

EN 'FÖRBÄTTRAD LÄRARUTBILDNING' – MED PRAKTIKEN SOM GRUND

*Tomas Kroksmark
Professor emeritus*

INLEDNING

I den svenska Regeringsförklaringen av de 21 januari 2019 talas det om behovet av att “förbättra lärarutbildningen” (Lövén, 2019). Hur det ska gå till eller vilka delar som ska förbättras sägs det däremot inget om. På Riksdagens hemsida, under sökorden ’förbättra/d lärarutbildning/en’, finns emellertid 4.946 träffar (Sveriges Riksdag, 2019)¹. Det betyder att politiker och särskilt bland riksdagsledamöterna bor en stor ambition att förbättra lärarutbildningen. De två huvudteman som föreligger i dessa texter är att “lärarutbildningen är hårt kritiserad” och att den måste bli mera “attraktiv för nya studenter.” För övrigt är det sparsamt med konkreta politiska förslag rörande vilka förändringar som krävs och hur dessa ska genomföras.

Lärarutbildningsfrågan är tydligt politiserad. Det är genom utredningar initierade av politiker som förbättringsfrågorna huvudsakligen drivs. De fackliga organisationerna är mera återhållsamma då det gäller förslag till förbättringar av utbildningen till lärare. Någon forskning som tar ett helhetsperspektiv på lärarutbildningen finns knappast numera. Den politiska ambitionen tycks därmed vetenskapligt svagt underbyggd då det kommer till konkreta förslag om hur utbildningen kan göras bättre. Rent av så bra att den svarar mot de högt ställda krav, som samhället har på kunskapskvaliteter i

¹ I februari 2019.

skolan och att i en utbildningspraktik definiera läraryrket som en äkta profession. Lärarna som yrkeskår driver inte specifikt frågor som har sin spets mot en 'förbättrad lärarutbildning'. Detta till trots för att det borde vara verksamma lärare som förfogar över de främsta kunskaperna om vad som krävs i yrket och därmed kompetens nog att ge vassa förslag till en 'förbättrad lärarutbildning.'

SYFTE, GENOMFÖRANDE, FÖRUTSÄTTNINGAR

Syftet med den här uppsatsen är att diskutera och ge förslag på hur en 'förbättrad lärarutbildning' skulle kunna se ut; vilka förbättringsområden som det går att identifiera, som är av innehållslig karaktär och som samtidigt äger de bästa förutsättningarna för en lärarutbildning som klarar de krav som ett kunskapssamhälle ställer på kvaliteten i den svenska skolans undervisning och lärande. För att nå fram till ett sådant krävs att de helt grundläggande förutsättningarna och kvaliteterna bestäms, de som är nödvändiga och tillräckliga för att med framgång klara yrket som lärare. En sådan definition bör ses som induktiv i den meningen att det är de samhälls- och professionella behoven så som de gestaltas i yrkets praktik som ska vara avgörande för vad lärarutbildningen minst måste innehålla.

Ett grundantagande som dirigerar logiken här är att kvaliteten i elevernas lärande i skolan (fö. i all utbildning) förutsätter professionella lärare *som kan undervisa så att eleverna lär sig allt det de ska i skolan*, som i sin tur är ett resultat av en klok och genomtänkt lärarutbildning där de avgörande momenten för professionen finns med. Det betyder att: en klok och intelligent lärarutbildning → kompetenta lärare → utmärkt lärande hos eleverna i skolan.

Om innehållet i den bäst anpassade lärarutbildningen ska kunna bestämmas måste de viktigaste innehållsliga kraven för läraryrket identifieras. De behöver då förstås så att lärare fullt ut ska klara att fylla de behov som läraryrket har vad gäller att:

1. *kunna, förstå och arbeta* i enlighet med de lagar och förordningar som är beslutade av Sveriges Riksdag och bearbetade av Skolverket
2. *säkert veta* hur eleverna lär sig det de ska i skolan och att lära sig att anpassa undervisningens innehåll och metoder efter den kunskapen; dvs veta och förstå de sätt på vilka undervisningen kan anpassas efter individuella olikheter i lärandet hos eleverna
3. *inse och arbeta* med utgångspunkt tagen i att olika kommuner och skolor förutsätter arbetsätt och arbetsformer som är anpassade efter de kontextuella skillnader som föreligger – att faktisk yrkeskompetens är något som når bortom socioekonomiska, kulturella och kognitionsgrundade förklaringsmodeller.

Punkterna förutsätter att tre skilda kompetensgivare samordnar och ansvarar för utbildningen till lärare: Skolverket, universitet och kommunen. I den följande ska jag utforska punkterna ovan i ett försök att slå fast lärarprofessionens grundstenar – som en förutsättning för en 'förbättrad lärarutbildning'.

MEN FÖRST

Regeringsförklaringens löfte om en 'förbättrad lärarutbildning' föregås av bland annat *Skolkommisionens Slutbetänkande, Samling för skolan. Nationell strategi för kunskap och likvärdighet 2015* (SOU 2017:35). Kommissionens uppdrag² var att lämna förslag som syftar till höjda kunskapsresultat, förbättra kvaliteten i undervisningen och öka likvärdigheten i skolan. Bland de förslag som kommissionen lanserade³ märks just en förstärkt lärarutbildning med en mer omfattande praktisk och verksamhetsförlagd inriktning, att den praktiska forskningen ska stärkas och ett bättre avtal för ökat samarbete mellan lärosäten och skolhuvudmän utvecklas. Därutöver föreslås en statlig satsning på inrättande av så kallade excellenta centra för lärarutbildning.

