där ny kunskap utvecklas, för det är en förutsättning för att utveckla kvaliteten inom skolan. Detta kan närmast ses som en beskrivning av vikten av att lärare är medverkande i en forskande verksamhet, vilket diskuterats ovan. Samtidigt kan påpekas att alla de tre faktorerna som diskuteras i denna artikel kan sägas befinna sig i varandras närhet. Att utveckling och forskning har en nära koppling är väl ganska naturligt och det är också rimligt att påstå att dessa två faktorer kan kopplas till professionalitet. Även om det inte uttrycks explicit är det möjligt att påstå att propositionens andemening ger stöd åt en skolutvecklingsinriktad lärarutbildning.

Slutord

Att propositionstexten uttrycker något nytt vad gäller svenska lärarutbildningsvillkor är uppenbart och att förändringen har en framåtsträvande utgångspunkt går också att fastslå. I vad mån detta leder till en ”bättre” lärare är en svårare fråga, främst med tanke på problemet att definiera vad en bättre lärare är och i förhållande till vad. Risken med en sådan diskussion är att den blir alltför normativ. Ytterligare två problem ska helt kort omnämnas.



Det första gäller organiserandet av den nya lärarutbildningen. Traditionellt har lärarutbildningen, åtminstone på högskolorna, byggt på en seminarietradition alternativt att det funnits en konflikt mellan seminarietraditionen och universitetstraditionen. Om nu utbildningen skall akademiseras, kommer de olika arbetssätt som präglar seminariet respektive akademien att möta varandra genom de undervisande lärarna och de studerande inom de olika inriktningarna. Ett stort antal lärare vid lärarutbildningar är adjunkter och saknar därför bland annat forskarutbildning. Samtidigt skall dessa lärare planera och leda en utbildning som skall bygga på ett vetenskapligt förhållningssätt och som skall genomsyras av ett forskande arbetssätt. Tidigare har Carlgren (1996) diskuterat "bristen på teoretiskt djup" (s. 146) som hon menar har sin grund i mängden uppgifter och i normativitetskraven som råder på lärarutbildningen. Vidare pekar hon på "balkaniseringen" mellan de olika delarna (ämnesutbildning, metodik, pedagogik) av lärarutbildningen, där varje del endast intresserar sig för det egna och inte kommunicerar med varandra. Ahlström (1999) diskuterar den icke närvarande samsynen bland utbildarna på en lärarutbildning, och menar att "eftersom meningsskiljaktigheter inte diskuteras och analyseras, är det sannolikt att undervisningsmönster och uppfattningar om yrket, som studenterna bär med sig till utbildningen, snarare förstärks än blir ifrågasatta" (s. 85). I vad mån dessa aspekter leder till låg teorinivå eller har seminarietraditionen som bakgrund kan diskuteras. Att det framstår som ett möjligt problem i den nya lärarutbildningen är inget förvånansvärt antagande.

För det andra har det uppstått en diskussion kring vad det forskningsområde som skall vara grunden för den nya lärarutbildningen skall heta. De namn som diskuteras är utbildningsvetenskap, didaktik och pedagogiskt arbete. Intressant är att inte ens Utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet tycks kunna definiera begreppet utbildningsvetenskap, utan bjöd i stället in till en diskussion kring detta i september 2003. Diskussionen kring vad som skall gälla kommer säkerligen att fortsätta ett tag. Och även om sådana begreppsdiskussioner kan uppfattas som akademisk petighet och som revirstrider mellan forskarkollektiv (Kroksmark 2003) så behövs ett fastslående av detta forskningsområde för lärarutbildningen. Eller som Holmqvist (2003) uttrycker det: "Avsaknaden av ett tydligt huvudämne, och avsaknaden av en naturlig övergång från detta ämne till en forskarutbildning, löses inte enbart genom att ett allmänt utbildningsområde motsvarande 60 poäng inrättats i den nya lärarutbildningen" (s. 86). På Kristianstad Högskola tog Nämnden för utbildningsvetenskap (NU-nämnden, 2003) vid sitt sammanträde den 9 december 2003 beslutet att "det allmänna utbildningsområdets ämne är pedagogiskt arbete" (s. 4).

Till sist kan man tänka sig att det blir lika svårt för lärare vid lärarutbildningar på högskolor och universitet att förändra sin verksamhet och organiserandet av densamma som det tycks vara för lärare vid grundskolan och gymnasieskolan. Avslutningsvis finns således en viss farhåga kvar huruvida reformen implementeras på det sätt innehållet i besluten avsett, eller på det sätt som den tolkas av enskilda eller grupper av berörda lärare. Det återstår att se!

Referenser

- Ahlström, K-G. (1999). Vad erbjuds för kunskap i lärarutbildningen och vad tillägnar de studerande sig? I *Utbildning och demokrati*. Vol 8, Nr 2, 69-87.
- Biesta, G. (2003). Against learning - reclaiming a language for education in an age of learning. *In press*.
- Carlgren, I (1996). Lärarutbildningen som yrkesutbildning. I *Ds 1996:16, Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. (s. 111-155)



- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Edwards, A. (2001). The Role of Research and Scientifically-Based Knowledge in Teacher Education. Ur Erixon, P-O.; Frånberg, G-M.; Kallós, D. *The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union*. ENTEP, European Network on Teacher Education Policies.
- Englund, T. (2003). Pedagogiska reflektioner från utbildningsvetenskapens värld. I *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 8, Nr 3, 184-185.
- Holmqvist, M. (2003). Pedagogiskt arbete - ett tomrum fylls eller en ny splittring? I *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Nr 2, 75-87.
- Kallós, D. (1999). Recent Changes in Swedish Teacher Education. I *TNTEE Publications*, Vol 2, Nr 2, 165-174.
- Kansanen, P. (1999). Några aspekter på lärarens pedagogiska tänkande. I *Utbildning och demokrati*. Vol 8, Nr 2, 57-68.
- Kroksmark, T. (2003). Utbildningsvetenskap. En möjlighet att förvetenskapliga en civilisation. I *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 8, Nr 3, 193-202.
- NU-nämnden (2003). Sammanträde med Nämnden för utbildningsvetenskap, Högskolan Kristianstad, 2003-12-09, protokoll 8.
- Regeringens proposition 1999/2000:135*. (1999/2000) En förnyad lärarutbildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wallin, E. (2003). Pedagogisk forskning och lärarutbildning. Kan det vara en fråga om avprofessionalisering? I *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 8, Nr 3, 186-192.
- Weiner, G. & Kallós, D. (2000). *Positively Women. Professionalism and Practice in Teaching and Teacher Education*. Paper presented to the symposium "Teacher Education in Europe: Current Tendencies and Prospects in a Comparative Perspective", at AERA in New Orleans April 24-28 2000.