² Se: <https://www.regeringen.se/artiklar/2017/04/skolkommisionens-uppdrag/>

³ Jfr professor Jan-Eric Gustavsson, ordförande i Skolkommisionen sammanfattning i Dagens Nyheter, publicerad 2017-04-19 <https://www.dn.se/debatt/staten-bor-ge-mer-stod-till-skolor-med-behov/>

Några substantiella resonemang eller förslag som konkretiserar vad en mer omfattande praktisk och verksamhetsförlagd inriktning betyder, vilken praktisk forskning som efterfrågas eller vad ett excellent centra för lärarutbildning innebär finns inte tydligt uttalat i slutbetänkandet. Förslagen är snarast av kvantitativ karaktär där ett excellent centra för lärarforskning är det mest radikala – utan att det sägs hur de vetenskapliga kännetecknen för ett sådant ska se ut.⁴ Så vitt jag kunnat finna saknas det förslag till en 'förbättrad lärarutbildning', som bygger på innehållsliga professionsanalyser som i sin tur tar sin utgångspunkt i en konkret äkta lärarpraktik: *Vad måste lärare (minst) kunna för att nå fram till en välgrundad och säkert definierad kompetens?* I det följande ska jag diskutera och försöka besvara den frågan, som en särskild grund för en 'förbättrad lärarutbildning'.

DEN CENTRALA STYRNINGEN SOM EN DEL I LÄRARKOMPETENSEN

Styrningen av skolan – och därmed lärarnas yrkesutövning och bestämningen av vad lärare måste kunna för att med framgång klara yrket – sker genom lagar, förordningar och föreskrifter inom vilka mål och innehåll ligger. Skolinspektionen konkluderar (2015) emellertid att huvudmännen för skolan inte fullt ut klarar att hantera styrningen:

Många huvudmän skapar egna visioner och mål som bara marginellt anknyter till det nationella uppdraget för skolan, vilket tyder på att huvudmän inte tillräckligt sätter sig in i de

⁴ Förslaget om excellens kommer då kritiken mot den typen av satsningar är betydande. Bland andra Sandström mfl, 2010 säger att "[...] av de tjugo forskare som totalt sett har tilldelats de högsta summorna i excellenssatsningarna är nitton män. En liten grupp manliga forskningsledare har också lyckats erhålla tre eller fler bidrag, vilket innebär en avsevärd ackumulation av forskningsmedel. Huruvida detta verkligen leder till mer eller bättre forskning kan enligt rapporten ifrågasättas. [...] Omräknat i pengar innebär detta att mellan en halv och en miljard kronor har omfördelats från kvinnor till män genom satsningen på excellenscentra." Liknande slutsatser drar Vetenskapsrådet, 2015: "Den översikt som har gjorts av analyser av excellenssatsningars effekter i de nordiska länderna visar att den vetenskapliga produktionen vanligtvis ökar, men att det är stor variation när det gäller i vilken grad det går att visa på någon kvalitetshöjning i forskningen."

centrala målen i nationella styrdokument för skolväsendet. (Skolinspektionen, 2015).

Kritiken är hård och kan bara tolkas så att huvudmännen i brist på intresse för och/eller kunskaper om styrningen utvecklar egna idéer och mål med skolan som inte stämmer med de statliga intentionerna. Om kritiken är korrekt innebär det att det nationella uppdraget (kan) formuleras olika i Sveriges 290 kommuner och bland alla fristående skolororganisationer. Konsekvensen blir att skolan på nationell nivå inte kan vara jämlik då utgångspunkterna för en sådan är olika; förutsättningarna saknas helt eller delvis. Om huvudmannen inte kan eller vill arbeta efter de centrala nationella styrdokumenten får det negativa överspridande effekter på alla som finns och arbetar i den lokala skolororganisationen: förvaltningschef, rektorer, lärare, elever och vårdnadshavare. Förhållandet kan möjligen förklara varför lärare omedvetet undervisar på olika sätt, oberoende av hur den lokala kontexten ser ut och att elevresultaten som en konsekvens av detta blir olika. En lokal analys av hur undervisningen ska bedrivas tycks saknas. Detta i kombination med att huvudmännen inte är tillräckligt insatta i skollag, läroplan och kursplan.

Om skolhuvudmännen har alltför divergerande sätt att arbeta med styrningen av skolan är det förmodligen inte orimligt att det får konsekvenser för de redovisade prestationer som 15-åringarna gör på de internationella kunskapstesten. Skillnaderna i resultat i de nationella proven mellan olika kommuner och regioner kan då också omfatta samma förklaringsgrund.

De här skälen bör vara tillräckliga för att lärarutbildningen måste knytas till Skolverket. Alla lärare ska i sin grundutbildning ha utmärkta och lika kunskaper om de lagar, regler och mål som skolan har att följa och som bildar grunden för den svenska skolans särskilda kvaliteter. Skolverket arbetar med just de här frågorna, det hyser inom sig experter som dagligen arbetar med att tolka och beskriva de politiska intentionerna med skolan. Generaldirektör Peter Fredriksson säger i Skolverkets årsredovisning 2017 att:

[...] under senare år har Skolverket haft i uppdrag att mer rikta olika insatser utifrån skolors olika resultat och måluppfyllelse. Man kan säga att det kompensatoriska perspektivet nu också finns på nationell nivå. [...] Vi ska med våra insatser främja att alla barn och elever får tillgång till en likvärdig utbildning och bidra till förbättrade kunskapsresultat. (Fredriksson, 2017 s. 9).

Skolverket har tagit på sig en alltmer omfattande uppgift. Skälet är just att skillnaderna mellan skolorna i kommunerna har blivit så stora att Fredriksson talar om myndighetens ”kompensatoriska” uppdrag. Sådan myndighetskompetens borde vara självklar som innehåll i lärarutbildningen. Dessutom och särskilt de skolrelaterade kompetenser som Skolverket erbjuder:

Undervisning

Här finns kurs-, ämnes- och läroplaner, information om betyg och annat stöd för dig som undervisar eller arbetar med pedagogisk verksamhet.

Skolutveckling

Här finns stöd för att utveckla, leda, organisera och administrera förskola, skola och vuxenutbildning.

Regler och ansvar

Här finns styrdokument, förordningar, allmänna råd och svar på juridiska frågor. (Skolverket, 2019A).

Därtill finns på Skolverkets hemsida länken *Innehåll A-Ö*. Den information som är tillgänglig där är sådan som varje lärarstudent borde vara förtrogen med inför ett kommande yrkesliv. Innehållet är utvecklat inom myndigheten – det är inte invändningsfritt och ska granskas kritiskt – men det ger viktiga och ofta avgörande ledtrådar direkt till relevant skolkunskap. *Slutsatsen blir att Skolverket måste vara en central aktör i lärarutbildningen.*

LÄRARKOMPETENS VIA LÄRARUTBILDNING VID UNIVERSITETEN

I Sverige har vi (2015) 27 olika lärarutbildningar.⁵ Yrkesutbildningen till lärare regleras i Högskoleförordning i allmänna termer, som t. ex.

Studierna inom den utbildningsvetenskapliga kärnan ska anknyta till kommande yrkesutövning och omfatta följande:

- skolväsendets historia, organisation och villkor samt skolans värdegrund, innefattande de grundläggande demokratiska värderingarna och de mänskliga rättigheterna,
- läroplansteori och didaktik,
- vetenskapsteori och forskningsmetodik,
- utveckling, lärande och specialpedagogik,
- sociala relationer, konflikthantering och ledarskap,
- bedömning och betygsättning, och
- utvärdering och utvecklingsarbete. (SFS 2010:541)

Varje lärosäte väljer själv hur det ska fylla de här delarna med innehåll. Särskilt gäller det de teorier som ska bilda grund för själva lärarkompetensen. Det betyder att vi i vårt land samtidigt kan hysa 27 olika antaganden om själva utbildningens mest övergripande mål: vad som konstituerar lärarkompetensen, den unika skärva av specialistkunskaper som lärare ska ha på gruppnivå och som ingen annan universitetsutbildning eller yrkesgrupp förfogar över.

Åren 1992 och 2012 intervjuade jag (Kroksmark, 1992; 2012) lärarstudenter som studerade vid lärarutbildningarna i Göteborg respektive Jönköping, då de hade tre veckor kvar på en flera år lång universitetsyrkesutbildning till lärare. Frågan som de alla fick vid de två tillfällena var om de kunde beskriva vad de var kunskapsmässigt bättre på än alla andra yrkesgrupper efter avslutad utbildning.

⁵ Högskolan i Borås, Chalmers tekniska högskola, Högskolan Dalarna, Dans- och cirkushögskolan, Gymnastik- och idrottshögskolan, Högskolan i Gävle, Göteborgs universitet, Högskolan i Halmstad, Högskolan i Jönköping, Konstfack, Högskolan Kristianstad, Karlstads universitet, Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, Linköpings universitet, Linnéuniversitetet, Luleå tekniska universitet, Lunds universitet, Malmö universitet, Mittuniversitetet, Mälardalens högskola, Högskolan i Skövde, Stockholms universitet (samt Kungliga tekniska högskolan) i Stockholm, Södertörns högskola, Umeå universitet, Uppsala universitet, Högskolan Väst och Örebro universitet.

Det de flesta⁶ identifierade som yrkessärskiljande var i allmänna termer ämneskunskaper inom de områden/stadier som de ska undervisa i; engelska, svenska, matematik etc. Kunskaper i ämnesteorin för lärare räcker emellertid inte för att identifiera eller definiera en helt unik yrkeskompetens. Den kan sägas vara nödvändig men ej tillräcklig. För övrigt är lärarstudenterna knappast bättre i till exempel historia än vad studenterna är som studerar just historia.

Ingen av de intervjuade deklarerade att de hade unika pedagogiska/didaktiska kunskaper som rustade dem för att kunna undervisa så att någon annan lär sig alla skolkunskaper; att de genom exklusiva kunskaper om undervisningens och lärandets mysterium tillskansat sig en unik yrkeskompetens.

Det är 20 år mellan dessa studier men likheten lever vidare, vilket tyder på att lärarutbildningens professionalisering alltfört är svag (eller ingen alls) i det som borde vara självklart i utbildningens unika profilering.

Resultatet är anmärkningsvärt men studenterna kan inte klandras. De har mött en utbildning som inte klarat av att professionalisera dem, som inte uppmanat dem att genomgående och permanent under hela utbildningen och i varje del, leta efter det specifikt utmärkande för lärarkompetensen: Vari ligger den alldeles särskilda och exklusiva yrkeskompetens som lärare måste ha; vad krävs för att vara en kompetent lärare; vad måste lärare kunna för att med framgång klara ett kommande yrke?

Kombinationen mellan en otydlig bestämning av lärarkompetensen och en lärarutbildning som bedrivs med utgångspunkt och med grund tagen i (27) skilda men specifika teorier och antaganden om undervisning och lärande måste ses som ett avgörande utbildningsproblem. Resultatet blir en lärarkår som har vaga begrepp om vad de är och måste vara bäst på i kombination med skilda teorier

⁶ Andra yrkessärskiljande komponenter/kompetenser var att lärare måste tycka om barn, noggrannhet i yrket, rättvis i bedömningar, följa Barnkonventionen etc. Dessa kriterier var för sig eller tillsammans räcker inte för att peka ut särarten i lärarkompetensen.

om själva professionaliseringen. En sådan yrkesgrupp lider brist på självständighet och självförtroende, som gör att den blir ett enkelt offer för pedagogiska och didaktiska trender och för undermålig pedagogisk forskning (och för andra vetenskapliga tyckare⁷ som kritiserar lärarna och skolan på tvivelaktiga och/eller felaktiga grunder). Lärare saknar genom en otydligt komponerad och obalanserad yrkesutbildning, med diversifierade antaganden om de mest centrala yrkeskunskaperna, en stabil och säker grund mot vilken alla pedagogiska och didaktiska trender och forskningsresultat kan ställas och kritiskt granskas. Konsekvensen blir bland annat att varje skola har lärare som utgår från skilda antaganden om den bästa undervisningen och det utmärkta lärandet. Därmed blir det svårt att på lokal nivå samverka i förändringsprocesser och i gemensamma kompetensutbildningar, eftersom de teoretiska utgångspunkterna är (alltför) olika. *Universiteten ska vara en del av lärarutbildningen men de måste mejsla ut en gemensam syn på och säkra kunskaper om lärarprofessionens definitiva särart, den kompetensgivande delen som ger lärarstudenterna en tydlig och unik yrkeskompetens.*

DE SPECIFIKA ÄMNESKUNSKAPERNA

Universiteten ger också kurser för lärarstudenter och lärare i ämnesteorier – som till exempel matematik, grammatik, historia, bild, barnkunskap etc. I regel är dessa universitetskurser konstruerade så, att de inte är anpassade för att studenten ska lära sig sina ämnen med det absoluta målet att vara ytterst kompetent i att undervisa om dem så att någon annan lär sig det de ska (i skolan). Snarare är ämneskurserna konstruerade på inomvetenskapligt nivå, som ska leda till examina i ämnet/programmet alternativt förbereda för avancerade studier eller forskarstudier i samma ämne/n. Grundantagandet här – som legitimerar ämnesstudier *utan* didaktik i lärarutbildningen – bygger på att ju mer rena ämneskunskaper en lärare har desto skickligare är man i att undervisa i dem. Delvis är detta korrekt. Gedigna kunskaper i ett ämne ger säkerhet, goda referenser och associationer i undervisningen liksom möjligheter till im-

⁷ T.ex. Henrekson mfl (2017).

provisationer och till vidare och hisnande utsvävningar. Det avgörande problemet är dock att skolkunskaper inte nödvändigtvis är de samma som universitetskunskaper i samma ämne.

Lärarnas ämneskunskaper i skolan är målstyrda och centralt reglerade. Dess kvalitet mäts och värderas oftast i hur någon annan (barnet/eleven) tillgodogjort sig skolkunskaper via ett på förhand uppställt kriteriesystem för bedömning. Skolkunskaper lär sig lärare för att lära någon annan att lära sig i skolan. Den lärande är alltid i en situation i livet som läraren inte är i, med annan sorts motivation, ålder, kultur, logik, förkunskaper, mognad etc som innebär att skolans ämnesinnehåll måste förstås ur didaktiska, kontextuella, komplexa och kvalitativa (eg. professionella) perspektiv. Särskilt betydelsefullt är det att *lärarprofessionens viktigaste antagande är att elever lär på olika sätt och att undervisningen måste anpassas efter de olikheterna och att anpassningen måste vila på säkra kunskaper om lärandet*. Ämnesundervisningens innehåll i skolan är inte alltid progressivt, utan anpassas alltid när det gäller abstraktionsnivåerna till en kombination mellan den lärandes förutsättningar att lära och förstå och de centralt uppställda målens kvaliteter.

Universitetens ämnesteoretiska undervisning bygger på annan logik än skolämneskunskapens. Studenter som inte ska bli lärare, lär sig inte sina ämneskunskaper för att de ska undervisa i dem i barn-, ungdoms-, gymnasie- eller vuxenskolan.⁸ Skillnaden mellan ämnesdiscipliners konstitution som universitetskurser jämfört med ämnesteorin i en utbildning för lärare antar paradigmatiska mått. Skolans och lärarnas ämneskunskaper ska underordnas och infogas i kunskapsmålen, nationella utvärderingar, läroplaner och skollagen. Just den här typen av regleringar avgör vilken ämnesteoretisk kunskap som är nödvändig och avgörande för lärare att förfoga över och inget annat. I en sammanfattning kan barn- och ungdomslärares liksom universitetslärarens ämneskunskaper gå ut

⁸ Enligt skollagen gäller det följande skolformer: förskola, förskoleklass, grundskola, grundsärskola, specialskola, sameskola, gymnasieskola, gymnasiesärskola, kommunal vuxenutbildning, särskild utbildning för vuxna, och utbildning i svenska för invandrare.

på att *lära andra att lära sig (något)*. Lärarutbildarens uppgift är att *lära andra att lära sig att lära andra att lära sig (något)*.

DEN SPECIFIKA PEDAGOGISK FORSKNINGEN

Pedagogik⁹ är den disciplin som i huvudsak ska försörja lärarutbildningen med forskningsgrundade kunskaper om läraryrkets mest fundamentala och grundläggande delar. Fokus bör ligga på de kunskaper som lärare måste förfoga över i en yrkespraktik som är statligt reglerad, kommunalt organiserad och målrational – där grundläggande kunskaper om och i undervisning och lärande är de som är yrkesurskiljande för just lärare.

Forskningen inom pedagogik (och närbesläktade områden som didaktik, pedagogiskt arbete, utbildningsvetenskap, etc) är omfattande i Sverige. År 2017 var 175 professorer och närmare 500 doktorander verksamma inom den pedagogiska forskningen. Det borde borge för att lärarutbildningen skulle vara välförsedd med viktiga, relevanta och forskningsgrundade kunskaper om hur man utbildar kloka och yrkeskompetenta lärare. Det betyder att verksamma lärare i skolan borde ha väl tilltagna databaser att hämta kunskaper ur då det gäller att utveckla och förbättra den egna undervisningen, elevernas lärande och arbetet i den egna skolan. Men av något eller några skäl saknas viktiga delar i just de här kopplingarna mellan pedagogisk forskning – lärarutbildning – skola – lärare.

Kritiken mot den pedagogiska forskningen i Sverige har varit och är omfattande (jfr Arnell & Lidström, 2011; Broady, 2011; Eklund, 2000; Enkvist, 2015¹⁰; Säljö, 2009; Hartman, 2009). Det måste noteras att flera av kritikerna har beslagits med faktafel, osakligheter och ideologiserade perspektiv.¹¹ Detta oaktat är det ur ett strikt lärarutbildnings- och lärarperspektiv möjligt att konstatera, att det inom den pedagogiska forskning föreligger strukturella problem som är till uppenbar nackdel för dem som forskningen i första

⁹ Eller också pedagogiska arbete, didaktik, utbildningsvetenskap.

¹⁰ Inger Enkvist sammanfattar kritiken i en essä från 2015 i tidskriften Neo.

¹¹ Särskilt gäller detta Inger Enkvist. Jfr t.ex. Lundberg, 2014; Holmberg, 2010; Eherneberg, 2017; Ljunggren, 2016.

hand är till för. Dessa kan sammanfattas i att mycket litet av den pedagogiska forskningens resultat når ut till kommuner, skolor och lärare. Vid den sedan år 1997 anordnade Internationella Vetenskapsfestivalen Göteborg – med ca 70 000 besök varje år¹² som arrangerades mellan den 1-12 april 2019 i Göteborg – finns inte en enda forskare i skolans pedagogik representerad.

Vetenskapsrådet och där särskilt Utbildningsvetenskapliga kommittén är en viktig anslagsgivare för den pedagogiska forskningen.¹³

I Lag om Vetenskapsrådet sägs att ska verka:

1 § För att ge stöd till grundläggande forskning av högsta vetenskapliga kvalitet inom samtliga vetenskapsområden [...] *Lag (2009:1272)*.

Lagen innebär att Vetenskapsrådet/Utbildningsvetenskapliga kommittén (VR/UVK) och därmed stödet till pedagogisk forskning ska vara av grundläggande slag, dvs grundforskning. Sådan forskning drivs av forskarens nyfikenhet och intressen och har därmed ingen uppenbar avnämare – förutom vetenskapsområdet. Det betyder att anslagen till den pedagogiska forskningen kan medges en rad olika typer av ansökningar som inte måste vara av pedagogiskt slag eller ha läraryrket som sin slutgiltiga kunskapsdestination. Just sådana möjligheter innebär att lärarutbildningen, skolan och lärarna inte kan räkna med att den kunskap som utvecklas med stöd av pengar från VR/UVK finns tillgänglig som säker, tillämpad kunskap. En rimlig regel för tilldelning av forskningspengar från kommittén hade kunnat vara att forskningsresultaten ska vara relevanta för och spridas till lärarutbildning, skolan och lärarna. Några sådana krav finns inte.

Till detta kan adderas att universitetens interna meriteringssystem bygger på att forskare ska publicera sig i internationella fackgrans-

¹² Det gör festivalen till ett av Europas ledande populärvetenskapliga evenemang.

¹³ Jag nämner inte här Skolforskningsinstitutet av det skälet att det fördelar förhållandevis sparsamt med pengar och de projekt som det stöder ligger mycket nära det som Vetenskapsrådet stöder.

kade tidskrifter. Dessa är i huvudsak engelskspråkiga. Meriteringslogiken är en effekt av företagsmodellens intåg i högskolevärlden. Lärosätena har anpassat sin verksamhet för att uppfylla enkelt mätbara mål snarare än att utgå från ett system där den som är främst bland forskarna är den som tydligt verkar för skolans största nytta. Här skapas skriande målkonflikter som slår mot högskolans egentliga roll som självständig och kunskapssökande.¹⁴

Meriteringssystemet innebär för lärarutbildning, skolan och lärare att nyvunna kunskaper inte når ut till skolans vardagsverksamhet av det skälet att få skolor prenumererar på internationella databaser, där texterna ligger, få lärare läser vetenskapliga artiklar på engelska även om de är publicerade i sk open-access tidskrifter. Vetenskapsrådets stöd till grundforskning i kombination med universitetens meriteringssystem och lärarnas hävdvunna vana att inte studera vetenskapliga artiklar publicerade internationellt, kortsluter effektivt lärarutbildningens, skolans och lärarnas möjligheter att sätta sig in i forskningens resultat och tillämpning i praktiken. I värsta fall uppstår en förtroendekris mellan forskningen och lärarna eftersom grundforskningen i regel inte angår den undervisande och lärande praktiken; lärare har inget att lära av den pedagogiska grundforskningen.

Kritiken borde leda till att alla resurser för pedagogisk forskning, som nu ligger hos VR/UVK (och hos Skolforskningsinstitutet), förs över till Skolverket. Inom myndigheten kan en enhet skapas som identifierar den svenska lärarutbildningens och skolans kunskapsbehov. Forskningsmedlen styrs då via Skolverket som uppdragsforskning till forskare som visat sådan vetenskaplig kompetens att de kan leda och kommunicera forskningsprojekt hela vägen in till myndigheten och ut till skolans och lärarnas praktik i kommunerna. Skolverket borde parallellt stödja forskande lärare¹⁵ som arbetar heltid i skolan. På samma gång som Skolverket (med stöd hos Skolinspektionen) identifierar de viktigaste forskningsfrågorna för

¹⁴ Jfr Jonna Bornemark: *Pedanternas styrsystem; Ett samtida mätbarhetssamhälle* i boken *Det mätbaras renessans*. Stockholm: Volante, 2018.

¹⁵ Jfr Kroksmark 2014; 2019.

svensk skola är lärarna den yrkesgrupp som bästa upptäcker och identifierar de kunskapsbehov som finns i deras egen yrkesutövning. Kombinationen Skolverk, Skolinspektion och verksamma lärare är den starkaste då det gäller att identifiera skolans viktigaste forskningsfrågor.

Denna möjlighet förutsätter att Skolverket inrättar en forskningsavdelning och att kommuner/skolor vid sidan av den didaktiska delen (som svarar för skolans undervisning, schemaläggning, gruppindelning etc) en vetenskaplig del med lärare som forskar och som bevakar forskning med ett tydligt uppdrag att utveckla forskningsgrundad (lokal) kunskap och att sprida nya kunskaper till den didaktiska delen genom seminarier, fortbildning eller annan lokal kunskapsdelning. Skolverket och kommunerna/skolorna blir garanten för att forskningen blir autentisk, levd, relevant, viktig och närproducerad för att utveckla den svenska skolan och därmed ett avgörande inslag i utbildningen till lärare.

Ett nationellt nätverk för skolforskning bör bildas där skolornas vetenskapliga del knyts samman med varandra för forskning och kunskapsutbyte där Skolverket utgör det organisatoriska navet med ansvar för att bland annat skapa en nationell databas tillgänglig för samtliga skolor och kommuner i landet. Grundforskningen bör universitetens 175 professorer i pedagogik, som forskar på minst halvtid, och 500 doktorander i ämnet svara för.

Mot den här bakgrunden innebär *den första kritiken* att lärarutbildningarna bör få en starkt professionaliserande profil där det blir tydligt för lärarstudenterna vad det är för specifik yrkeskompetens som de utbildar sig till. *Den andra kritiken* gäller ämnesstudierna som måste bli rena och tydliga i sin didaktiska profilering. Lärarstudenterna måste veta att lärares ämneskunskaper har karaktären av att de genom undervisning ska erbjudas någon annan som dessutom befinner sig inom ramen för en statligt målstyrd organisation. *Den tredje kritiken* innebär att forskningsresurserna flyttas från VR/UVK till Skolverket som stöder skolforskning som är behovsprövad och riktad av myndigheten (tillsammans med Skolinspektionen).

UNIVERSITETENS BIDRAG TILL LÄRARUTBILDNINGEN – SOM EN DEL I LÄRARKOMPETENSEN

Läroarutbildningen är sedan 1977 en universitetsutbildning. Därmed är kraven på läroarutbildningen de samma som uttrycks i Högskolelagen. Den innebär bland annat för läroarutbildningens del att ”Staten ska som huvudman anordna högskolor för utbildning som vilar på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet [...]”. Läroarutbildningen är ingen yrkesutbildning utan ska ses som en professionsutbildning eftersom den ligger på högskolenivå och ska bygga på vetenskap och beprövad erfarenhet. Brante slår fast att:

Professioner är yrken som baserar sin verksamhet på vetenskaplig forskning [...]. Professioner är alltså yrken som baserar sin inkomst och status på att de använder vetenskaplig kunskap. (Brante, 2009).¹⁶

Universiteten och högskolorna ska garantera att lärare erövrar en professionsnivå i sin examen genom att läroarstudenterna lär sig att använda vetenskapliga teorier och metoder som är relevanta för yrkesutövningens alla moment. Just den här delen är läroarutbildningens styrka *men* samtidigt professionens svaghet. Styrkan ligger i att lärare måste förfoga över kompetensen att kritiskt granska forskning, förstå den och transformera den till praktisk handling i yrkesutövningen. Undervisning på säker grund kan bara ske genom att den är vetenskapligt grundad.

Svagheten med att läroarutbildningen vilar på vetenskaplig grund är att den gör det i så hög grad att läroarstudenterna och därmed lärarna blir *akademiserade* snarare än *praktiserade*.¹⁷ De tar sin grund i vetenskapen snarare än i yrkespraktiken. Praktiserade lärare har undervisningen och lärandet i den lokala skolan och inom de regler

¹⁶ Professionsbegreppet är omdiskuterat (jfr Brante 2014; Ekström & Sörlin, 2012). Bland annat hävdar forskningen att en profession måste nå upp till en särskild uppsättning av kriterier för att förtjäna benämningen profession. Dessa kan vara egen specialiserad och systematisk universitetsutbildning, yrkesmonopol, legitimation, eget yrkesspråk, egen kunskapsproduktion etc.

¹⁷ Läroarutbildningarna kan sägas lida av ett slags vetenskapligt mindervärdeskomplex genom att den etablerade egen forskning mycket sent. Professurer inrättades först under 1990-talet och anslagen för forskarutbildning inom läroarutbildningen har varit i det närmaste negligerbara.

och lagar som gäller som grund för sin yrkesutövning – där vetenskapen används för att identifiera, förstå och utveckla kvaliteterna i yrket. Med akademiserade eller akademisering av läraryrket avses här att lärarutbildningen överför ett specifikt och väldefinierat paradig till studenterna som innebär att de lär sig vilka frågor som kan ställas och inte ställas på en generell nivå; vilka svar som är relevanta (vilka resultat som kan förväntas); de godtagbara språkliga uttrycken och hur övningar (seminarier, praktik, tentor, inläsning av litteratur etc) ska hanteras och genomföras¹⁸ (jfr Kuhn, 2009). I paradigmet ingår de vetenskapliga kraven på generaliseringar, återuppreparhet, metodisk stringens, valideringar, evidens etc. Krav som går rakt emot lärarens unika kompetens som snarare grundas i kontextualitet, unika situationer, metodisk variation etc.

Ett annat sätt att uttrycka denna akademisering är att förstå den som det *betydelsespektret* inom vilket lärarstudenten/läraren är i stånd att tolka det varande, dvs allt det som är gemensamt för yrket (regionallontologi). I grund och botten är dessa typer av generaliseringar fyllda av hinder, som gör att lärarutbildningen tappar bort den för yrket avgörande komponenten: att yrket är en praktik, att undervisning är en humanism och att den komplexa friheten som lärare har alltid omgärdas av ett nationellt och målrationellt regelsystem.

Akademiseringen av lärarna bidrar till den ojämlika skolan i betydligt högre grad än bostadssegregationen. Genom att lärarna som yrkesgrupp i den lokala praktiken är bärare av den akademiska kulturen, traditionen och förväntningarna innebär det att de inte förfogar över möjligheten till anpassning av undervisningen till de olika villkor som konstituerar den lokala skolans praktik. Akademiserade lärare passar bra ihop med välutbildade föräldrar och deras barn. De rör sig inom samma kulturella system, uttryckta som de symboliska markörer som används av lärare, föräldrar och elever för att visa vad gruppen står för, men också vad den inte står för.

¹⁸ Kuhn (1977) skiljer mellan två olika paradig: den smala betydelsen är de gemensamma övningar som studenter måste genomgå i sin lärarutbildning. Enligt den breda betydelsen är ett paradig den kunskap som forskarna i en forskningsdisciplin räknar som fakta. Kuhn hävdade att det är den smala betydelsen som är den viktigaste, men ordet paradig betecknar idag oftast den breda betydelsen.

Förväntningarna på skolan delas av gruppen då det gäller synen på lärarens och elevens roller, kunskapens betydelse, förväntade resultat, det individuella ansvaret, bedömningens regelverk, utbildningens mål etc. Då läraren rör sig inom samma pedagogiska värdesystem som föräldrarna blir effekten att eleverna lär sig det de ska i skolan på ett sätt som alla inblandade (lärare föräldrar, elever) förstår, accepterar och strävar mot.

När den akademiserad läraren däremot möter föräldrar och elever som inte delar de symboliska markörerna, där de pedagogiska värdesystemen är skilda åt blir också kunskapsresultaten hos eleverna betydligt sämre. Föräldrar och elever accepterar och förstår inte förväntningarna på elevens och lärarens respektive roller, den centrala målstyrningen, kunskapens organisation, betydelse, förväntade resultat, det individuella ansvaret, bedömningens regelverk, utbildningens mål etc.

Skillnaden i studieresultat mellan barn och elever i skolan synes på ytan ha socioekonomiska orsaker men är i själva verket är det en effekt av de symboliska markörer och pedagogiska värdesystemen som läraren är bära av och som i vissa sammanhang passar eleverna utmärkt och i andra inte passar alls. Det är i grunden en professionsfråga i termer av lärarens (o)skicklighet att möta skilda förutsättningar där orsakerna är socioekonomiska men lösningen pedagogisk och professionell. *Lärarutbildningen måste erbjuda studenterna djupare och balanserade insikter i att kompetens och skicklighet i yrket är en fråga om att säkert veta hur eleverna lär i olika kontexter och att anpassa undervisningen efter den kunskapen.*

KONTURER TILL EN 'FÖRBÄTTRAD LÄRARUTBILDNING'

Hittills har jag redovisat och diskuterat nio skilda kritiker mot lärarutbildningen:

- I. Många skolhuvudmän skapar egna visioner och mål som bara marginellt anknyter till det nationella uppdraget för skolan
- II. Många rektorer och lärare förstår inte Skolverkets roll i den svenska skolans kvalitetsutveckling

- III. Lärarutbildningen förmår inte att professionalisera lärarstudenterna – de känner inte till den yrkesspecifika komponenten i professionen
- IV. De ämne-teoretiska studierna inom lärarutbildningen har inte tillräckligt tydligt fokus på att studenterna ska lära sig skolkunskaper för att själva undervisa om dessa så att någon annan lär sig målstyrda och kriteriereglerade skolkunskaper
- V. Akademiseringen av lärarstudenterna lägger grunden till den ojämlika skolan eftersom de som lärare bara kan undervisa i enlighet med ett akademiskt paradig
- VI. Skolans segregeringsproblem förklaras oftare i socioekonomiska modeller än som lärarkompetens
- VII. Anslagsgivningen för pedagogisk forskning saknar incitament för kunna riktas mot lärarutbildning, skolan och lärare
- VIII. Anslagen för pedagogisk forskning premierar den egna forskarens nyfikenhet och intresse framför uppdragsforskning där de viktigaste nationella problemen för skolan dikterar innehållet i forskningen
- IX. Meriteringssystemet bland forskare inom pedagogiken bidrar till att forskningsgrundad kunskap aldrig når lärarutbildningen, skolan eller lärare

Ur ett helhetsperspektiv är det rimligt att dra slutsatsen att de här nio kritiska punkterna leder till att lärarutbildningen måste struktureras om och anordnas så att läraryrkets mest grundläggande kompetenser görs tydliga. *Skolverket* utgör en viktig del i en 'förbättrad lärarutbildning' eftersom det förfogar över extraordinära kunskaper som skolan och därmed lärarutbildningen är i behov av – rent av kräver. Ett nära förhållande är nödvändigt att etablera till staten som genom politiska beslut styr såväl lärarutbildningen, skolan och lärarnas arbete. Skolverket har därutöver erfarenheter av och kompetens i att explicit tolka statens intentioner med skolan och beskriva dem i sådana verksamhetstermer som är avgörande för lärare att ha i yrkespraktiken.

I Singapore finns bara en lärarutbildning. Det innebär att alla lärarstudenter professionaliseras på samma sätt, de lägger en gemensam

och nationell vetenskaplig och metodisk grund för yrket. En sådan är på flera sätt viktig för en nationell yrkesidentitet så att professionen görs helt tydlig. I Sverige kan vi knappast instifta *Sveriges läraruniversitet* men vi skulle kunna pröva de universitet särskilt som vill ha lärarutbildning då det gäller teoretisk grund rörande didaktik, ämnesdidaktik, synen på vad som konstituerar den bästa läraren och på hur professionell identitet etableras hos studenten under utbildningen till lärare. Det ligger en möjlighet i att låta ett antal högskolor ta hand om lärarutbildningen eftersom de av tradition inte är lika hårt akademiserade som universiteten.

Om lärare ska kunna anpassa undervisningen till de förutsättningar som gäller vid en speciell skola måste lärarstudenterna erbjudas erfarenheter av att göra praktik i skolor som är helt olika vad gäller socioekonomiska och -kulturella förhållanden. Dessa skolor måste anställa rektorer och lärare som förstår att undervisningen är kontextuellt grundad, dvs att barn och elever lär olika som en konsekvens av socioekonomiska, -kulturella och andra faktorer och att de skolornas lärare förstår och kan anpassa undervisningen efter just de faktorerna. Visa att säker kunskap om lärande bildar grunden för alla didaktiska val i skolan.

REFERENSER

- Arnell, K, Lidström, S (2011): Det svenska forskningsfiaskot. *Skolvärlden*, 2011-01-20.
- Bergström, H (2015): Pedagogernas makt över skolan är skadlig. *Dagens Industri*, 2015-02-27.
- Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I L. Maria (Red.), *Vetenskap för profession* (s. 15-34). Högskolan i Borås.
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken. Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapsambället*. Stockholm: Liber.
- Ehrenberg, J (2017). Enkvist okunnig om skolan. <https://www.etc.se/debatt/enkvist-okunnig-om-skolan-0>. Hämtad 2019-03-19
- Ekström, A. & Sörlin, S. (2012). *Alltings mått. Humanistisk kunskap i framtidens samhälle*. Stockholm: Norstedt.

- Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I L. Maria (Red.), *Vetenskap för profession* (s. 15-34). Högskolan i Borås.
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken. Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapsambället*. Stockholm: Liber.
- Broady, D et al. (2011): Inventering av svensk utbildningsvetenskaplig forskning. Vetenskapsrådets rapportserie 2011:2.
- Eklund, H (2000): Vart är pedagogisk forskning på väg? Ämnesområden och forskningsmönster i svenska doktorsavhandlingar under en femårs-period. *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol 5.
- Ekström, A. & Sörlin, S. (2012). Alltings mått. Humanistisk kunskap i framtidens samhälle. Stockholm: Norstedt.
- Enkvist, I (2015). Forskning utan mening. Brist på jämförelser, resultat som aldrig når skolvärlden och avhandlingar som är föga mer än överbelastade metodkapitel. Pedagogisk forskning får betydande resurser, men få verkar bekymra sig över resultaten. *Neo #4 – 2015*. <http://magasinetneo.se/artiklar/forskning-utan-mening/> (Hämtad 2019-03-15).
- Haack, S (1998): *A Manifesto of a Passionate Moderate: Unfashionable essays*. University of Chicago Press.
- Hartman, S (2009): Granskning av utbildningar i pedagogik. Högskole-verkets rapport 22 R.
- Henrekson, M. (mfl) (2017). *Kunskapsynen och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, O. (2010). Inger Enkvist och den konservativaoffensiven mot skolan. <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/inger-enkvist-och-den-konservativa-offensiven-mot-skolan/>. Hämtad: 2019-03-20
- Lag (2009:1272). Lag om Vetenskapsrådet. Sveriges Riksdag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2000662-om-vetenskapsradet_sfs-2000-662. Hämtad 2019-03-14
- Ljunggren, Å. (2016). Att bara mäta effekter är inte god forskning. *Pedagogiska Magasinet Nr 4. 9 maj 2016*.
- Krokmark, T. (1992). Professionaliserande effekter av lärarutbildningen. Göteborgs universitet, Institutionen för metodik. Opublicerat manus.
- Krokmark, T. (2012). Professionaliserande effekter av lärarutbildningen. Del 2. Jönköping University. Opublicerat manus.
- Krokmark, T. (2014). *Modellskolan: en skola på vetenskaplig grund med forskande lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (2019). *Forskande lärare – som arbetar heltid i skolan*. Lund: Studentlitteratur (under utgivning hösten 2019).

- Kuhn, T. S. (2009). *De vetenskapliga revolutionernas struktur* (2 uppl). Stockholm: Thales.
- Kuhn, T. S. (1977). Second thoughts on paradigms. In F. Suppe (ed.), *The Essential Tension*. University of Chicago Press. pp. 293–319.
- Lundberg, H. (2014). Svar till Inger Enkvist om Pierre Bourdieu. <http://magasinetneo.se/blogg/svar-till-inger-enkvist-om-pierre-bourdieu/> Hämtad 2019-0320.
- Lövé, S. (2019). Regeringsförklaringen 21 januari 2019. https://www.riksdagen.se/sv/webb-tv/video/regeringsforklaring/regeringsforklaring_H6C120190121rf (Hämtad 219-02-19)
- Sandström, U., Wold, A., Jordansson, B., Ohlsson, B, & Smedberg, Å. (2010). Hans Excellens: om miljardsatsningarna på starka forskningsmiljöer. Rapport. Östersund: Mittuniversitetet.
- Skolinspektionen. (2015). Huvudmannens styrning av grundskolan - ett uppdrag med eleven i fokus. Kvalitetsgranskning Rapport 2015:01.
- Skolverket (2019). Regleringsbrev för budgetåret 2017 avseende Statens skolverk. <https://www.esv.se/statsliggaren/regleringsbrev/?RBID=17823> (Hämtad 2019-02-19)
- Skolverket (2019A). <https://www.skolverket.se/undervisning>. (Hämtad 2019-03-05)-
- SOU 2017:35. Samling för skolan. Nationell strategi för kunskap och likvärdighet. Slutbetänkande av 2015 års skolkommision. Stockholm 2017.
- Sveriges riksdag (2019) Förbättrad lärarutbildning. <https://www.riksdagen.se/sv/global/sok/?q=förbättra+lärarutbildningen&st=1> (Hämtad 2019-02-19)
- Sundell, K & Stensson, E (2010): Effekttutvärdering i doktorsavhandlingar. Socialstyrelsen.
- Säljö, R. (2009). Granskning av utbildningar i pedagogik Utgiven av Högskoleverkets Rapportserie 2009:22 R